

## Les *Dossiers* du GREE

Série 3. **Éthique en éducation et en formation**

No 2. **Questions d'éthique et de formation en éducation et en santé**

## **Direction de la revue**

Nancy Bouchard

## **Comité de lecture externe, séries 2 et 3**

Edwige Chirouter (U. de Nantes) André Duhamel (U. de Sherbrooke)  
Christiane Gohier (UQAM) Samuel Heinzen (Haute École de  
Pédagogie de Fribourg) France Jutras (U. de Sherbrooke) Stéphane  
Martineau (UQTR) Maryse Potvin (UQAM) Assumpta Ndengeyingoma  
(UQO) Lucille Roy Bureau (U. Laval) Lise-Anne St-Vincent (UQTR)  
Michel Tozzi (U. Montpellier 3) Nicole Tremblay (UQAC).

## **Pour ce numéro**

### ***Comité éditorial***

Nancy Bouchard, Marie-France Daniel et Jean-Claude Desruisseaux

### **Révision des textes et édition électronique**

Maxime Plante

### **Crédit couverture**

Rania Aoun

### **Les *Dossiers* du GREE**

Groupe de recherche sur l'éducation éthique  
et l'éthique en éducation

Université du Québec à Montréal

Pavillon Thérèse-Casgrain, 3<sup>e</sup> étage (local W-3020)

455, boul. René-Lévesque Est

Montréal, Québec, CANADA

H2L 4Y2

Téléphone: (514) 987-3000 #7682

Courriel: [gree@uqam.ca](mailto:gree@uqam.ca)

Page Web: [gree.uqam.ca](http://gree.uqam.ca)

**ISBN 978-2-9813121-6-7**

**ISSN 1929-0918**

Nous remercions le Fonds de développement académique du réseau (FODAR)  
de l'Université du Québec de son soutien financier.

Par sa revue numérique disponible gratuitement, le GREE vise la diffusion et l'accessibilité de dossiers et de textes originaux traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Elle compte trois séries: 1/ «Colloques et conférences», 2/ «Éducation éthique» et 3/ «Éthique en éducation et en formation».

**SOUMETTRE UN TEXTE POUR PUBLICATION DANS LA SÉRIE 2  
(ÉDUCATION ÉTHIQUE) OU LA SÉRIE 3 (ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN  
FORMATION)**

Les séries 2 et 3 de la revue publient des textes traitant des rapports entre l'éthique et l'éducation/formation. Ces rapports s'articulent sur une conception élargie de l'éducation éthique qui inclut les disciplines ou programmes spécifiquement dédiés à cette fin (ex. : l'éducation morale, civique, juridique, aux droits de l'Homme, à la citoyenneté, l'éthique et culture religieuse, la formation personnelle et sociale, etc.). Une conception élargie de l'éducation éthique ouvre également à cette dimension inhérente à l'éducation/formation qu'est l'éthique, et ce, dans ses fondements, approches et visées. Aussi les rapports entre l'éthique et l'éducation/formation ne sont-ils pas sans enjeux, ceux-ci se manifestant à travers la littérature scientifique, les politiques, les programmes, les pratiques et les conceptions.

Tous les manuscrits sont soumis à l'évaluation à l'aveugle par deux membres du comité de lecture externe. Les manuscrits soumis doivent obligatoirement respecter toutes les directives aux auteurs. Les auteurs peuvent en tout temps proposer un texte. Conformément aux usages, les auteurs acceptent de ne pas soumettre simultanément leur texte à une autre revue. En soumettant un texte, les auteurs garantissent que la publication dudit texte n'enfreint pas les droits d'autrui et qu'ils en ont pleine autorité.

Plus d'information sur [gree.uqam.ca/les-dossiers-du-gree.html](http://gree.uqam.ca/les-dossiers-du-gree.html).

\*\*\*

*Les points de vue exprimés dans les textes publiés n'engagent que leurs auteurs.*

**Série 3.**

**ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET  
EN FORMATION**

**N° 2.**

**Questions d'éthique et de formation en éducation  
et en santé : transversalités et spécificités**

**Sous la direction de  
Christiane Gohier et France Jutras**

## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>AVANT-PROPOS .....</b>	<b>7</b>
 <b>QUESTIONS D'ÉTHIQUE ET DE FORMATION EN ÉDUCATION ET EN SANTÉ : TRANSVERSALITÉS ET SPÉCIFICITÉS</b>	
<b>PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE .....</b>	<b>9</b>
<i>Christiane Gohier et France Jutras</i>	
<b>FORMATION ÉTHIQUE DES ENSEIGNANTS .....</b>	<b>12</b>
<b>1. La formation éthique des professeurs.....</b>	<b>13</b>
<i>Eirick Prairat</i>	
<b>2. Enseignement de l'éthique à l'université : approche globale .....</b>	<b>30</b>
<i>Mohamed Miliani</i>	
<b>3. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques .....</b>	<b>47</b>
<i>André Pachod</i>	
<b>4. La limite et le seuil : de la dilemmatisation comme défi pour la formation éthique en éducation.....</b>	<b>64</b>
<i>Elena K. Théodoropoulou et Adalberto Dias de Carvalho</i>	
<b>5. Viser le développement de la composante éthique du savoir-agir professionnel des enseignants et formateurs .....</b>	<b>79</b>
<i>Marianne Poumay et Florence Pirard</i>	
<b>6. Se situer par rapport à sa propre autorité dans la relation éducative : une réflexion personnelle et professionnelle à faire lors de la formation à l'éthique professionnelle .....</b>	<b>96</b>
<i>France Jutras</i>	
<b>RÉFLEXIONS SUR LES FONDEMENTS DE L'ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN SANTÉ .....</b>	<b>111</b>
<b>7. Autonomie, compétences, capacités : réflexions sur la signification de la montée de ces nouveaux référentiels des pratiques éducatives .....</b>	<b>112</b>
<i>Jean-Louis Genard</i>	

<b>8. Quelle éthique pour des enseignants reconnus comme professionnels ? .....</b>	<b>136</b>
<i>Denis Jeffrey</i>	
<b>9. Reconnaissance des soins infirmiers : apologie d'une éthique du <i>care</i> .....</b>	<b>153</b>
<i>Véronique Haberey-Knuessi</i>	
<b>10. L'éthique professionnelle des enseignants, de la dissension à l'émancipation .....</b>	<b>174</b>
<i>Didier Moreau</i>	
<b>11. L'enseignement de l'éthique. Le jeu en chassé-croisé de l'éthique, de l'enseignement et du politique .....</b>	<b>190</b>
<i>Jacques Quintin</i>	
 <b>RECHERCHES PORTANT SUR DES QUESTIONS D'ORDRE ÉTHIQUE EN ÉDUCATION ET EN SANTÉ.....</b>	
<b>209</b>	
<b>12. Un sondage sur l'enseignement de l'éthique dans le cadre de programmes de formation initiale à l'enseignement, réalisé dans cinq pays .....</b>	<b>210</b>
<i>Bruce Maxwell, Aurée-Anne Tremblay-Laprise, Marianne Filion, Helen Boon, Caroline Daly, Mariette van den Hoven, Ruth Heilbronn, Myrthe Lenselink et Sue Walters</i>	
<b>13. Le rapport avec les collègues: une dimension importante des problèmes d'ordre éthique vécus dans la pratique des enseignants de l'ordre collégial .....</b>	<b>231</b>
<i>Christiane Gohier, France Jutras, Luc Desautels et Philippe Chaubet</i>	
<b>14. Pourquoi et comment favoriser l'implication personnelle des étudiants en médecine dans l'apprentissage de l'éthique clinique ? .....</b>	<b>251</b>
<i>Cécile Bolly</i>	
<b>15. Vie scolaire et éthicité : le cas des conseillers principaux d'éducation .....</b>	<b>278</b>
<i>Jean-François Dupeyron</i>	
<b>16. Approche cognitivo-développementale de l'éthicité professionnelle de futurs enseignants en formation initiale .....</b>	<b>298</b>
<i>Antoine Sautelet et James Meredith Day</i>	

## **AVANT-PROPOS**

Ce dossier sur le thème des questions d'éthique et de formation en éducation et en santé réunit seize textes de chercheurs universitaires de la Belgique, de la France, du Royaume-Uni, des Pays-Bas, de la Grèce, du Portugal, de l'Algérie et du Canada.

Assemblés sous la direction de Christiane Gohier et France Jutras, les réflexions philosophiques et les recherches théoriques et empiriques des quinze premiers textes traitent : 1/ de l'importance et de l'urgence d'une formation accrue et renouvelée des professeurs en matière d'éthique (Prairat, Miliani, Pachod, de Carvalho et Théodoropoulou, Poumay et Pirard, Jutras), en particulier par l'étude de dilemmes éthiques et moraux; 2/ des fondements de l'éthique en éducation et en santé (Genard, Jeffrey, Haberey Knuessi, Moreau, Quintin) et, notamment, de l'autonomie, de la responsabilité, de la relation, de l'émancipation par rupture; 3/ de questions d'ordre éthique en éducation et en santé (Maxwell et *al.*, Gohier et *al.*, Bolly, Dupeyron), en l'occurrence, l'éthique dans les programmes de formation des enseignants, le rapport aux collègues comme préoccupation éthique au collégial, la subjectivité dans la démarche éthique du soignant et la construction de l'éthicité des acteurs des établissements scolaires.

Enfin, nous complétons ce dossier avec un seizième texte de Sautelet et Day intitulé « Approche cognitivo-développementale de l'éthicité professionnelle de futurs enseignants en formation initiale ». Les auteurs présentent des résultats d'une recherche réalisée auprès de futurs enseignants de la Belgique au cours des trois années de leur formation.

Je tiens à remercier tous les auteurs de même que les professeurs Gohier et Jutras de leur confiance et leur précieuse collaboration. Merci également à toutes les personnes qui ont évalué les textes de ce numéro ainsi qu'à Maxime Plante, adjoint de recherche, de son fidèle soutien.

Nancy Bouchard, Ph.D.  
Professeure titulaire et directrice du GREE  
Université du Québec à Montréal

***QUESTIONS D'ÉTHIQUE ET DE FORMATION***

***EN ÉDUCATION ET EN SANTÉ : TRANSVERSALITÉS ET SPÉCIFICITÉS***

Sous la direction de Christine Gohier et France Jutras



## ***PRÉSENTATION DE LA THÉMATIQUE***

*Christiane Gohier, professeure associée  
Université du Québec à Montréal*

*France Jutras, professeure titulaire  
Université de Sherbrooke*

Les articles que nous avons assemblés dans ce dossier sont issus d'un symposium sur *Les questions d'éthique et de formation dans les professions des domaines de l'éducation et de la santé* organisé dans le cadre des XIV<sup>e</sup> rencontres du *Réseau de recherche en éducation et en formation* (REF) qui ont eu lieu à l'Université de Montréal en octobre 2015. Les contributions portent sur divers aspects spécifiques ou transversaux de la formation et de l'éthique professionnelle dans les domaines de l'éducation et de la santé. Elles sont regroupées autour de trois thèmes : la formation éthique des enseignants, les réflexions sur les fondements de l'éthique en éducation et en santé et les recherches portant sur des questions d'ordre éthique en éducation et en santé.

Plusieurs contributions se penchent sur la formation éthique des enseignants. Eirick Prairat, qui prône un déontologisme tempéré, propose un programme de formation à l'éthique qui combine un travail de clarification des notions ainsi que du jugement sur des dilemmes éthiques qui relèvent de la pratique. Mohamed Miliani recommande également de mettre en œuvre une pédagogie du dilemme moral auprès des étudiants en formation des maîtres en Algérie, chez lesquels il constate un déficit éthique. André Pachod, dans une conception de l'éthique qui fait appel à la morale, à l'éthique et à la déontologie, recommande aussi une formation qui intègre la connaissance des grandes théories de la philosophie éthique, la discussion sur les valeurs et l'apprentissage de la délibération éthique. De même, Adalberto de Carvalho et Elena Théodoropoulou prônent l'usage du dilemme éthique en formation des enseignants mais en insistant sur le processus de problématisation. Marianne Poumay et Florence Pirard présentent un dispositif de formation s'adressant à des enseignants et formateurs d'adultes en Belgique. Le dispositif offre plusieurs ressources aux étudiants, en ligne et en présentiel, et est centré sur la discussion de situations vécues posant un problème de déontologie. France Jutras se penche sur la

question de l'autorité de l'enseignant en éducation, celui-ci devant autoréguler son agir avec justesse. Pour ce faire, elle suggère des dispositifs de formation à l'éthique tels la clarification de concepts, la lecture et la discussion de textes significatifs ainsi que l'étude de cas.

D'autres contributions portent sur des réflexions sur les fondements de l'éthique en éducation et en santé. Jean-Louis Genard fait une analyse des concepts de responsabilité et d'autonomie en éducation d'un point de vue anthropologique. Il en reconnaît la pertinence mais soutient qu'ils recèlent des dérives possibles quant à la vulnérabilité de certains apprenants et à la séquentialisation des compétences. Denis Jeffrey soutient que les enseignants doivent se doter d'une éthique commune. Il opte pour une éthique de la responsabilité. Véronique Haberey Knuessi promeut une éthique du *care* en soins infirmiers et la reconnaissance de la dimension compassionnelle et relationnelle du soin. Pour sa part, Didier Moreau critique les éthiques du devoir ou du sujet moral et du *care* en éducation. Il opte au contraire pour une éthique de la dissension. Jacques Quintin, tant pour l'éducation que pour la santé, soutient que l'éthique participe du politique et qu'il faut développer la pensée critique afin de mettre au jour le lien qui les unit. Il fait le choix d'une posture éthique relevant de l'herméneutique.

D'autres articles font état de recherches sur des questions d'ordre éthique en éducation et en santé. Bruce Maxwell et ses collaborateurs rendent compte d'une enquête sur la place de l'enseignement de l'éthique en formation des enseignants dans cinq pays de l'OCDE répartis sur trois continents. Ils proposent la formation de réseaux d'enseignement de l'éthique. Christiane Gohier et ses collaborateurs présentent les résultats d'une recherche collaborative conduite auprès d'enseignants de l'ordre collégial au Québec. Ils abordent plus particulièrement le rapport aux collègues comme préoccupation éthique reliée à la pratique professionnelle de ces enseignants. Cécile Bolly rend compte des résultats d'une étude menée auprès d'étudiants en médecine en Belgique portant sur les thèmes et angles de vue mis en évidence par ceux-ci et sur leur degré d'implication dans leur formation. Elle expose un projet d'accompagnement en milieu de stage. Jean-François Dupeyron décrit un volet d'une recherche portant sur les conseillers principaux d'éducation (CPE) en France. Les conseillers, tout en s'identifiant à un collectif, se réfèrent à la pratique dans leur agir éthique, plutôt qu'à des valeurs ou normes éthiques.

Bref, les contributions apportent différents éclairages sur les questions d'ordre éthique en éducation et en santé. On constate toutefois certains recoupements, notamment quant à l'utilisation du dilemme et de la discussion dans la formation éthique des étudiants, à l'importance de se pencher sur les valeurs qui sous-tendent l'éthique professionnelle ainsi qu'à la nécessité de comprendre les contextes particuliers des pratiques professionnelles pour mettre en place des dispositifs d'accompagnement spécifiques.

*FORMATION ÉTHIQUE DES ENSEIGNANTS*

## **1. La formation éthique des professeurs**

*Eirick Prairat, professeur  
Université de Lorraine  
Institut universitaire de France*

**Résumé :** Dans nos travaux antérieurs, nous avons montré que l'option du déontologisme tempéré était sans doute l'option la plus convaincante dans la mesure où elle met en avant l'idée de restrictions normatives dans le souci de préserver la dignité et les prérogatives de l'élève. Que faut-il exactement entendre par déontologisme tempéré ? Il faut comprendre que si le respect des droits et des légitimes prérogatives de l'élève est essentiel, ce respect n'a pas de caractère absolu. On peut, en certaines circonstances, être amené à suspendre l'exercice d'un droit à un élève pour éviter à ce même élève un important préjudice. Comment alors penser la formation éthique des professeurs ? C'est à cette tâche essentielle que tente finalement de répondre cet article.

### **Introduction**

Cette contribution présente un projet de formation en éthique à destination des professeurs<sup>1</sup>. Celui-ci s'organise en quatre pôles (la clarification conceptuelle, le travail sur les dilemmes, la présentation critique et l'immersion accompagnée) qui constituent deux grands moments de formation. Nous articulons en effet deux facettes, deux dimensions distinctes mais liées (le jugement et la sensibilité), car la compétence morale du professeur n'est pas seulement affaire de délibération et de raisonnement, elle est aussi affaire d'attention et de sensibilité. Mais il importe avant de décliner ce projet de formation de préciser deux points importants, c'est ce que nous faisons dans les deux premières sections de ce texte. Le premier est relatif à l'idée de morale professionnelle. Que faut-il entendre par morale professionnelle ? Il importe de comprendre qu'elle n'est pas la simple externalisation d'une morale privée dans le champ du travail mais qu'elle est une morale particulière. Le second point concerne la conception que l'on se fait de la morale professorale. Car c'est précisément en regard d'une telle conception qu'un projet de formation prend sens. Nous défendons, en ce qui nous concerne, ce que l'on peut appeler un déontologisme tempéré.

---

<sup>1</sup> Le terme de « professeur » renvoie à l'ensemble des enseignants de la maternelle jusqu'à la fin du lycée (cegep). Il ne comprend donc pas les enseignants du supérieur (du post-bac à l'université).

## 1. Qu'est-ce que la morale ?

Commençons par dire un mot sur ce que l'on appelle la morale<sup>2</sup> ? Que peut-on dire de consistant sans être trop bavard ? Comment en saisir l'intuition ? Wittgenstein, dans sa *Conférence sur l'éthique*, nous invite à méditer sur cette expérience de pensée :

Supposons que, si je savais jouer au tennis, l'un d'entre vous, me voyant jouer, me dise : « vous jouez bien mal », et que je lui réponde : « je sais que je joue mal, mais je ne veux pas jouer mieux », tout ce que mon interlocuteur pourrait dire serait : « ah bon, dans ce cas, tout va bien ». Mais supposez que j'aie raconté à l'un d'entre vous un mensonge extravagant et qu'il vienne me dire : « vous vous conduisez en goujat » et que je réponde : « je sais que je me conduis mal, mais de toute façon, je ne veux aucunement mieux me conduire », pourrait-il dire alors : « ah bon, dans ce cas tout va bien » ? Certainement pas, il dirait : « eh bien, vous devez vouloir mieux vous conduire. (Wittgenstein, 1992, p. 144)

Wittgenstein nous fait remarquer que mal jouer au tennis volontairement et mentir à autrui délibérément sont deux comportements différents, et que si l'on peut éventuellement s'accommoder du premier, il est en revanche plus difficile d'admettre le second. Notre conscience semble faire l'expérience d'un devoir-faire, d'un devoir être. « Dois-je agir de la sorte ? », « Faut-il vraiment se comporter ainsi ? », « N'aurait-il pas fallu agir autrement ? ». L'inquiétude morale perce dans le moment même où je découvre que l'agir a une dimension normative. Retenons trois idées.

### 1.1 La morale comme souci d'autrui

La morale comme souci d'autrui ne signifie pas qu'il n'y a pas de souci de soi, cela ne signifie pas que nous n'avons pas à respecter ce que Kant appelle des devoirs envers soi-même (Kant, 1985, 1<sup>ère</sup> partie, 1<sup>er</sup> livre), cela signifie qu'il y a un au-delà de nous-même. Durkheim le dit avec beaucoup de justesse. Il souscrit à la position kantienne et reconnaît que les devoirs envers soi-même ont un rôle fondateur dans la mesure où ils posent dans la conscience de l'individu « les assises fondamentales et générales de toute morale », mais il ajoute fort justement que les devoirs envers autrui représentent « la partie culminante de l'éthique ». « C'en est le point le plus élevé. C'est la sublimation du reste » (Durkheim, 1995, p. 43). Si l'exigence envers-soi-même a une antériorité fondatrice dans la mesure où elle manifeste, chez le sujet, une capacité à s'auto-

---

<sup>2</sup> Dans ce texte nous ne faisons pas de différence entre éthique et morale. Nous utilisons de manière indifférenciée les deux termes.

contraindre, l'attention à autrui a une primauté éthique car elle révèle une capacité à s'ouvrir à un au-delà de soi-même. La morale implique l'altruisme, non au sens d'une disposition « à s'occuper des autres avec une bienveillance énergique et spontanée », mais au sens d'une « disposition générale à penser que l'intérêt d'autrui, en tant que tel requiert quelque chose de moi et en particulier implique l'éventualité que j'aie à borner mes propres projets » (Williams, 1994, p. 156). La morale est essentiellement soucieuse d'autrui.

## **1.2 La morale comme manière d'être et de se conduire**

La morale guide notre action, elle oriente notre comportement, c'est ce que la grande éthicienne britannique Philippa Foot a appelé l'exigence humienne d'un lien avec la pratique (*Hume's practicality requirement*) (Foot, 2014, p. 43). La morale n'est ni science, ni exercice spéculatif mais *praxis*. Cela ne signifie pas que l'homme moral ne pense pas ou qu'il ne délibère pas. Cela signifie qu'il ne se contente pas de penser et de délibérer mais qu'il s'engage. « On juge qui est quelqu'un à partir de ses œuvres », disait Aristote (1978, II, 1, 1219b 12). La morale est une manière de s'inscrire dans le monde, dans un monde toujours déjà peuplé. Plus largement, elle est une manière d'être et de se conduire.

## **1.3 La morale comme institution sociale**

Si la morale, comme nous venons de le voir, s'appréhende d'abord par le prisme d'un sujet qui revendique une conduite, pose des actes et les assume comme étant les siens, on peut aussi l'appréhender comme un ensemble de règles objectivées qui recueillent la plupart du temps un assentiment quasi unanime dans nos sociétés démocratiques et constituent ce que l'on peut appeler la morale partagée : respecter celui qui me fait face, tendre à ne pas nuire intentionnellement, ne pas profiter de la faiblesse d'autrui [...] C'est un autre trait caractéristique de la morale que « de prétendre à une certaine forme d'universalité, au moins au sein de formes de vie partagées » (Canto-Sperber, 2001, p. 101). Tenons pour définition, au terme de ce bref travail d'élucidation, que la morale (ou l'éthique) est une manière d'être et d'agir qui traite autrui – tout autrui – avec l'attention et la considération qui lui sont dues, car quelque chose est dû à l'homme du seul fait qu'il est homme.

Toute définition est discutable au sens où elle peut être discutée et récusée au profit d'une autre définition. Certains trouveront notre définition trop étroite, pas assez ample, pas assez aristotélicienne (l'éthique comme quête de la vie bonne), trop peu wittgensteinienne (l'éthique comme rapport au monde). D'autres, à l'inverse, la trouveront insuffisamment kantienne dans la mesure où elle minore le rapport à soi pourtant essentiel chez Kant. Reconnaissons-lui déjà un mérite : celui de se laisser saisir avec une relative clarté.

## **2. Qu'est-ce qu'une morale professionnelle ?**

Précisons maintenant l'idée de morale professionnelle. La morale professionnelle est, comme l'adjectif l'indique, une morale liée à une activité professionnelle, qui est une activité publique confrontée à des enjeux et à des problèmes spécifiques. Nous retrouvons dans la morale professionnelle les trois caractéristiques générales que nous venons d'évoquer à propos de la morale. Elle est tournée vers autrui (en l'occurrence ici ce que l'on a coutume d'appeler d'un mot un peu malheureux « un usager »), elle est une manière d'être et de se conduire et elle est partiellement objectivée (sous forme de normes et de recommandations, parfois consignées dans la déontologie de la profession). Mais encore ? Que peut-on dire de plus à propos de la morale professionnelle ? Hegel et Durkheim la situent entre la morale domestique et la morale civique, et tous deux y voient une forme de régulation intermédiaire essentielle à la vie publique (Durkheim, 1995, p. 41-78; Hegel, 1989, § 250-256). D'où trois considérations.

### **2.1 Une morale publique**

Une morale professionnelle n'est pas une morale privée. Elle n'est pas le prolongement, la projection ou la simple externalisation d'une morale personnelle dans l'univers du travail car la rationalité pratique est confrontée à d'autres questions et à d'autres enjeux « quand elle s'exerce dans le domaine de la morale personnelle ou dans le domaine de la raison publique » (Maillard, 2014, p. 133). En d'autres termes, les problèmes éthiques de nature professionnelle sont des problèmes spécifiques liés à une forme particulière d'activité.



## **2.2 Une morale commune**

Elle a vocation à être partagée par l'ensemble des membres d'une profession car, comme le dit encore Durkheim, elle est « une forme spéciale de la morale commune » (1995, p.77). Elle ne saurait donc, en raison de cette dimension collective, être une morale trop épaisse, animée par « une interrogation sur ce que nous devons faire pour atteindre un meilleur état de nous-mêmes » (Laugier, 2010, p. 5). Il apparaît, en effet, peu légitime d'inscrire au cœur d'une formation professionnelle l'impérieuse exigence d'une transformation de soi (sans parler qu'une telle exigence est très probablement vouée à l'échec). Toute formation professionnelle a des effets sur la personne mais elle n'est pas à strictement parler une formation personnelle. Une éthique professionnelle n'est jamais là pour nous assurer que les agents seront des saints; elle est là, plus modestement, pour nous dire qu'ils seront suffisamment moraux dans l'exercice de leur tâche.

## **2.3 Une morale particulière**

Particulière au sens où elle est propre à un champ d'activité professionnelle mais pas « à part ». La philosophe Ludivine Thiaw-Po-Une se demande si le renouvellement actuel du questionnement éthique, lié à des domaines d'activité très particuliers (notamment les domaines professionnels) n'est pas une menace pour la consistance et l'unité de l'éthique (Thiaw-Po-Une, 2006). Ce risque existe mais il nous semble évitable si nous prenons le soin de ne jamais isoler les questions d'éthique professionnelle des grandes questions normatives. Il est en effet essentiel, comme nous le montrons dans la section suivante, de ne jamais dissocier les questions d'éthique appliquée (*applied ethics*), aussi spécifiques soient-elles, d'orientations normatives plus générales qui leur donnent sens.

## **3. L'option du déontologisme tempéré**

Que doit être l'éthique du professeur ? Doit-il être déontologiste, conséquentialiste ou vertuiste ? Quelle voie choisir ? Nous avons montré dans un précédent travail que ces différentes options normatives semblent, prises individuellement, pertinentes à certains égards mais incapables de rendre compte de l'ensemble de nos intuitions morales (Prairat, 2013). Convient-il alors d'être à certains moments conséquentialiste puis, à d'autres, déontologiste puis encore à d'autres vertuiste ? Loin de cette option syncrétique, nous défendons, dans le sillage des travaux

de Larmore (1993), ce que l'on peut appeler un déontologisme tempéré. Nous pouvons présenter cette thèse – c'est la manière la plus claire de la présenter – sous forme de six propositions.

### **3.1 Récuser le conséquentialisme**

Il faut d'emblée récuser l'option conséquentialiste pour au moins deux raisons. Tout d'abord, le conséquentialisme enferme un risque sacrificiel (il peut en effet écarter une personne au profit du collectif). Or, si l'enseignement public requiert un séjour qui doit être pensé et placé sous le signe de l'hospitalité alors faire valoir en son sein une morale conséquentialiste reviendrait purement et simplement à renoncer à l'idée même d'hospitalité ou tout au moins à la redéfinir de manière restreinte. L'exigence républicaine d'enseigner à tous les élèves, sans exception et sans discrimination, nous oblige à congédier l'option conséquentialiste. La seconde raison est que le conséquentialisme heurte l'exigence magistrale d'exemplarité puisque le professeur peut agir, délibérément et publiquement, de manière injuste si ce comportement augmente le taux global de justice au sein de la classe. C'est, on le voit, l'idée d'exemplarité que le maître conséquentialiste maltraite et, au delà, la lisibilité de son action éducative<sup>3</sup>.

### **3.2 Écarter le vertuisme**

L'objection majeure que l'on peut adresser au vertuisme est en somme l'objection inverse. Si le conséquentialisme se moque de l'exemplarité, le vertuisme fait de la perfection son credo. Or, une morale professionnelle, en tant qu'elle est publique et commune, ne saurait exiger une forme de perfection personnelle. On serait d'ailleurs bien en peine de dire quel type d'homme vertueux le maître doit aujourd'hui incarner après que l'on se soit risqué, en France, au début du siècle dernier, à en faire un saint laïc ? Est-il bien raisonnable de proposer, comme horizon et figure normative, l'image d'une personne morale idéale ? Il semble, pour des raisons sociologiques relativement évidentes que, dans des univers professionnels aussi diversifiés, il ne soit guère possible de proposer un tel modèle. Cela ne signifie pas, entendons-nous bien, que la socialisation professionnelle échappe à toute forme d'identification et à la dynamique structurante et positive des modèles. Il n'y a pas de devenir-enseignant sans toute une série d'emprunts à des

---

<sup>3</sup> Les formes pondérées de conséquentialisme qui admettent de prendre en compte quelques règles déontologiques pour préserver les droits n'estompent pas vraiment le trouble car l'*ethos* magistral exclut, par définition, que la règle d'or de son éthique soit indexée à un calcul d'utilité.

ânés jugés dignes de nous inspirer. Récuser la fiction inutile du maître idéal, ce n'est pas comme nous le verrons dans la dernière section (Voir 4.3 Du bon usage de l'exemplarité) récuser la problématique de l'identification dans le processus de formation.

### **3.3 Le déontologisme tempéré**

L'option déontologique paraît convaincante dans la mesure où elle met en avant l'idée de restrictions normatives (de retenues) dans le souci de préserver les droits et la dignité de celui qui nous fait face. Ce qui pose problème avec le déontologisme est sa version absolutiste, version qui exige le respect inconditionnel du devoir sans égards pour les conséquences. Peut-on vraiment, en toutes circonstances, ignorer les conséquences de nos actes ? Est-ce bien sérieux ? « Toute doctrine éthique digne de considération, écrit Rawls pourtant ardent défenseur du point de vue déontologique, tient compte des conséquences dans son évaluation de ce qui est juste. Celle qui ne le ferait pas serait tout simplement absurde, irrationnelle » (Rawls, 1997, p. 56). D'où l'option d'un déontologisme tempéré. Il faut comprendre que si le respect des droits et des légitimes prérogatives de l'élève est essentiel, ce respect n'a pas de caractère absolu. On peut, en certaines circonstances, être amené à suspendre le respect d'un droit dû à un élève pour éviter « à ce même élève » un préjudice. Il ne s'agit pas de renouer ici avec le conséquentialisme qui accepte de suspendre les droits d'un élève pour un bénéfice collectif, mais de suspendre momentanément le droit d'un élève pour épargner « à ce même élève » une situation douloureuse. Le déontologisme tempéré ne s'interdit donc pas de protéger l'élève et, le cas échéant, de restreindre sa liberté pour lui éviter un mal. Cette restriction est la marque d'une teinte de paternalisme, de l'inévitable et légitime teinte de paternalisme dans le rapport maître-élève. En d'autres termes, c'est la reconnaissance que l'élève n'est pas seulement un sujet de droits mais qu'il est aussi, et tout autant, un sujet de besoins.

### **3.4 La conséquence comme principe modérateur**

Il importe d'introduire ici une précision. On peut finalement entendre le terme de conséquentialisme en deux sens distincts. Le premier soutient que la valeur morale d'un acte est toujours et toute entière inscrite dans les conséquences de celui-ci, c'est la thèse conséquentialiste comme option normative, telle que nous venons de la récuser (Voir 3.1 Récuser le conséquentialisme). Le second sens affirme que la conséquence est un critère d'évaluation, un

critère parmi d'autres pour apprécier la qualité morale d'un acte. Cette seconde acception ne conçoit pas le conséquentialisme comme une option normative autonome, mais comme une attitude qui sait dans un souci protecteur être attentif à la conséquence. De sorte qu'il est possible de tempérer tout déontologisme par un souci occasionnel des conséquences. Il est possible et pertinent d'adjoindre à une théorie déontologique, soucieuse du respect d'autrui, une considération relative aux conséquences en certaines occasions. Si le conséquentialisme a un intérêt, ce n'est pas à titre d'option normative mais de principe d'évaluation complémentaire venant corriger une morale du devoir trop rigoureuse. Ce faisant, l'attitude morale requiert une forme de perspicacité pour apprécier les situations.

### **3.5 La vertu comme élan**

Si l'éthique des vertus ne saurait être une alternative crédible (Voir 3.2 Ecarter le vertuisme), l'idée de vertu et plus particulièrement de vertu professionnelle peut cependant être sauvée si nous l'entendons non comme une forme d'accomplissement de soi, mais plus modestement comme une capacité à faire ce que l'on doit faire. Elle est alors la force qui permet l'effectuation du devoir. Le mérite du vertuisme réside finalement dans sa capacité à interroger les deux grandes conceptions impératives – que sont le déontologisme et le conséquentialisme – sur la place qu'elles entendent faire aux vertus. Le conséquentialisme, de par sa structure même, est peu réceptif à l'interpellation, dans la mesure où ce ne sont pas les capacités morales de l'agent qui comptent, ni le fait que ce dernier ait des principes à honorer, mais les conséquences des actes qu'il pose, c'est-à-dire « quelque chose » qui par définition lui est extérieur (Darwall, 1986, p. 291-319). En revanche, le déontologisme se laisse interpellé par le vertuisme et peut parfaitement admettre que l'exercice du devoir requiert en amont un élan, un souffle. L'esprit de justice, la sollicitude et le tact, voilà les vertus morales du professeur. L'esprit de justice garantit les droits et assure une forme de justesse dans les rapports entre élèves. La sollicitude est attention à celui qui est dans la difficulté car apprendre est un exercice parfois aride et, pour certains, souvent périlleux, elle nous invite alors à apporter à l'élève confronté à l'inquiétude, à la désillusion et parfois même, disons-le, à la souffrance une forme de réconfort. Le tact enfin est souci de la relation elle-même. Prises ensemble, elles constituent un ensemble cohérent qui donne force, souplesse et intelligence à l'exercice du devoir (Prairat, 2013).

### **3.6 Au-delà du syncrétisme**

La thèse du déontologisme tempéré récuse la perspective moniste (perspective selon laquelle un seul principe pourrait suffire à nous orienter) puisque le principe de conséquence est reconnu et qu'une place est faite à l'idée de vertu (morale) professionnelle. On peut alors parler avec Larmore de « hiérarchie conciliatrice » (1993, p. 103). En tous cas, le déontologisme tempéré est tout sauf un syncrétisme dénué de cohérence. Dans notre dernier ouvrage (Prairat, 2015, p. 51-52), nous présentons les cinq devoirs qui structurent cette morale déontologique : le respect, la justice, la protection, la retenue et l'exemplarité. Nous montrons également que ces devoirs sont moins des principes à appliquer mécaniquement que des considérations à prendre en compte leur conférant ainsi un statut de devoirs *prima facie*.

## **4. La formation éthique des professeurs**

Nous pouvons maintenant présenter notre projet de formation. Il s'organise en quatre pôles que l'on peut nommer de diverses manières. On peut les nommer en mettant l'accent sur la tâche proposée (élucider, exercer son jugement, découvrir, s'immerger), ou en soulignant ce qui est convoqué à titre de support (le concept, le dilemme, les formes exemplaires, le réel) ou encore en mettant en lumière la modalité formative proposée (clarifier, débattre, présenter, sensibiliser). Dans la dynamique formative, ces différentes phases, ces différentes activités, ne sont pas aussi disjointes que notre présentation peut le laisser penser bien qu'elles constituent, qu'on le veuille ou non, des modalités de formation différentes.

### **4.1 Le nécessaire travail de clarification**

La formation éthique requiert un travail d'explicitation d'un certain nombre de notions. Nous pouvons distinguer deux catégories de notions. Des notions que l'on peut appeler « premières », non qu'elles soient plus fondamentales, mais elles balisent et dessinent les contours de la discussion, et des notions « secondes » librement utilisées par les formés au cours de la formation. Parmi les notions premières que faut-il présenter ? Que doit-on clarifier ? La notion de morale bien évidemment, celle d'éthique si l'on estime qu'il faut impérativement distinguer les deux concepts. En ce qui nous concerne, nous l'avons vu, cette distinction est sans objet. Il faut également préciser la notion de morale professionnelle, c'est une morale

particulière, il faut en souligner les caractéristiques. Il faut également préciser la notion de déontologie professionnelle et la distinction essentielle entre droit et morale, souvent intuitive et trop peu raisonnée. Ce travail de clarification conceptuelle peut constituer le moment inaugural d'une formation, il intervient en tous cas assez rapidement car il délimite l'espace de la discussion en dissipant les confusions les plus communes. Les notions secondes s'explicitent tout au long de la formation, de manière discrète, pourrions-nous dire, pour reprendre la terminologie des mathématiciens. Elles sont mobilisées par les formés lors des différentes séances de travail. Quelles sont les principales notions secondes ? Le sens de la justice, la sollicitude, la responsabilité, le respect, le principe d'éducabilité... On ne peut pas par définition préciser *a priori* la liste des notions secondes. Il nous faudra aussi, on le devine, réfléchir sérieusement sur l'impartialité et l'exemplarité; elles constituent deux bornes opposées dans l'ordre de la morale professorale. L'impartialité apparaît en effet comme un idéal de justice renvoyant à l'image mythique du maître sévère mais équitable (la borne kantienne). L'exemplarité apparaît, elle, à la fois comme la forme la plus achevée de la présence et l'horizon de toute excellence éducative (la borne aristotélicienne). Nous revendiquons de surcroît, comme nous venons de le voir, un devoir d'exemplarité. Or, l'exemplarité et l'impartialité sont travaillées par de redoutables contradictions qu'il faudra, quand l'occasion en est donnée, mettre au jour (Prairat, 2014).

#### **4.2 L'exercice du jugement**

Qu'est-ce qu'un dilemme moral ? Un dilemme moral (ou conflit moral) est une situation problématique pour laquelle il existe au moins deux solutions possibles, chacune étant considérée comme également souhaitable ou également indésirable. Il semble ne pas y avoir de critère décisif pour choisir ou repousser une solution plutôt qu'une autre. Plusieurs typologies ont été proposées pour classer les dilemmes, on peut se rallier à celle que suggère Williams qui prend comme critère non le contenu des dilemmes (leur dimension substantielle) mais leur structuration logique. D'où deux formes de conflit chez Williams : « Dans la première, écrit le philosophe, il semble que je doive faire *a*, et que je doive faire *b*, mais je ne peux faire à la fois *a* et *b*; dans la seconde, il semble que je doive faire *c* et ne pas faire *c* » (1994, p. 104). Cette proposition séduit car elle s'adosse à un critère logique. Cela étant, ce qui semble être le propre des conflits de nature morale est qu'ils ne peuvent être ni évités, ni être entièrement résolus de manière satisfaisante de sorte qu'ils laissent toujours un petit goût amer, un sentiment de regret. Le conflit

moral en ce sens ressemble plus à un conflit de désirs qu'à un conflit de croyances car sa résolution ne conduit jamais à éliminer l'autre option comme c'est le cas dans un conflit de croyances, elle la laisse au contraire comme une option certes, non choisie, mais toujours vive (Williams, 1994). On peut assigner à un travail sur les dilemmes quatre objectifs. Le premier est d'aider à repérer les enjeux moraux inscrits au cœur d'une situation (rendre vigilant). Le deuxième objectif est d'apprendre à lire une situation et de savoir épouser différents points de vue sur celle-ci (se décentrer). Le troisième est de se familiariser avec la tâche de délibération (argumenter). Enfin, le quatrième et dernier objectif est d'amener chacun à décliner et à justifier ses choix éthiques (expliciter).

Examinons maintenant les trois phases qui scandent le procès de formation. La première est celle de la description. Rendre compte de la situation-problème ? Savoir la décrire avec nuance et justesse ? Nos désaccords moraux, on le sait, s'expliquent autant par des différences de perceptions que par des divergences de principes. D'où l'importance de ce premier moment. La perception est ici entendue comme la capacité à discerner, de manière précise et sensible, les caractéristiques pertinentes de la situation (Nussbaum, 2010). Dans le second moment, il s'agit précisément d'épouser les différentes descriptions/perceptions, d'occuper différentes places, seule manière de saisir les caractéristiques significatives de la situation et de percevoir ce qui est dû à chacun des protagonistes. C'est aussi le moment d'expliciter le plus clairement possible le conflit qui structure la situation. Enfin, la dernière phase est celle de la confrontation des arguments et de la justification de la décision. Cette pédagogie des dilemmes, on le voit, refuse d'opposer perception et jugement pour les penser dans une sorte de continuum (Chavel, 2011). Le jugement s'affine à mesure que s'explique la perception de la situation et, à l'inverse, la perception se complexifie à mesure que le jugement l'éclaire, et s'il en est ainsi, c'est parce que la perception est déjà une opération évaluative.

Notons enfin que le travail sur les dilemmes doit se faire en petits groupes. La délibération collective donne un écho à l'affirmation de Taylor selon laquelle « raisonner sur des questions morales, c'est toujours raisonner avec quelqu'un » (2008, p. 46). On dit parfois de la délibération qu'elle est un procès au cours duquel plusieurs possibilités d'action sont comparées et appréciées en fonction de leurs avantages et de leurs désavantages et ce, dans le but d'atteindre une fin déjà assignée. C'est ainsi qu'Aristote la comprend. Or, la délibération morale est moins la recherche

de moyens adéquats en vue d'une fin déjà-là que la quête des bonnes raisons qui peuvent orienter notre action. Quelles raisons avons-nous de faire ceci plutôt que cela ? Quelles raisons avons-nous de choisir telle conduite plutôt que telle autre ? Il n'est donc pas faux de dire avec Larmore qu'elle est un exercice cognitif « puisqu'elle a pour objet de décider des raisons pour conclure ceci plutôt que cela » (2004, p. 52). Or, la dynamique formative ne tient pas seulement au fait d'avancer des raisons, elle ne tient pas seulement à la confrontation critique des arguments mais également à la forme générale que prend le débat. Il s'agit en somme de délibérer au sein d'un groupe qui dialogue, constituant ce dernier en une « communauté a-sermentée », c'est-à-dire en une communauté au sein de laquelle les membres ne sont pas mus par une loyauté *a priori* et indéfectible à l'égard du groupe saisi comme totalité – ce qui n'est rien d'autre que la solidarité de corps ou le corporatisme aveugle – mais par un sentiment de responsabilité de chacun à l'égard de chacun (Noddings, 1996).

#### **4.3 Du bon usage de l'exemplarité**

Il importe également de présenter des situations qui ont été résolues de manière positive, de donner en somme des exemples. Cette phase s'inscrit comme en contrepoint de la précédente, attachée à trouver des solutions et à proposer des réponses. Dans le paragraphe précédent, la notion d'exemple est entendue comme étude de cas. L'exemple se donne comme tâche, et la dimension formative réside dans l'effectuation concertée d'une série d'exercices (résoudre des dilemmes). S'il s'y manifeste une compétence éthique c'est celle de la perception, de la délibération et de la justification. C'est aussi l'occasion de découvrir les exigences de respect, de retenue, de justice ou encore d'exemplarité qui doivent animer le professeur. Dans cette troisième phase, l'exemple est soit cas d'école (une situation classique) soit situation de référence (une situation résolue de manière exemplaire), la dimension formative réside dans le travail d'imprégnation et d'appropriation critique. Elle réside aussi (cela concerne les situations de référence) dans les sentiments et les émotions que procure le fait d'être confronté à des situations/des événements qui nous « impressionnent ».

Le psychologue américain Jonathan Haidt a mis en évidence un phénomène que l'on ne peut ignorer. « Le fait que nous puissions [...] être sensibles aux bonnes œuvres des autres – même si nous n'en bénéficions pas directement – est une facette essentielle de la nature



humaine » (2014, p. 8). Être témoin d'un comportement courageux, voir une attitude bienveillante ou encore assister à une situation charitable déclenche en nous une réaction émotionnelle qui nous invite à nous comporter, à notre tour, de manière vertueuse, bienveillante ou charitable. Ce sentiment chaleureux et réconfortant que les personnes ressentent lorsqu'elles voient des actes vertueux, Haidt l'appelle « sentiment d'élévation ». Il est « un désir de se lier avec ceux qui sont moralement admirables » (2014, p. 11). Ce sentiment, éminemment contagieux, s'accompagne très souvent d'une sensation de joie. « Quand une belle histoire est bien racontée, écrit encore Haidt, elle élève ceux qui l'entendent, effaçant les sentiments de cynisme et faisant place à l'optimisme et à un sens moral renforcé... » (2014, p. 11). D'où l'importance de mobiliser ici des supports empruntés aux mondes de la littérature et du cinéma car ils donnent, par la forme narrative qui les sous-tend, une véritable épaisseur existentielle aux situations présentées.

L'exemple comme témoignage a une autre vertu. Il donne des idées, il inspire, il stimule. Il atteste d'un possible. Si une mémoire des expériences est requise pour délibérer avec plus d'assurance, celle-ci s'initie en formation, bien avant les premières épreuves de la vie professionnelle. Autant dire, on l'aura compris, que nous sommes en total désaccord avec les conceptions formatives qui, depuis trois à quatre décennies, récusent l'idée d'exemple au prétexte que ce dernier asservirait. Il n'est pas de formation, fût-elle une formation pour adultes, qui puisse faire l'économie d'un tel moment, car nous appréhendons aussi l'éthique à travers des exemples, réels ou fictifs. L'exemple, saisi dans sa dimension illustrative, conquiert sa légitimité lorsqu'il est précédé d'un mouvement de réflexion destiné précisément à isoler ce que l'on estime digne d'être repris. Mais au-delà de toute imitation se joue ce que Freud (1981) a appelé le travail d'identification qui n'est pas emprunt conscient mais adhésion clandestine à un aspect, une propriété ou à un attribut d'une autre personne. On ne se forme pas seulement en s'imprégnant de manière délibérée mais aussi en puisant, presque à notre insu, mille et une petites choses positives. Plus qu'un simple mécanisme psychologique, l'identification est l'opération par laquelle le sujet advient. Ce processus est aussi, et pour partie, à la base de la construction d'une identité professionnelle. La personnalité professionnelle n'échappe pas à ce processus, elle se constitue donc à la fois par un jeu d'emprunts pleinement assumés à ce qu'elle estime être le plus réussi et

le plus respectable d'une profession mais aussi par une série d'identifications quasi-inconscientes.

#### **4.4 L'immersion accompagnée**

Nous ne saurions résumer la vie morale à des décisions périlleuses et à des situations exemplaires (au sens d'*exempla*). « Juger un homme », écrit Solange Chavel, « c'est juger non seulement comment il agit, observer la manière dont il a régi dans certaines situations délicates mais c'est également juger comment il regarde, quelle sensibilité il manifeste pour le monde qui l'entoure » (Chavel, 2011, p. 9). Attention à des réactions plus fines, à des manières d'être et de réagir presque ensevelies dans les postures professionnellement recommandées. J'ai eu la chance, dans une vie professionnelle antérieure, de former de jeunes professeurs, de leur faire découvrir la pratique de maîtres plus expérimentés. Je les ai souvent accompagnés dans les classes de ceux que l'on appelait alors « les maîtres formateurs » et, à chaque fois, c'était à peu près le même scénario et la même fascination pour ce qu'il y avait de plus spectaculaire dans la magistralité. Il ne s'agit pas, bien évidemment, pour le professeur formateur que j'étais, de récuser la dextérité du maître expérimenté à « enrôler » l'élève dans la tâche, mais de rendre attentif les formés à des aspects moins immédiatement visibles, à des choses plus ténues, de rendre en somme visible ce qui tendait à se dérober et qui, pourtant, faisait tenir la relation. Ce qui constitue l'étoffe du professeur expérimenté ne se donne jamais de manière immédiate. Ce qui est premier – la présence – apparaît toujours de manière ultime, tel est le paradoxe de l'enseignement.

Herbart le soulignait déjà avec une grande perspicacité lorsqu'il notait dans son *Allgemeine Pädagogik* que l'expérience n'est jamais immédiatement formatrice et qu'il faut être préparé pour que celle-ci porte tous ses fruits. Il faut avoir été initié à « la science de la pédagogie » pour que l'immersion dans le champ de la pratique soit de quelque intérêt (Herbart, 2007, p. 27). Nous ne saurions faire l'économie des situations ordinaires de la vie de classe. En ces moments, le discours du formateur doit être parole, se contenter d'indiquer et de diriger le regard vers ce qui doit être vu. Moment d'ostension. Comment en effet rendre sensible à la dimension de sollicitude? Comment laisser entrevoir la vertu de tact? Le contact éclairé et l'immersion accompagnée permettent ces précieuses découvertes. Etre attentif à la présence du maître, à la forme qu'elle prend, savoir éprouver la densité qu'elle manifeste et l'engagement silencieux

qu'elle permet. Il faut ici, dans l'après-coup de l'expérience, abandonner l'écriture froide et inutile des préconisations pour faire place au récit et aux témoignages. Seule écriture capable de saisir « d'une manière nuancée, subtile et intense les complexités de l'expérience éthique » (Nussbaum, 2010, p. 60). Ce ne sont pas des écrits héroïques et édifiants mais des narrations susceptibles de faire percevoir ces petites choses qui constituent l'étoffe morale d'un maître, sa « texture d'être » (*the texture of man's being*) dirait Iris Murdoch (1997, p. 80). L'exemple n'est ni cas d'école, ni situation de référence mais l'ordinaire d'une vie professorale accomplie, faite de mots appropriés, de petits gestes et de regards encourageants.

## **Conclusion**

La formation éthique des professeurs est devenue une urgence intellectuelle et politique de premier ordre. Nous avons montré que l'éthique professorale est un déontologisme, tempéré par le souci occasionnel des conséquences. Cette option éthique répond aux deux modalités de notre fonctionnement cognitif. La première est intuitive, elle fonctionne de manière automatique et génère des émotions; la seconde est explicite et appelle le raisonnement. Le projet de formation présenté prend appui sur cette conclusion majeure. Il envisage de donner corps à un projet de formation structuré en quatre pôles (le travail d'élucidation, l'exercice du jugement, la confrontation critique et l'immersion accompagnée). Ces pôles renvoient aux deux grandes facettes de notre vie morale : le jugement et le souci car la compétence morale n'est pas seulement affaire de délibération et de raisonnement, elle est aussi affaire de sensibilité et d'attention.

## **Références**

- Aristote (1978). *Éthique à Eudème*, Paris et Montréal, Librairie philosophique Jean Vrin et Presses de l'Université de Montréal.
- Chavel, S. (2011). *Se mettre à la place d'autrui. L'imagination morale*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Darwall, S.-L. (1986). « Agent-Centered Restrictions from the Inside Out », *Philosophical Studies*, n° 50, p. 291-319.
- Durkheim, E. (1995). *Leçons de sociologie*, Paris, Presses Universitaires de France.

- Foot, P. (2014). *Le bien naturel*, Genève, Labor et Fides.
- Freud, S (1981). *Essais de psychanalyse*, Paris, Payot.
- Haidt, J. (2014). « Câblé pour faire le bien », *L'essentiel*, n°18, Hors-série, p. 8-11.
- Hegel, G.-W.-F. (1989). *Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'état en abrégé*, Paris, Librairie philosophique Jean Vrin.
- Herbart, J.-F. (2007). *Tact, autorité, expérience et sympathie en pédagogie*, Paris, Edition ECONOMICA.
- Kant, E. (1985). *Métaphysique des mœurs, Doctrine de la vertu*, Paris, Librairie philosophique Jean Vrin.
- Larmore, C. (2004). « Une éthique des raisons », dans C. Larmore et A. Renaut (dir.), *Débat sur l'éthique*, Paris, Grasset, p. 45-90.
- Larmore C. (1993). *Modernité et morale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Laugier, S. (dir.). (2010). *La voix et la vertu. Variétés du perfectionnisme moral*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Maillard, N. (2014). *Faut-il être minimaliste en éthique ? Le libéralisme, la morale et le rapport à soi*, Genève, Labor et Fides.
- Murdoch, I. (1997). « Vision and Choice in Morality », dans *Existentialists and Mystics. Writings on philosophy and literature*, Londres, Chatto & Windus, p.76-98.
- Noddings, N. (1996). « On Community », *Educational theory*, vol. 46, n° 3, p. 245-267.
- Nussbaum, M. (2010). *La connaissance de l'amour. Essais sur la philosophie et la littérature*, Paris, Les Editions du Cerf.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Bruxelles, De Boeck.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Editions Universitaires Lorraines.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi, La formation de l'identité moderne*, Paris, Seuil.
- Thiaw-Po-Une, L. (dir.). (2006). *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Stock.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale. Moralité et autres essais*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Wittgenstein, L. (1992). *Leçons et conversations*, Paris, Gallimard.

### **Notice biographique**

Eirick Prairat est Professeur à l'Université de Lorraine où il enseigne la philosophie de l'éducation. Il est également membre de l'Institut universitaire de France (IUF). Ses travaux actuels portent sur les enjeux éthiques et déontologiques du travail enseignant. Il a récemment publié *La morale du professeur* (Presses Universitaires de France, 2013) et *Quelle éthique pour les enseignants ?* (De Boeck 2015).

## **2. Enseignement de l'éthique à l'université : approche globale**

*Mohamed Miliani, professeur  
Université d'Oran 2*

**Résumé :** L'existence d'une Charte d'éthique et de déontologie du secteur universitaire en Algérie n'a pas induit nécessairement et systématiquement des démarches empreintes d'éthicité par les enseignants. De même, le simple souci éthique des parties prenantes reste insuffisant s'il n'est pas accompagné de manière complémentaire, d'une dissémination des principes de ladite Charte, entre autres choses, par le biais de son enseignement. Notre préoccupation dans cette communication est double : Peut-on/doit-on enseigner l'éthique ? Le « prêt-à-penser de l'agir éthique » uniforme n'existant pas, il s'agit non seulement d'aider les enseignants à la prise de décision la moins contraire à l'éthique professionnelle, mais aussi de développer les compétences, les attitudes et les comportements qui constituent le versant axiologique de la pratique enseignante.

### **Introduction**

Loin d'être exclusivement un problème générationnel, les perceptions de la chose éthique par les membres de la communauté de pratique universitaire sont devenues, avec le temps, floues, instables, alarmantes. Partant de ce constat, on peut avancer que l'école autant que l'environnement social ne semblent pas avoir prise totale sur les expériences éthiques et les comportements des uns et des autres. Les mécanismes d'enculturation ne parviennent plus à faire intérioriser le système de valeurs<sup>1</sup> supposé être en partage entre les individus dans et hors les institutions éducatives. Aujourd'hui, l'université algérienne subit les contrecoups de facteurs endogènes (crise de valeurs, besoin de spiritualité et quête de repères) et exogènes (mondialisation, économie de marché et islamisme international) qui rendent plus alambiquée la question de l'éthique dans ce secteur. Un de ces paramètres endogènes a été la démocratisation de l'enseignement<sup>2</sup>, entamée dès l'indépendance, qui n'a pas eu que des aspects positifs. Par ailleurs, l'impact d'un système pré-universitaire pas assez performant s'est fait ressentir à l'Université qui souffre de bien des maux et dont le déficit éthique n'est pas le moindre. En outre, la seule

---

<sup>1</sup> On peut noter que « la crise algérienne actuelle n'est au fond que la traduction sur le terrain sociologique et politique de conflits de valeurs culturels ». (Toualbi-Thaâlibi, 2004, p. 71).

<sup>2</sup> Sur une population de 39 millions d'habitants, on trouve 8,5 millions d'élèves dans l'éducation nationale et 1 400 000 étudiants à l'université.

existence d'une charte d'éthique et de déontologie universitaires<sup>3</sup>(CEDU) au niveau du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (MESRS) n'a pas mené à une connaissance réelle et une pratique consciente de la chose éthique par les membres de la communauté.

## **1. Problématique**

La problématique que nous souhaitons traiter concerne le déficit avéré en éthique, montré par les études menées sur cette thématique (Benghabrit *et al.*,2013), les enquêtes présentées dans les journaux et les blogues<sup>4</sup> d'enseignants-chercheurs, et la nécessité d'entreprendre une action pédagogique pour adopter des comportements empreints d'éthicité comme le proposent les colloques<sup>5</sup> sur et autour de l'éthique/du plagiat/de la tricherie. Notre préoccupation dans cet article tourne essentiellement autour d'une question à deux volets : Peut-on<sup>6</sup> ou doit-on<sup>7</sup> enseigner l'éthique comme processus correctif ou compensatoire ? La réponse dans la littérature n'est pas encore tranchée. Néanmoins, même une réponse affirmative ne serait que partielle ou incomplète et ne pourrait fournir seule l'aide indispensable à la réflexion éthique. Pour faire face à ce déficit, notre hypothèse forte cible la prise de décision éthique par les enseignants comme pierre angulaire de tout l'édifice moral et éthique chez ces derniers. Notre seconde hypothèse pose l'ambivalence devant les questions d'éthique comme étant un obstacle majeur à l'adoption de bonnes conduites. Cette ambivalence née de la rencontre d'un message religieux axé sur une idéalisation extrême du passé historique de l'Islam et d'un discours politique, plus moderniste car parlant de droits de l'homme, et de la femme (!), est essentielle dans le processus de construction identitaire de tous. Il est vrai que : « l'État algérien qui a de tout temps érigé l'ambivalence culturelle et idéologique en système de gouvernement demeure un cas exemplaire en matière d'antagonisme entre théorie et pratique politiques » (Toualbi-Thaâlibi, 2004, p. 59). La

---

<sup>3</sup>Les principes fondamentaux de la CEDU sont l'intégrité et l'honnêteté, la liberté académique, la responsabilité et la compétence, le respect mutuel, l'exigence de vérité scientifique, d'objectivité et d'esprit critique, l'équité, le respect des franchises universitaires. (Avril 2010).

<sup>4</sup> « Honte à ceux qui encouragent le crime du plagiat par leur silence » (A Cheniki, <<http://cultures-algerie.wifeo.com>>); « La corruption et le plagiat une performance de l'université algérienne » (Chems Eddine Chitour,12 mars 2013)

<sup>5</sup> Colloque national : « La promotion de l'intégrité académique et la lutte contre le plagiat et la tricherie », Université de Sétif 2, les 9-10 décembre 2015; Colloque international « Université et éthique professionnelle : enjeux actuels », Crasc, Oran, les 22-23 novembre 2015.

<sup>6</sup> L'éthique se prête-t-elle à un enseignement académique?

<sup>7</sup> Est-il nécessaire, voire obligatoire, d'avoir une formation initiale et/ou en cours d'emploi en éthique pour les enseignants ?

manifestation de l'ambivalence en particulier chez les sujets nés après l'indépendance<sup>8</sup>, a ainsi une double origine : l'opposition Islam-discours politique, et la dichotomie discours (slogans politiques) et pratiques politiques (passe-droits, prébendes, gérontocratie...).

Notre contribution concerne moins l'élaboration d'un syllabus pour une telle formation qui ne peut être ni simple inventaire de règles, ni dissémination d'un discours uniquement théorique, mais poserait de façon systémique la question de l'éthique à l'université. Par contre, c'est le processus décisionnel éthique qui nous interpelle. Il s'agira ainsi de comprendre comment les enseignants font face au mécanisme de prise de décision (in)consciente et (non) élaborée la moins contraire à l'éthique professionnelle universitaire qui n'est pas qu'une simple régurgitation de savoirs déclaratifs appris pour satisfaire aux exigences du métier. Notre démonstration se base d'une part sur le corpus de l'enquête du CRASC susmentionnée et, d'autre part, sur les résultats de certaines recherches de terrain que nous avons entreprises nous-mêmes. Ainsi, une étude menée en novembre 2014 sur le «sens du juste» chez les enseignants avait fait ressortir, selon les étudiants interrogés, les caractéristiques essentielles du bon enseignant. Ils classaient d'abord une « bonne écoute » à 33.33%, puis le savoir-faire à 28.57%, le sens du juste à 23.80%, et pour terminer, 14.2% en faveur d'un «savoir savant large». Afin de dégager un autre pan des valeurs portées par les enseignants, nous avons alors fait passer un test à 34 enseignants universitaires afin d'identifier les postures adoptées face à une question éthique par une situation-problème<sup>9</sup> qui leur a été soumise. Une première conclusion permet de dire qu'un enseignement de l'éthique peut réduire les écarts entre les opinions mais ne les gomme pas. Il ressort aussi qu'une professionnalité documentée et réflexive serait plus à même d'aider les enseignants à mieux faire face aux diverses situations-problèmes auxquelles ils sont confrontés et qui les poussent à s'interroger sur leurs identités professionnelles révélées à travers leurs réponses à ces problèmes. Cependant, nous avons sous-estimé l'apport du religieux dans les actes et les décisions des interrogés.

---

<sup>8</sup> Comment expliquer les nombreuses conversions au christianisme en Kabylie, lieu où les terroristes continuent leurs méfaits de façon limitée ?

<sup>9</sup> À la question « *Quelle décision prendriez-vous devant une fraude à un examen ?* », les enseignants ont choisi le renvoi de l'étudiant de la salle d'examen à 61.76%, puis le retraitement de l'objet du délit (l'antisèche) à 26.47%, l'enseignant prétend ne pas avoir vu à 8.82% et, enfin, l'enseignant cherche à comprendre les raisons de la tentative de fraude à 2.94%.



## 2. Éthique religieuse versus éthique laïque

Bien avant l'indépendance, la dimension religieuse dans la formation des individus a été un facteur incontournable dans la détermination de l'identité et de la pensée des Algériens et même un symbole de ralliement durant la guerre de libération. Cependant,

le projet islamiste avec sa mission de réislamiser<sup>10</sup> la société ne s'est pas présenté comme une alternative à l'État autoritaire... Ambiguïté d'un pouvoir qui à la fois emprisonnant des personnalités islamistes tout en appliquant leurs revendications, comme l'interdiction de l'alcool, l'enseignement religieux à l'école publique, le vendredi jour de repos hebdomadaire. (Touaïbia, 2012, p. 34).

Aujourd'hui, dans le contexte algérien caractérisé par la présence d'une religiosité bigote et parfois intolérante, l'Islam se présente comme « le » référentiel et « le » dépositaire de la moralité poussant bien des enseignants, surtout dans les premiers cycles de l'éducation nationale, à affirmer :

Nul besoin...de lire ailleurs que dans le Coran ou dans les textes formalisant la tradition musulmane le sens dévolu à l'Être dans le monde : liberté, égalité, justice, tolérance et même démocratie constituent un ensemble notionnel insécable de la théorie musulmane qui est à la fois humaniste, progressiste et universaliste. (Toualbi-Thaaâlibi, 2004, p. 96)

C'est pour cela que nous pensons qu'un enseignement de l'éthique sera confronté à la morale islamique. Il est vrai qu'en tant que musulman, l'Algérien dispose d'un ensemble complexe de référents : la Loi coranique et sa typologie des actes et leur qualification légale (*houkm*) allant d'un extrême (le mauvais) à un autre (le bon). L'échelle des actes se décline en : *haram* (l'interdit), *makrouh* (le blâmable), *moubah* (le permis), *moustahab* (le recommandable), ou *wadjib* (le prescrit). D'un autre côté, l'*Adab* (à la fois culture humaniste, connaissance et sagesse) est une éthique des relations publiques et professionnelles et en même temps une éthique normative. En dernier lieu, *El-akhlaaq* (les valeurs) sont la voie royale pour atteindre la *mouroua* (l'élévation de l'esprit).

---

<sup>10</sup> Dès l'indépendance de l'Algérie, les extrémistes religieux pensaient que les pratiques islamiques de la société étaient loin du crédo original, d'où la nécessité de procéder à cette réislamisation. La défaite armée des islamistes dans la décennie 1990 a vu néanmoins la société démontrer une surenchère de religiosité : apparition de tenues vestimentaires qui n'avaient plus rien à voir avec les traditions algériennes (le *hidjab* non le *niqab*, mais surtout quasi disparition du voile maghrébin : le *haik*). Mais comble d'ironie et preuve de pertes de repères voire d'ambivalence, les jeunes étudiantes mettent souvent le *hidjab*/foulard pour couvrir les cheveux, mais portent des pantalons *jeans* bien moulants.

Nous avons alors reconsidéré la place de la femme religieuse vu l'importance qu'elle revêt aux yeux des jeunes générations pourvues de ce triptyque axiologique, pensé et vécu comme immuable et transmis dans le cadre de l'éducation nationale<sup>11</sup>. Cependant, Arkoun (1994, 2002), un réformiste de l'Islam d'origine algérienne, un peu à contre-courant, nous ramène à la réalité d'aujourd'hui, lui qui cherche non seulement à éviter aux individus une guerre de stéréotypes, de préjugés et autres ignorances, mais aussi à lutter contre l'orthodoxie obscurantiste de plus en plus envahissante intellectuellement (par les enseignements des téléprédicateurs islamistes ou dans beaucoup de mosquées) en proposant une éthique de l'être plus en accord avec son temps. Ainsi, les extrêmes de la religion, alliés à ceux de la civilisation matérielle emmurent de plus en plus les individus dans des logiques suicidaires (*Daech* en Irak et en Syrie, et *boat-people*<sup>12</sup> en Méditerranée). Et ce ne sont pas les manuels<sup>13</sup> d'éducation civique pour les 6-15 ans ou les cours d'éducation islamique au niveau de l'éducation nationale qui vont travailler dans le sens de cette ouverture de l'esprit. Au contraire, le passage de ces élèves vers l'université montre que pour beaucoup la question existentielle n'étant pas résolue, ils se tournent vers la religion afin de trouver des réponses à ce qu'ils pensent être des errements. La religion semble ainsi dispenser un filet de sécurité afin de ne pas tomber dans les pratiques parentales jugées comme trop éloignées du dogme islamique. Quant au système éducatif, il impose des visions qui sont un amalgame non écologique fait de rappels constants à l'Islam et de quelques valeurs plus laïques (sens civique, citoyenneté, égalité des citoyens en droits et en devoirs, tolérance, respect d'autrui et solidarité sont les termes de la Loi d'Orientation de 2008) que l'école doit développer. En théorie.

### **3. L'éthique universitaire**

Parler d'éthique, c'est-à-dire de ces règles et normes de comportements qui se situent par-delà la loi et du socialement acceptable, est devenu, face aux nombreux manquements au sein et à l'extérieur des institutions du supérieur<sup>14</sup>, un réflexe de survie pour certains. Les pratiques

---

<sup>11</sup> « Les qualités favorisées chez l'enfant s'appuient d'abord sur l'obéissance, la politesse et sur sa conformité aux normes sociales aux dépens de ses performances individuelles » (Benali, 2005, p. 7). C'est tout au moins le cas pour une majorité de familles.

<sup>12</sup> Nommés *Harraga* dans le parler algérien, signifiant ceux qui brûlent leurs papiers/identités, les frontières.

<sup>13</sup> Ces manuels ont été un véritable *ghetto du spécifique* (Malek, 1991). Au lendemain de l'indépendance, les politiques se sont lancés dans des slogans où le spécifique se disputait à l'authentique (les valeurs, l'identité, le socialisme, l'Islam, le système éducatif...).

<sup>14</sup> « Quelle inquiétante et affligeante régression que de voir l'intégrisme vouloir mettre au pas la société au nom de la pureté des valeurs et d'une certaine morale, par la contrainte, l'intimidation et la violence. Une caporalisation de la société qui va de la manière de penser des Algériens jusqu'aux codes vestimentaires en passant par la création

enseignantes et apprenantes montrent de plus en plus un laisser-aller dont les causes sont multiples : responsabilité inopérante, incivilités croissantes, attitudes répressives de moins en moins agissantes, comportements non réglementaires occultés, voire normalisés. L'éthique est-elle alors devenue un mirage ? Un vœu pieux ? L'enquête<sup>15</sup> conduite par le groupe de chercheurs du CRASC pour le compte du MESRS, qui a constitué pour nous un recueil de données plus qu'utile sur la question de l'éthique à l'université, a montré une réalité bien sombre. Il est vrai que la décennie noire des années 1990 n'a pas constitué une période de sérénité et de progrès. La violence islamiste a, entre autres choses, accéléré la déstabilisation des consciences des plus vulnérables.

Si l'éthique est présente, tout au moins dans l'imaginaire des membres de la communauté universitaire, force est de constater que la connaissance qu'ils en ont est embryonnaire, et le degré de leur éthicité minimaliste. Ainsi, le rapport du CRASC montre qu'il est urgent de « ... reconstruire<sup>16</sup> un socle commun de normes et de valeurs durables » (Benghabrit *et al*, 2005, p. 12), de remettre à jour ce qui a été désappris ou remplacé très souvent par une rhétorique religieuse obsessionnelle. Il reste qu'une « réaction salutaire » (*Ibid.*, p.21) sous la forme de la création du Comité d'éthique installé en 2005, a remis à jour le traitement des questions éthiques, même si au niveau micro, ce sont les conseils de discipline ou les commissions paritaires des universités et des facultés qui les traitent. La situation est d'autant plus alarmante que l'enquête a montré que 69% des enseignants n'étaient pas au courant de l'installation du Comité, mais que 95% d'entre eux pensent qu'il était indispensable. En outre, selon l'étude, 13% des enseignants disent ne pas utiliser les textes réglementaires, quand 35% ne le font qu'en situation de conflit. Cela donne presque 50% des enseignants qui ignorent les règlements. Ces mêmes enseignants jugent que les actes les plus condamnables dans leur profession sont la négociation avec les étudiants pour l'octroi de modules à 36% et les absences répétées à 35%. Ils pensent en outre que le Comité devrait prendre en charge, dans l'ordre : la manipulation des résultats de recherche, le plagiat, la liberté académique, le respect de la souveraineté des jurys, le harcèlement, la corruption, le favoritisme et la complaisance. Par ailleurs, les étudiants disent être traités par les

---

artistique et culturelle. Tout devrait être soumis au sceau de la licéité de la part de ces maîtres censeurs. Des agissements intolérables quotidiennement répétés au mépris de la loi ». (Bekkat, 2015).

<sup>15</sup> L'enquête a concerné 2969 personnes dont 60% étaient des enseignants, 30% des étudiants et 10% des administratifs. Elle a ciblé des établissements universitaires (02) du centre, de l'ouest (05) et de l'est algérien (02).

<sup>16</sup>Nous soulignons.

enseignants avec respect (66%), mais aussi avec indifférence (26%), mépris (6%) et même brutalité ou violence (2%). Pour ce qui concerne les obligations des enseignants, les étudiants les hiérarchisent comme suit : production de savoir ou innovation, reddition de comptes, exigence de disponibilité, diligence, réserve, confidentialité. Que faire alors face à l'ambivalence des concernés et leur incompétence devant les épreuves éthiques ? Faut-il alors se contenter de l'existence d'un Comité d'éthique et de sa charte ?

#### **4. Peut-on ou doit-on enseigner l'éthique ?**

Si la question de la possibilité d'enseignement de l'éthique est tenue littéralement pour acquise, celle de la faisabilité de la chose est encore en débat. La description de la question éthique à l'université en tant qu'*autorité morale* (*Ibid.*, p. 31), donne une idée de l'urgence à remettre cette problématique à l'ordre du jour. Souvent, ce qui y est constaté n'est que le reflet des déficiences relevées au niveau sociétal. La profession est même attaquée et mise à mal par ceux-là mêmes qui en sont les gardiens (les enseignants et les administratifs), ou ceux qui en bénéficient (les étudiants). Aussi,

...le constat de l'érosion des valeurs universitaires fondamentales n'est pas, loin de là, une simple vue de l'esprit, mais renvoie en fait, au vu des incessants et continuels dépassements enregistrés à longueur d'année, à des pratiques antinomiques avec un champ académique majeur. (*Ibid.*, p. 29)

Peut-on malgré cela enseigner l'éthique ? Notre réponse est positive. Socrate y a souscrit, même s'il reconnaissait qu'elle est accessible au commun des mortels. Plus qu'un apprentissage, il s'agissait pour lui d'une prise de conscience que l'enseignant pouvait faire émerger chez l'apprenant. À l'opposé, l'autre position affirme que l'éthique ne peut s'enseigner car le bien, le juste, le vrai sont plus de l'ordre du senti, de l'intuitif poussant l'homme à réagir en conséquence. Kohlberg (1969) argumente aussi dans ce sens car, pour lui, le passage d'un stade de développement à un autre est non seulement fonction de l'expérience, mais aussi de l'évolution des principes moraux chez l'adulte. Par contre, Rest et *al.* (1999) admettent qu'à l'adolescence, et au-delà de ses 20 ans, tout individu a besoin d'avoir des stratégies de résolution de problèmes éthiques que seul un apprentissage ou un enseignement approprié pourrait lui permettre de maîtriser. Face à la double exposition des sujets à l'Islam et à la scolarisation, l'explicitation des

niveaux et des stades de développement du jugement moral de Kohlberg<sup>17</sup> doit être considérée de manière dynamique et protéiforme. L'Islam est pour une majorité, le promoteur quasi exclusif de normes morales collectives malgré les principes personnels des uns et des autres.

Quelle(s) réponse(s) conviendrait-il d'apporter à une telle situation ? L'installation de comités d'éthiques et de déontologie sous l'injonction du MESRS n'a pas été une réponse suffisante. Nous proposons un enseignement de l'éthique qui ne serait pas que théorique, mais qui partirait de l'existant : la CEDU<sup>18</sup>, sa structuration, ses thématiques, sa portée, et sa pratique. Avant cela, il serait utile de régler la question: doit-on enseigner l'éthique<sup>19</sup> ou se contenter d'appliquer un texte figé, incomplet et inopérant pour mettre fin, ou tout au moins, réduire les nombreuses inconduites et autres excès ? Pour répondre à cette question, la description des contextes global (la société) et spécifique (l'université) (Maïri, 1996; Guerid, 1998; Mébarki, 2003; Benghabrit et *al.*, 2013) nous a été très utile pour comprendre le nouvel état d'esprit vis-à-vis des questions morales et éthiques qui traversent toutes les générations. Les individus sont régis par deux codes qui ne sont pas identiques mais qui se chevauchent: d'un côté, l'Islam qui est religion d'état régleme le spirituel et, de l'autre, un ensemble de règlements, lois, et codes de l'université organise la pratique enseignante et institutionnelle, ce qui ne manque pas de déclencher un sentiment d'ambivalence (entre le sacré et le profane) chez certains sujets.

Pour décrypter notre situation, nous avons utilisé une grille de lecture double composée, d'un côté, par les hypothèses d'Arkoun concernant le rapport entre l'Islam comme religion et le musulman comme pratiquant et son impact sur le vécu de ce dernier pour une éthique de la relation et, de l'autre, par la démarche de Kohlberg (1963, 1969) sur le développement moral des individus au sein d'une société donnée. L'approche humaniste d'Arkoun (1994) pour une certaine modernité dans le dogme nous interpelle, lui qui rejette catégoriquement la notion d'authenticité par rapport au passé de l'Islam, notion si souvent glorifiée et rabâchée par les politiques algériens dans les questions déconstruction identitaire. Nous empruntons aussi son concept de *institutionalized ignorance*, pour parler des gens du culte (illettrés autoproclamés cheikhs ou

---

<sup>17</sup> Niveau 1 : morale pré-conventionnelle (la perception de la société est encore sans importance); niveau 2 : morale conventionnelle; niveau 3 : morale post-conventionnelle.

<sup>18</sup> La Charte est une déclaration publique qui guide la pratique de la profession enseignante en communiquant les principes moraux et les valeurs servant de balises pour la conduite des enseignants en situation d'enseignement.

<sup>19</sup> Nous avons proposé un module transversal d'éthique dans les formations en langues étrangères. Sur le moyen-terme, nous passerons à un master d'éthique professionnelle impliquant toutes les facultés.

experts qui communiquent des inexactitudes sur le dogme), qui est aussi source d'incompréhension de la communauté musulmane vis-à-vis du monde des *koufars* (les infidèles non-musulmans). Pour expliciter la notion d'ambivalence, il ne serait pas superflu que le contexte général de la mondialisation soit décrit en faisant appel à une hypothèse plausible mais polémique de Barber (1996), qui est dichotomisé en *Jihad* versus *McWorld*, c'est-à-dire deux ensembles de valeurs qui s'opposent dans l'imaginaire des jeunes. En outre, et selon Arkoun (*Ibid.*), la transformation de l'Islam d'un système de croyances et de pensées en une idéologie de protestation (l'Islam politique continue à faire des ravages en Algérie) n'a pas aidé la religion à s'imposer comme tradition de pensée humaniste et à se présenter comme alternative au *McWorld* perçu comme une agression culturelle (*al-ghazw al-fikri*).

En reprenant l'argumentaire de Kohlberg sur les niveaux et stades dans le développement du jugement moral, nous pouvons affirmer que les enseignants et les étudiants ne sont pas tous au même palier de développement (de la *morale pré-conventionnelle* où les intérêts personnels priment, par rapport à la *morale conventionnelle* où le raisonnement est collectif et à la *morale post-conventionnelle* caractérisée par un relativisme des normes, de l'éthique et de la culture). La morale pré-conventionnelle est devenue dominante, la morale conventionnelle est à forte consonance religieuse, quant à la post-conventionnelle, elle est quasiment inexistante. En partant de ce constat, on peut analyser tous les profils axiologiques et en problématiser les démarches. Les orientations selon les stades de Kohlberg posent ainsi, mais de manière indirecte, le principe des acquis, voire des pré-requis en éducation formelle pour pouvoir communiquer de manière éthique avec son interlocuteur. Dans ce cadre, l'apprentissage est une donnée nécessaire pour le passage entre les stades. On doit ajouter qu'un travail autoréflexif complémentaire est capital pour que l'universitaire puisse repenser ses actes et décisions.

Lorsque nous appliquons les six étapes de Kohlberg au cas algérien, nous voyons la situation de la manière suivante.

À l'étape 1, soumission à une autorité. En fait, les jeunes aujourd'hui contestent de plus en plus les autorités parentale, étatique<sup>20</sup>, religieuse<sup>21</sup> et scolaire<sup>22</sup>. Résultats : Les incivilités sont légion.

---

<sup>20</sup> Manifestations du 5 octobre 1988 en Algérie avec plus d'une centaine de morts, après le 'Printemps berbère' de 1980.

À l'étape 2, individualisme. La morale est imposée par une ou des autorités souvent religieuses (l'imam, le cheikh). Mais, l'égoïsme est monnaie courante éloignant ainsi l'individu de sa communauté, aussi bien intellectuellement que physiquement (rêve d'émigrer vers l'étranger).

À l'étape 3, relations interpersonnelles. Sur le terrain, la relation à l'autre vise d'abord la satisfaction d'un intérêt personnel. La cellule familiale élargie a tendance à disparaître pour laisser place à la *Umma* (la communauté des musulmans).

À l'étape 4, maintien de l'ordre social. On trouve un souci pour la communauté et ses règles. En réalité, on observe des manifestations accrues des incivilités des jeunes face à la vacance du pouvoir des autorités civiles.

À l'étape 5, contrat social et droits individuels. Le contrat social fait de devoirs et de droits s'est transformé en un assistanat généralisé (l'État-providence) qui est exigé par les jeunes au détriment de la valeur travail.

À l'étape 6, droits universels. À la liberté individuelle et au relativisme moral et culturel de Kohlberg, s'oppose la conscience individuelle qui cherche à appliquer des principes moraux immuables du dogme religieux, voire des visions toutes personnelles. Seulement, les principes l'emportent sur les lois qui peuvent être alors transgressées. En outre, la loi divine est considérée supérieure à la loi humaine.

Une première conclusion s'impose à partir de l'analyse selon la grille de Kohlberg : le développement physique et mental ne s'accompagne pas nécessairement de l'évolution morale de l'individu (préoccupation d'Arkoun), ou de son évolution professionnelle et éthique. Les étapes kohlbergiennes ont donné des résultats brouillés car l'État autant que la famille<sup>23</sup> ne s'investissent pas plus dans la formation morale et éthique des individus.

## **5. Le syllabus de la formation en éthique**

Nous nous proposons ici de fixer seulement les contours d'un module d'éthique dans les formations Licence-Master-Doctorat (LMD) en langues étrangères. Le domaine qui nous interpelle est celui de l'éthique appliquée pour une implémentation réfléchie et consciente d'une éthique théorique, qui ne se veut pas normative ou prescriptive, mais questionnement. Il ne s'agit surtout pas de faire du module d'éthique, une curiosité, une mode ou pire encore, une nouvelle

---

<sup>21</sup> Rigorisme religieux plus marqué aujourd'hui, loin du sunnisme maghrébin tolérant, accompagné d'une surenchère de religiosité (plus de mosquées; prison pour les non-jeunes pendant le Ramadan, par exemple).

<sup>22</sup> Grèves des élèves quasi périodiques dans l'éducation nationale et dans le Supérieur.

<sup>23</sup> «... pourquoi ne pas incriminer la famille, par exemple, d'avoir renoncé à sa fonction naturelle d'auxiliaire de l'école? Pour avoir insuffisamment éduqué les enfants, aux valeurs de l'effort, de la convivialité et de la tolérance, n'est-elle pas en partie responsable des échecs scolaires ou de la vague de violences qui s'y développent ? » (Toualbi-Thaâlibi, 2004, p. 10).

occasion de remettre du religieux dans le circuit de formation, mais plutôt une pause réflexive pour tous. Il serait bien une aide à l'enseignant pour développer les compétences et les comportements associés au métier. Il ne s'agit pas non plus de moraliser (pas de *tabula rasa*, façon islamiste), mais de leur faire prendre conscience que chacun est fort de ses idées ou de celles qu'il emprunte à autrui, à son environnement (local et global), pour tenir son rôle et assumer ses actes et responsabilités. Néanmoins, sur le plan épistémologique, il ne faudra pas oublier que c'est «dans les établissements scolaires que sont apparues d'abord les premières tentatives d'embrigadement social dans l'idéologie islamiste» (Toualbi-Thaaâlibi, 2004, p. 92). Le travail de remise en question en amont de ce carcan conceptuel est une condition *sine qua non* pour une démarche moins dogmatique. Dans le cadre d'un enseignement de l'éthique et en guise d'explicitation du processus de prise de décision éthique qui est souvent de l'ordre de l'immédiateté, il serait utile de procéder dans la phase introductive du cours à des mises à niveau pour développer la compétence notionnelle et conceptuelle des concernés, ainsi que leur compétence éthique. Nous passerons ensuite à une phase de problématisation, exercice dans lequel les étudiants n'excellent pas particulièrement. Suivrait alors l'explicitation du processus décisionnel constitué de deux phases pour que l'individu atteigne une communication réussie: l'élaboration de la décision (*decision-making*), puis l'énonciation de la décision finale ou son actuation (*decision-taking*). La décision éthique est rendue possible par l'éventualité de choix différents voire antinomiques. Tout choix n'est pas forcément un dilemme et n'induit pas nécessairement un enjeu éthique.

## **6. De la prise de décision éthique**

### **6.1 Considérations éthiques dans le processus de prise de décision**

Nous retiendrons comme postulat que toute décision éthique n'est pas de la même teneur qu'une décision morale (vision personnelle versus vision collective de ce qui constitue la bonne conduite). Enseigner l'éthique reviendrait alors à montrer non ce qui est de l'ordre du bien ou du juste, mais à indiquer qu'est-ce qui chez l'homme détermine les critères de la bonne conduite dans une institution éducative. Il est aussi primordial qu'ils apprennent ou s'informent que les



contours de cette éthique sont souvent proposés sous la forme d'une loi<sup>24</sup> du secteur, de missions<sup>25</sup> de l'institution, d'un règlement intérieur ou d'un code de conduite.

## **6.2 Pour une pédagogie du dilemme**

Nous considérons le dilemme ou conflit de valeurs, comme une situation-problème type à inclure dans le programme de formation. Il exige néanmoins une approche pédagogique particulière pour aider à la résolution de problèmes complexes. Souvent, l'enseignant est confronté à des cas de conscience. Le dilemme surgit parfois lorsqu'il y a choix entre les règles de la profession et celles de son milieu social, ou bien entre deux principes moraux ou éthiques d'égale valeur, ou apparaît lors d'un passage obligé par un mal pour atteindre le bien. À ce niveau, nous conseillons l'emploi des cinq principes moraux de Kitchener (1984)<sup>26</sup> comme méthodologie possible à appliquer dans les cas de dilemme.

## **6.3 De la responsabilité**

La responsabilité est la condition *sine qua non* pour qu'une décision<sup>27</sup> génératrice d'un acte puisse être jugée. Elle est aussi indissociable de la vulnérabilité de l'Autre (l'étudiant, le pair en position d'infériorité) qui la précède. Elle est autant individuelle que collective même si, dans le contexte qui est le nôtre, elle est perturbée par la « désidentification » galopante qui règne aujourd'hui parmi les jeunes plus sensibles aux référents religieux du Moyen-Orient. L'éthique de la responsabilité pousse certains à assumer leurs actes quelles qu'en soient les conséquences et donc à s'améliorer après expérience. Elle s'accompagne de la confiance en soi pour risquer une réponse à un manquement éthique parfois à contre-courant du prescrit institutionnel. Par ailleurs, une éthique de la responsabilité nécessite qu'une décision sur le but ultime poursuivi soit prise autant que soient définis les moyens et identifiées les conséquences possibles sur l'Autre. Le fil conducteur dans la formation est le sujet en devenir.

---

<sup>24</sup> Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008.

<sup>25</sup> L'école doit assumer «les fonctions d'instruction, de socialisation, et de qualification». *Loi d'Orientation* de 2008, p. 21.

<sup>26</sup> 1. L'autonomie; 2. La non-malfaisance; 3. La bienfaisance; 4. La justice; 5. La fidélité.

<sup>27</sup> « [...] an ethical decision is a decision that is both legally and morally acceptable to the larger community » (Jones, 1991, p. 387).

## **6.4 Considérations pédagogiques**

Une approche notionnelle du cours fournirait les bases d'un discours plus maîtrisé sur les problématiques de l'éthique tout en contrôlant les nuances dues aux différents champs de savoir qui peuvent se chevaucher dans la compréhension et la résolution dudit problème : philosophie, morale, pédagogie, psychologie, sociologie, anthropologie, psychopédagogie. On pourrait faire résoudre par les apprenants des problèmes éthiques ou commenter les écarts entre l'éthique de l'institution avec leurs propres choix, par le biais d'un *brainstorming* constant (éviter le cours ex-cathedra) ou de jeux de rôles. Il serait approprié d'avoir dans le chapitre introductif au cours un descriptif détaillé des quatre substrats produisant des typologies de décisions différentes et dont l'inclusion ou l'omission serait fonction des situations où contexte social et contexte professionnel s'interpénètrent:

- La morale dont les valeurs intrinsèques sont terminales (le bonheur, l'harmonie intérieure, l'égalité, la liberté, la reconnaissance sociale, le sens de l'accomplissement).
- La loi et ses valeurs instrumentales (l'autocontrôle, le courage, la politesse, l'honnêteté, l'indépendance, l'obéissance, la responsabilité). Ces valeurs sont extrinsèques.
- L'éthique où les valeurs sont ici terminales et instrumentales.
- La déontologie avec des valeurs instrumentales.

## **6.5 De la problématisation**

Le point de départ de cette partie du cours est la présentation d'un problème né d'un faisceau de faits ou d'une conjonction d'éléments rendant le tout illisible, complexe ou incompréhensible. La première phase serait de déclarer si ce problème présente un enjeu éthique qui vaut la peine d'être analysé, une réelle préoccupation ou une question susceptible d'être traitée. Une vérification des paramètres constitutifs du problème (en jeu, en interaction ou en tension) établirait d'abord une liste la plus exhaustive possible de faits. Ces faits seront d'abord choisis (selon l'affect, le senti, l'intuitif, le rationnel de l'apprenant, mais aussi en fonction de leur pertinence), organisés (selon leur priorité, leur importance, leur impact), interrogés (pour établir leur validité et leur fiabilité) et enfin interprétés (en fonction de principes ou de normes, par rapport aux relations interpersonnelles, aux valeurs, à un code, à une loi, une grille personnelle d'évaluation critériée). Cette manière de procéder fera place à des réactions (im/partialité, subjectivité/objectivité) et des décisions qui respecteraient l'éthique universitaire. Il

reste que la démarche problématisante est difficile car, pour les étudiants, celle-ci semble tenir plus de l'assertif que de l'indécis, du doute. Problématiser c'est aussi reconnaître la primauté de certains paramètres sur d'autres, de les prioriser et d'en omettre d'autres. Le résultat sera une réponse plus nuancée et personnelle sous la forme d'une hypothèse à tester.

Le deuxième volet du cours aurait comme noyau central le décryptage de la prise de décision en situation éthique et de sa congruence avec la problématique arrêtée. Trois paramètres doivent y intervenir:

1. Le contexte : Qui sont les acteurs dans l'échange ? Quel est le problème soulevé ? Quelle(s) valeur(s) professionnelle est (sont) en cause ? Sont-elles en compétition avec des principes moraux de la société ?
2. Le processus décisionnel décliné comme suit : i- identifier l'impasse éthique et la problématiser; ii- trouver des hypothèses de solution; iii- penser à des alternatives; iv- enfin tester les hypothèses pour retenir la solution jugée idoine avant ou après son implémentation. Cette façon de procéder n'est pas loin du modèle rationnel, même si nous savons que la rationalité chez l'homme n'est pas toujours au rendez-vous dans les moments de crise, et c'est plutôt une croyance, un intérêt, une préférence pour une valeur qui pourrait faire pencher la balance. Le processus est donc à la croisée du psychologique (nos perceptions et visions personnelles, voire notre intuition) et du normatif (le pensé/le rationnel).
3. Le style<sup>28</sup> de décision : il est fonction de la personnalité du décideur, de sa culture, de sa trajectoire et de ses orientations et penchants axiologiques.

Le but ultime de l'exercice est de faire de chaque apprenant un sujet capable de gérer sa propre subjectivité dans son agir professionnel. Ce double travail peut paraître contradictoire puisqu'il doit aider le professionnel à s'autonomiser (marquer son individualité) autant que socialiser (intégrer la communauté). Le processus est tortueux et difficile car le « cheminement est non dépourvu d'errances » (Vial, 2005, p. 5). C'est ainsi que des questions restent en suspens : s'agit-il de développer des standards de pratiques éthiques ou plutôt par le biais de *brainstormings* revenir sur ses propres propositions et les mesurer sur l'échelle axiologique des uns et des autres ? Cette démarche ferait prendre conscience aux apprenants non seulement de la complexité de l'exercice, mais aussi du degré d'incertitude dans lequel l'homme se trouve lorsqu'il est en situation de porter des jugements en tant que professionnel. Une autre difficulté est d'évaluer le degré de risque de conflits de valeurs (avec ses pairs, ses étudiants, ou ses

---

<sup>28</sup> Velasquez *et al.* (1985) donnent les styles suivants: l'idéaliste, l'altruiste, l'individualiste et le pragmatique qui présentent des différences quant à leurs attitudes vis-à-vis de l'interlocuteur, d'eux-mêmes, du contexte, du problème ou des critères de moralité.

enseignants) et d'y faire face. Un autre écueil est l'impact sur l'équilibre au sein du code éthique personnel constitué de l'ensemble des valeurs (les siennes, celles de sa société et celles de la profession enseignante) d'où le passage obligé par une phase d'autoévaluation pour appréhender les réactions ou les conséquences du choix.

## **6.6 De la gestion des conflits éthiques au sein de l'institution universitaire**

Le travail sera double : comprendre ce qui est source de conflits éthiques dans les rapports humains et professionnels au sein de l'université (problématisation), et instruire sur les différentes approches disponibles (conséquentialisme, principisme, utilitarisme, par les droits, les vertus, la justice sociale ou le bien commun) pour gérer le problème. Dans un monde où les forces négatives du Djihad ('*irrationnel et désordre sémantique*', selon Arkoun, 1998) et du McWorld, selon Barber<sup>29</sup>, fusionnent parfois, le sujet se débat sans fin entre des positions extrêmes entre le local et le global. L'hypothèse proposée par Barber(1996) nous a intéressé car elle pose à nos yeux un autre dilemme auquel font face les nouvelles générations : un pied dans chaque monde, le monde du spirituel et celui du matériel (l'économie de marché, la technologie/le *Smartphone* et le système monétaire), qui ont envahi leur vie de tous les jours. Des exercices formant à la gestion des dilemmes éthiques (par exemple, la modernité versus l'islamité) ou moraux (par exemple, la culture humaniste/*Adab* versus la pensée jetable de la mondialisation) seraient donnés pour aider au choix entre des valeurs et des codes de conduite éthique qui génèrent parfois des conflits intra-personnels que l'individu ne peut toujours résoudre seul et dont il n'est pas souvent conscient.

## **Conclusion**

Notre intérêt pour l'enseignement de l'éthique est un sursaut que nous pensons salutaire mais insuffisant car il appelle à des actions soutenues. Les attaques aujourd'hui contre la Ministre de l'Éducation Nationale pour sa vision réformatrice<sup>30</sup> d'un système qui a produit des terroristes *salafistes*<sup>31</sup>, l'anomie culturelle, la disparition des valeurs universelles et l'intolérance, montrent si besoin était que la lutte contre les tenants de l'authenticité et les constantes nationales (comme

---

<sup>29</sup> Débat polémique lancé par Barber à partir de son ouvrage de 1996.

<sup>30</sup> Entre autres choses : redynamisation des langues maternelles : l'arabe algérien (honné par une frange de puristes de la langue classique qui est la langue du Coran) interdit d'école et le berbère (rôle de comparse) et ses variétés.

<sup>31</sup> Le *Salafisme* impose le retour aux pratiques rigoristes appliquées du temps du Prophète.

l'arabe littéraire, le dialecte algérien est interdit d'école !) inhérentes à une certaine rhétorique pour se maintenir au pouvoir, toujours citées, jamais explicitées est un éternel recommencement. La question sur les valeurs qui permettent d'inculquer à l'université est plus que vitale pour construire un projet sociétal plus consensuel qui doit être en même temps le cap à déterminer en amont. Le *gap* éthique entre les parties prenantes au sein de la communauté enseignante ne laisse pas préjuger d'un futur serein et assumé. L'enseignement de l'éthique n'est peut-être qu'un paravent face au tsunami d'une école qui impose un modèle unique de représentations sociales, linguistiques et identitaires, bon ni pour les individus, ni pour la collectivité car la norme éthique sera forcément d'essence religieuse en décalage parfois avec l'éthique professionnelle universitaire moderne et le 21<sup>ème</sup> siècle.

### Références

- Arkoun, M. (1994). *Rethinking Islam*, Boulder (CO), Westview Press.
- Arkoun M. (1998) L'islam actuel devant sa tradition et la mondialisation. In *Islam et changement social*, Kilani, M. (dir.) Lausanne : Payot. pp. 29-62.
- Arkoun, M. (2002). *The Unthought in contemporary Islamic Thought*, London, Saqi.
- Barber, B. (1996). *Jihad vs. McWorld, How Globalism and Tribalism are Reshaping the World*, New York, Ballantine books.
- Bekkat, R « Dangereuse passivité » in *El Watan*, mardi 18 août 2015
- Benali, R. (2005). « Éducation familiale en Algérie entre tradition et modernité », *Insaniyat*, n° 29-30, p. 21-33.
- Benghabrit-Remaoun N. et M. Ariba (dir.). (2013). *L'Institution universitaire en Algérie face à la question éthique et déontologique*, Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle Oran, Editions du CRASC.
- Charte d'éthique et de déontologie universitaires (Avril 2010). Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique. Alger.
- Chitour, C.E, 12 mars 2013, « la corruption et le plagiat : une performance de l'université algérienne ». <<http://chemseddine.over-blog.com/top/4>>
- Cheniki, A. « honte à ceux qui encouragent le crime du plagiat par leur silence », in <<http://cultures-algerie.wifeo.com>>.
- Colloque international sur « Université et éthique professionnelle : enjeux actuels ». Centre de Recherche en Anthropologie Sociale et Culturelle, CRASC, Oran. Guerid, D. (1998). *L'Université Aujourd'hui*, Oran, Éditions du CRASC.
- Jones, T.M. (1991). « Ethical decision-making by individuals in organizations: an issue-contingent model », *Academy of Management Review*, vol. 16, n° 2, p. 366-395.

- Kitchener, K.S. (1984). «Intuition, critical evaluation and ethical principles: the foundation for ethical decisions in counselling psychology», *Counseling Psychologist*, vol. 12, n° 3, p. 43-55.
- Kohlberg, L. (1963). «The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of moral thought», *Vita Humana*, vol.6, n° 1, p.1-33.
- Kohlberg, L. (1969). «Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization», dans D. A. Goslin (dir.), *Handbook of socialization theory and research*, Chicago, Il., Rand McNally College Publishing Company, p.347-480.
- Loi d'orientation sur l'éducation nationale n° 08-04 du 23 janvier 2008, Ministère de l'éducation nationale. Alger.
- Maïri, L. (1994). *Faut-il fermer l'université ?* Alger, Enal.
- Malek, R. (1991). *Tradition et Révolution. Le véritable enjeu*, Alger, Bouchène.
- Mébarki, M. (2003). *Sauver l'Université*, Oran, Éditions Dar El Gharb.
- Miliani, M. (2014). «Le "sens du Juste" chez les enseignants : une question d'aptitude ou d'Ethos professionnelle ?», *Journée d'étude sur l'éthique professionnelle : Éthique professionnelle des enseignants universitaires*, le 15 Novembre, CRASC.
- Rest, J.R., D. Narvaez, M. Bebeau et S. Thoma (1999). *Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- Touaïbia, Y. (2012). «Traumatismes historiques et tendances structurelles du régime politique algérien depuis l'indépendance», dans A. Mohamed-Amer et B. Benzenine (dir.), *Les Indépendances au Maghreb*, Coédition CRASC-IRMC-Karthala, Alger et Paris, p. 77-89.
- Toualbi-Thaaïlibi, N. (2004). *École, Idéologie et Droits de l'Homme*, Alger, Casbah éditions.
- Velasquez, M.G. et C. Rostankowski (1985). *Ethics: theory and practice*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Vial, M. (2005). *De l'éthique et de la déontologie dans l'exercice professionnel*, ADEPEI de Haute Loire, Séminaire de conseil de direction, LePuy-en-Velay.

## **Notice biographique**

Mohamed Miliani est professeur en didactique des langues étrangères, diplômé en sciences de l'éducation. Vice-président de la Commission nationale d'évaluation des établissements (enseignement supérieur). Membre du comité scientifique de l'Institut national de recherche en éducation (ministère de l'Éducation nationale), et membre de la commission d'homologation des manuels. Ses recherches portent sur l'implémentation de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur. Chef du projet en éthique professionnelle et pratiques enseignantes au Centre de Recherche en Anthropologie sociale et Culturelle. Son projet sur le court-terme : introduire un module transversal sur l'éthique enseignante pour les futurs enseignants de langues étrangères.

### **3. Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques**

*André Pachod, maître de conférence  
École Supérieure du Professorat et de l'Éducation  
Université de Strasbourg*

**Résumé :** Le nouveau référentiel français des compétences professionnelles des métiers du professorat paru en 2013 propose une compétence intitulée : *Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* (MENESR, 2013). Les contenus précis de cette compétence adressée à l'enseignant acteur du service public d'éducation, pédagogue et éducateur au service de tous les élèves, acteur de la communauté éducative, seront étudiés dans la première partie du texte. Cette compétence ne construit pas une éthique enseignante, mais un « agir éthique de l'enseignant ». L'analyse de cette approche, objet de la seconde partie, s'appuie sur la distinction d'Aristote entre agir et faire, propose un agir de l'enseignant en 3D, orienté par quatre mandats institutionnels, situé dans un monde hypermoderne.

#### **Introduction**

« Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions », « développer une compétence éthique pour aujourd'hui », « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » : les intitulés varient au gré des référentiels de compétences. Chacun tente cependant de circonscrire une même réalité : l'éthique professionnelle en enseignement. Aujourd'hui, l'éthique professionnelle, et non plus la morale professionnelle, fait l'objet en France de quelques heures de formation initiale dispensée en École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE), d'une préparation à l'épreuve orale du concours de professeur. Quels sont les contenus de ces formations, à quelles approches de philosophie éthique se réfèrent-elles, sur quels textes officiels s'appuient-elles, dans quelles disciplines sont-elles enseignées ? Les questions sont nombreuses et demandent à être instruites avec la nécessaire distanciation du praticien-chercheur et non seulement du praticien-réflexif (Albarello, 2012).

La première question porte sur la définition de la compétence éthique; l'étude du référentiel français de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 permettra de cibler divers contenus précisés dans la sixième compétence et dans l'ensemble du texte. Cette première partie de positionnement institutionnel sera suivie par une analyse de l'approche de l'agir éthique de l'enseignant. Celui-ci se décline en trois dimensions référées à la

morale, à l'éthique, à la déontologie; il est orienté par un mandat institutionnel et situé dans un environnement hypermoderne. En conclusion de ces deux parties, nous proposerons quelques perspectives de contenus de formation en approche comparée.

## **1. Une compétence du référentiel français de 2013**

Le *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation* constitue l'Annexe de l'arrêté du 1-7-2013 (MENESR, 2013). Présenté en sept pages, il se compose de quatre grandes parties : les quatorze « compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation » (C1 à C14), les « compétences communes à tous les professeurs » enseignées en quatre sous-parties (P1 à P5), les quatre « compétences spécifiques aux professeurs documentalistes » (D1 à D4), les huit « compétences spécifiques aux conseillers principaux d'éducation ». Notre analyse porte sur les deux premières parties (C1 à C14, P1 à P5).

### **1.1 Des affirmations en introduction**

L'introduction du référentiel peut se résumer en cinq affirmations. Premièrement, le référentiel de 2013 s'inscrit dans le projet de « refonder l'école de la République » en garantissant la qualité de son service public d'éducation et en s'appuyant sur « des personnels bien formés et mieux reconnus » (MENESR, 2013, p. 1). Deuxièmement, les métiers du professorat et de l'éducation s'apprennent progressivement dans un processus fortement articulé entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Troisièmement, le référentiel répond à une triple visée clairement énoncée : concourir à des objectifs communs, reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation dans leur contexte d'exercice, identifier les compétences professionnelles attendues. Quatrièmement, la notion de compétence se réfère explicitement à la définition de la recommandation 2006/962/CE du Parlement Européen et du Conseil : « Un ensemble de connaissances, d'aptitudes, d'attitudes appropriées au contexte. Les [huit] compétences-clés sont celles nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi » (2006, p. 13). Toujours en écho au texte européen, le référentiel précise que chaque compétence implique de la part de celui qui la met en œuvre diverses dispositions : « la réflexion critique, la créativité, l'initiative, la résolution de problèmes, l'évaluation des risques, la prise de décision et la gestion constructive des sentiments » (*Ibid.*). Enfin, cinquièmement, chaque compétence est détaillée en



items qui ne constituent pas « une somme de prescriptions mais différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses liées à l'exercice des métiers » (MENESR, 2013, p. 2).

Au terme de cette présentation, nous retenons trois idées : la mise en œuvre d'une compétence demande réflexion, créativité, prise de risque et gestion de l'affectif; les items du référentiel constituent des indications et non des prescriptions; la refondation de l'école s'appuie sur une culture commune et des objectifs partagés entre les métiers du professorat et de l'éducation reconnus dans leur spécificité.

## **1.2 La compétence 6**

*Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* : tel est l'intitulé de la compétence 6 du référentiel étudié, dite compétence éthique en ESPE. Elle est positionnée dans la première partie du référentiel traitant des compétences communes à tous les professeurs et personnels d'éducation. Une introduction de quelques lignes énumère les diverses missions de ces fonctionnaires et agents du service public d'éducation : instruire, éduquer, conduire l'ensemble des élèves à la réussite scolaire et à l'insertion professionnelle et sociale, préparer à une citoyenneté pleine et entière, transmettre et faire partager les valeurs de la République, promouvoir l'esprit de responsabilité et la recherche du bien commun en excluant toute discrimination.

Trois sous-parties développent trois appellations : acteurs du service public d'éducation, pédagogues et éducateurs au service de tous les élèves, acteurs de la communauté éducative. La compétence 6 figure sous la deuxième appellation qui regroupe neuf compétences : connaître les élèves et les processus d'apprentissage (C3), prendre en compte la diversité des élèves (C4), accompagner les élèves dans leur parcours de formation (C5), maîtriser la langue française à des fins de communication (C7), utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier (C8), intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier (C9). D'emblée, l'intitulé de la compétence 6 retient trois traits de l'identité enseignante : pédagogue, éducateur, acteur au service de la réussite de tous les élèves.

La compétence 6 décline huit items que nous regroupons autour de quatre champs de référence. Le premier concerne les élèves : il est demandé de leur accorder attention et accompagnement appropriés, d'éviter toute forme de dévalorisation, de lutter contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, de promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, de contribuer à assurer leur bien-être et leur sécurité. Le second champ précise la mise en œuvre des éducations transversales; quatre « éducations » à sont ici mentionnées : la santé, la citoyenneté, le développement durable, l'éducation artistique et culturelle. Le troisième champ couvre divers domaines et formes de prévention : non seulement le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, mais aussi les violences scolaires, l'exclusion ou la discrimination, la maltraitance, la situation de grande difficulté sociale, le comportement à risque. Enfin, le dernier champ cible un double respect à honorer : le règlement intérieur et les chartes d'usage, la confidentialité des informations individuelles. Notons que les deux derniers champs sont régulièrement traités en formation initiale des enseignants ou lors de l'épreuve orale du concours de professeur des écoles. Le champ des *éducations* à ne figurait pas dans le référentiel de 2010 qui nommait d'ailleurs le professeur sans le qualifier d'éducateur, ni de pédagogue (MENESR, 2010)

### **1.3 Des énoncés dans le référentiel**

La compétence éthique du professeur ne saurait se limiter aux seuls items énoncés dans la sixième compétence. L'étude de la totalité du texte révèle des reprises identiques ou des développements de locutions et d'idées. L'expression « des principes éthiques et de responsabilité » figure déjà dans le propos introductif de la première sous-partie intitulée « acteurs du service public d'éducation » (MENESR, 2013, p. 2). Deux compétences y sont développées. La première (C1) indique les principes de la vie démocratique et les valeurs de la République à faire partager, dont la liberté, l'égalité, la fraternité, la laïcité, le refus de toutes les discriminations. Notons ici un nouvel item : « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter les autres » (MENESR, 2013, p. 2). La deuxième compétence (C2) situe le cadre de l'action de l'enseignant : les principes fondamentaux du système éducatif et le cadre réglementaire de l'école. Elle nomme aussi diverses connaissances à maîtriser : la politique éducative de la France, l'histoire de l'école, ses grands principes, en approche comparée des systèmes éducatifs

européens, les principes législatifs et le cadre réglementaire de l'école, les droits et les obligations des fonctionnaires, les statuts des personnels.

Une autre amplification transversale concerne « l'attention et l'accompagnement appropriés » des élèves (C6). Trois compétences développent cette préoccupation. Pour connaître les élèves et leurs processus d'apprentissages, l'enseignant s'appuie sur les concepts fondamentaux de la psychologie, les mécanismes d'apprentissage, les dimensions cognitives, affectives et relationnelles de l'enseignement et de l'action éducative (C3). Prendre en compte la diversité des élèves développe chez l'enseignant une adaptation de son enseignement et de son action éducative, un travail avec des personnes-ressources dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation des élèves en situation d'handicap, une vigilance aux signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles (C4, P3). Une troisième compétence (C5) définit l'enseignant comme un accompagnateur des élèves dans un contact direct lors de la construction et de la maîtrise de leur parcours de formation scolaire, pédagogique et éducative, et dans une participation aux travaux de différents conseils contribuant à la réflexion sur la coordination des enseignements et des actions éducatives.

Acteurs de la communauté éducative et au service de la réussite de tous les élèves dans une action cohérente et coordonnée, les professeurs et les personnels d'éducation développent diverses formes de coopération : au sein d'une équipe (C10), avec les parents d'élèves (C12), avec les partenaires de l'école, avec d'autres écoles en partenariats locaux, nationaux, voire européens et internationaux (C13), avec des personnes-ressources et des professionnels (C4 et C10). Ils favorisent la participation et l'implication de tous les élèves en créant une dynamique d'échanges et de collaboration entre pairs (P4).

Enfin, un aspect de l'éthique professionnelle enseignante est mentionné en compétence 14 sous l'intitulé : « S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel » (MENESR, 2013, p. 3). Quatre items la composent : compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques; se tenir informé des acquis de la recherche afin de s'engager dans des démarches d'innovation visant à l'amélioration des pratiques; réfléchir sur sa pratique, seul et entre pairs et réinvestir les résultats de sa réflexion dans l'action; identifier les besoins de formation et mettre en œuvre les ressources disponibles pour développer les compétences.

## **1.4 La responsabilité et des principes éthiques**

L'enseignant est qualifié, dans le titre de la compétence 6, d'« éducateur responsable », sans autre explication ni référence à une quelconque définition. Nous nous interrogeons sur l'identité d'enseignant-éducateur et non plus sur celle d'enseignant-professeur, largement développée dans le référentiel de 2010. Relever les verbes mentionnés dans la compétence 6 et ayant l'enseignant pour sujet donne une première indication : accorder l'attention, accompagner, éviter toute dévalorisation, promouvoir l'égalité, assurer le bien-être, identifier et prévenir les comportements à risque. Répétés ou développés dans le référentiel, ces verbes constituent une constellation sémantique se référant à une première étymologie latine d'éduquer, *educare*, signifiant « prendre soin de ». L'enseignant éduque ainsi de diverses manières : il accompagne les élèves dans leur parcours d'information et d'orientation (C5, C11 et P1), il crée une relation de confiance et de bienveillance avec les élèves (P4) et les parents (C12), il tient compte de l'aspect cognitif, affectif et relationnel (C3). Homme de projet et d'actions éducatives, principalement en établissement scolaire (C11), l'éducateur est aussi celui qui fait « sortir de... pour mener vers ». L'enseignant éduque en menant vers les apprentissages collaboratifs entre élèves (C9), vers la coopération au sein de la classe mais aussi avec les parents d'élèves (C12) et les partenaires de l'école (C13), vers le développement d'échanges et de collaborations avec d'autres écoles. Il fait accéder à l'expression d'une parole et d'une pensée personnelles par la maîtrise de la langue française à des fins de communication (C7) et par l'utilisation d'une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier (C8). Dans ces deux approches de l'identité de l'enseignant-éducateur, une compétence essentielle est à mettre en œuvre : le dialogue pratiqué dans un message clair et adapté à la situation (C11), constructif avec les parents d'élèves et leurs représentants (C12). Ainsi, l'enseignant sait conduire un entretien, pratiquer une médiation, animer des réunions dans des relations d'égalité et de non-discrimination ou de maltraitance (C11).

« Agir en éducateur responsable » : que recouvre ce premier segment de l'énoncé de la compétence 6 ? La responsabilité est mentionnée dans le propos introductif de la partie traitant des compétences communes à tous les professeurs :

Disposant d'une liberté pédagogique reconnue par la loi, ils exercent leur responsabilité dans le respect des programmes et des instructions du ministère de l'éducation nationale

ainsi que dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, avec le conseil et sous le contrôle des corps d'inspection et de direction. (MENESR, 2013, p. 2)

Le terme « responsable » revêt deux significations. Tout d'abord, en rappel de l'étymologie latine *respondere*, est responsable l'individu capable de répondre de ses actes à quelqu'un. Ainsi, l'enseignant rend compte, dans un langage clair et adapté, de ses choix pédagogiques, de ses enseignements et de ses actions éducatives, du projet éducatif aux élèves, aux parents, aux autorités hiérarchiques. La coopération s'avère ainsi une forme de responsabilité auprès des élèves, des collègues, des parents, de la communauté éducative (C10 et C11). Une deuxième signification du terme « responsable » peut se référer aux apports de Hans Jonas qui développe

une responsabilité à l'égard du *futur*, une responsabilité « pour ce qui est à faire » et donc une responsabilité que nous appellerons *prospective*. Ici, nous nous trouvons chargés d'une responsabilité *avant* même d'avoir agi et elle exclut d'emblée toute possibilité de « ne rien faire » (Jonas, 1998, cité par Métayer, 2008, p. 166).

Le référentiel de compétences s'entend ainsi non comme un texte enserrant l'agir de l'enseignant dans des prescriptions, ni même comme un mouvement de transformation de la profession (Perrenoud, 1999), mais comme un projet à mettre en œuvre. La notion explicite de « service d'éducation » confère à la responsabilité de l'enseignant une disposition et une disponibilité éthiques mettant l'épanouissement et la réussite de chaque élève au centre de ses préoccupations.

« Agir selon des principes éthiques » : ce deuxième segment de l'intitulé de la compétence 6 ne fait pas l'objet d'explications dans le texte du référentiel, mais d'une double mention. La première se situe dans le cadre de la définition des professeurs comme « acteurs du service public d'éducation » (MENESR, 2013, p. 2). L'enseignant connaît et met en œuvre les grands principes du système éducatif français (C2) qui, remarquons-le, se déclinent en liberté de l'enseignement, gratuité, neutralité, laïcité, obligation scolaire. Ces principes constituent des normes très générales et de grande portée, ne donnant pas d'indications précises sur les actions à accomplir ni sur les décisions à prendre. Selon Prairat (2014), trois attributs qualifient les principes : la régularité, la contrainte, la pratique partagée; seul le dernier attribut est énoncé dans le référentiel. D'ordre organisationnel et législatif, ces principes sont désormais nommés « éthiques » et non plus « déontologiques » comme dans le référentiel de 2010. Dans la deuxième partie de ce texte, on tentera de comprendre ce glissement terminologique. Dans l'immédiat et à la suite des

analyses de Martinez (2010), notons que parmi les principes habituellement cités figurent l'impartialité, l'objectivité, la continuité, l'obligation d'accueil, le droit d'obtenir une réponse, la discrétion, l'efficacité. Philippe Meirieu (2004) précise qu'un principe est un rappel à l'ordre orientant l'action quotidienne; parmi les 14 principes qu'il mentionne, nous retenons : l'école est un service et une institution, l'enseignant constitue une référence, les élèves préparent à l'école leur avenir et l'avenir du monde, l'enseignant a la responsabilité de communiquer des savoirs et une culture à tous les élèves, le professeur respecte et fait respecter la personne de chaque élève, le professeur s'interdit de travailler contre l'hétérogénéité, la recherche de la vérité suppose qu'il n'y ait pas de recours à la séduction, ni à la violence.

Au terme de notre analyse de la compétence éthique dans le référentiel de 2013, nous précisons deux affirmations. La première porte sur les énoncés de cette compétence. Développés dans une compétence particulière, la C6, ces énoncés ne s'y limitent cependant pas. Ils concernent les « pédagogues et éducateurs au service de la réussite de tous les élèves », les « acteurs du service public » et les « acteurs de la communauté éducative » (MENESR, 2013, p. 2). Bref, pour énoncer l'éthique de l'enseignant selon le référentiel de 2013, il convient de la considérer dans l'ensemble du texte et non dans une seule compétence. De cette première affirmation découle une seconde : la compétence éthique est une compétence transversale, elle constitue un élément de chaque compétence du référentiel. Ainsi, il conviendrait d'ajouter aux actuels énoncés de chaque compétence un item d'ordre éthique, sous mode de questions, de souhaits, de points de vigilance, de points de repères. Peut-on, par exemple, traiter la compétence « P5 Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » sans traiter l'éthique de l'enseignant-évaluateur, de ses postures de référence, de l'écriture et de la parole évaluatives (Pachod, 2013) ? L'éthique professionnelle concerne les finalités et les modalités de l'agir de l'enseignant dans toutes ses dimensions et localisations; elle ne se limite pas à des aspects juridiques et organisationnels, souvent traités en formation initiale d'enseignants.

## **2. Quelques caractéristiques de l'agir éthique de l'enseignant**

Éthique de l'enseignement, éthique enseignante, éthique professionnelle : si les intitulés sont divers, tous ciblent l'enseignant dans son exercice professionnel. Préférer « l'agir éthique de l'enseignant » aux autres intitulés, c'est valoriser la distinction aristotélicienne entre agir/faire;

c'est aussi circonscrire un agir en 3D, orienté autour de quatre missions et situé en contexte hypermoderne.

## **2.1 L'agir de l'enseignant**

La préférence de l'appellation « agir éthique » s'inscrit dans une distinction du couple notionnel *agir* et *faire*, en référence à la distinction initiale d'Aristote entre *poiesis* et *praxis*. Dans le faire, en *poiesis*, l'agent est en position de maîtrise et d'expertise; il dispose d'une *techne*, d'un savoir-faire, qui lui permet de viser un résultat dont il peut disposer à l'avance d'une représentation. Le faire vise à produire, à transformer le donné; il « s'apprécie en termes d'efficacité et son déroulement peut donner lieu à un contrôle » (Leclercq, 2000, p. 243). La *praxis* est plus qu'une fabrication, elle concerne une action qui ne s'achève pas sur une production. En référence à la pensée d'Hannah Arendt (1961), Françoise Collin (1999) précise que « la praxis, c'est l'agir par lequel quelqu'un initie, commence quelque chose de nouveau, introduit de l'inattendu dans l'enchaînement des faits, de l'inconnu dans le connu, fait surgir de l'événement sur le fond d'un donné, et cela sans avoir la représentation de son but » (p. 114).

Francis Imbert (2000) approche la *poiesis*, la fabrication et la *praxis*, l'action, en quelques distinctions essentielles. La première porte sur le schéma fins-moyens, fondement de toute fabrication qui privilégie la notion de programme, de plan, de progression. Le projet, dans sa dimension praxiste, ne se limite pas à un programme, il demeure projet-visée. L'éducation n'est pas un projet-programme. Il est un projet-visée qui n'est pas consigné dans des programmes d'application, mais dans des lois d'orientation et leurs décrets de portée générale et non immédiatement opérationnelle. La seconde dimension distingue le « faire » et le « faire avec » : dans la *praxis* on n'agit pas seul, en auteur unique souvent préoccupé de performance et d'excellence, en situation de compétition et de concurrence avec ses pairs; on « fait avec », on coopère avec d'autres, semblables et différents, élèves, collègues, parents, partenaires. L'infinitude de l'action constitue la troisième distinction entre le terminé et le déterminé de la *poiesis* et l'indéterminé et le non-terminé de la *praxis*. Au réel prévu et programmé qui s'épuise à confirmer les prophéties, la *praxis* pédagogique répond par le temps du fragmentaire et du provisoire, installant l'enseignant dans une capacité à l'étonnement qui sait qu'enseigner, c'est agir dans l'incertitude et décider dans l'urgence (Perrenoud, 1996). Enfin, en quatrième distinction, le projet d'autonomie reconnaît la capacité au choix de l'agent pour vouloir et

pouvoir faire autrement, pour chercher les solutions les meilleures en situation de décision, l'éthique installant l'enseignant dans un questionnement de « visée de la vie bonne, avec et pour autrui, dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p. 202).

## **2.2 Un agir en 3D**

À la différence de certains chercheurs qui les considèrent comme synonymes, nous contrastons les termes de morale, d'éthique, de déontologie (Pachod, 2007). Chacun répond différemment à la question que se pose l'enseignant en exercice : « Que dois-je faire ? » La pertinence de la question tient non au verbe « faire » mais à son auxiliaire de mode « devoir ». Le détour par la langue allemande affine trois approches de cet auxiliaire. *Müssen* exprime une obligation impérative et normative sans possibilité de s'y soustraire; ce verbe est utilisé par Emmanuel Kant (1795) pour énoncer les impératifs catégoriques; *können* exprime un optatif en situation de choix et de décision; *sollen* indique une obligation de type social. Ainsi, nous proposons de circonscrire l'agir de l'enseignant en trois dimensions : ce qu'il doit impérativement faire, ce qu'il peut décider de faire, ce que l'usage professionnel lui recommande de faire. Ces nuances ne s'opposent pas, elles se complètent pour construire un agir en 3D : la morale/la déontique, l'éthique/l'axiologique, la déontologie/la praxéologique.

La première dimension, la déontique ou la morale, exprime l'obligation impérative, le normatif universel non lié à un lieu ni à un temps, généralisable et valable pour tout homme en toute circonstance. Les concepts d'impératif, de principe, de norme, d'obligation, d'interdiction et de permission sont au cœur de cette dimension en référence à l'étymologie du verbe grec *deon*, ce qu'il faut faire. La déontique de l'enseignant de l'école publique se trouve consignée dans un corpus de textes constitutionnels, législatifs (lois d'orientation), gouvernementaux (décrets), ministériels (arrêtés, instructions, circulaires, notes de service). L'enseignant, fonctionnaire mandaté par l'État, est ainsi précédé par des énoncés institutionnels lui prescrivant d'articuler son action singulière et locale à l'obligation d'une éducation nationale prescrite et circonscrite. Connaître et reconnaître ces textes-références relève d'une obligation professionnelle.

La seconde dimension, l'éthique ou l'axiologique, exprime un optatif d'action; elle s'interroge sur ce qu'il est possible de faire, sur ce qui peut être décidé. En éthique, l'enseignant cherche, hésite, consulte, négocie, explore plusieurs possibilités. Les questions deviennent



circonstancielle et invite à faire des choix, à recourir à une délibération éthique. Le discours éthique questionne et recommande là où le discours moral répond et commande. Il ne fige pas une solution comme la solution, un projet comme le projet; il ose poser des questions sur les finalités et les modalités de l'action éducative et pédagogique, il se nourrit de débats et de réflexions dans un dialogue des différences souhaitées et reconnues. « Acteur de la communauté éducative », selon les termes du référentiel de 2013, l'enseignant pratique la consultation, la coopération, la délibération, l'initiative, le risque, la responsabilité avec ses pairs, les élèves, les parents, les partenaires de l'école.

La troisième dimension, la déontologie ou la praxéologie, énonce l'ensemble des règles et des bonnes pratiques qui gouvernent l'exercice particulier d'une profession. Sous des formes diverses, elle codifie des obligations pratiques éprouvées et approuvées par des professionnels pour des professionnels afin de rendre et de rester des professionnels. Nourrie d'études de cas pratiques et mobilisée par la recherche de la prestation continue d'excellence, la déontologie s'appuie sur la démarche praxéologique pour cibler la pratique de l'agent souhaitée efficace et professionnelle. L'identification et l'intériorisation de ces normes construisent une identité partagée et une culture commune. Ici, l'agent ne réfléchit pas prioritairement aux finalités de son action, mais à ses modalités, puisant dans un thésaurus de bonnes pratiques écrites ou orales.

En développant le concept d'éthique référée (Pachod, 2015), nous privilégions la dimension éthique en la référant aux deux autres. Pour répondre à la question éthique « Qu'est-il possible de faire ? », l'enseignant questionne, d'une part, la morale/la déontologie qui lui indique ce qu'il doit faire et, d'autre part, la déontologie/la praxéologie qui lui précise ce qu'il est recommandé de faire. Pour prendre une décision éthique, l'enseignant se réfère ainsi à un corpus institutionnel cadrant impérativement son action et à un corpus professionnel indiquant des réponses pratiques déjà disponibles. L'agir éthique se pratique ainsi selon une valse à trois temps. Premier temps : l'éthique questionne les finalités et les modalités de l'action en se référant à la déontologie et à la praxéologie. Deuxième temps : l'éthique instruit la question dans une phase de délibération pour retenir une décision-orientation. Troisième temps : l'éthique retourne à la déontologie et/ou à la praxéologie pour les enrichir d'une ou plusieurs solutions érigées en impératifs pour la première et en prescriptions professionnelles pour la seconde. En fait, l'éthique/l'axiologique est

un mouvement continu d'une valse à trois temps, avec l'habituelle accentuation du premier temps : action pratiquée - action réfléchie - action enrichie.

### **2.3 Un agir orienté**

L'agir de l'enseignant est orienté par un mandat qui lui précise diverses missions à mettre en œuvre. Le corpus de textes officiels du ministère français de l'Éducation nationale répète sur les cinquante dernières années quatre verbes dont l'enseignant est le sujet : instruire, enseigner, éduquer, former. Chaque verbe développe des traits spécifiques de l'identité enseignante héritée, réalisée ou souhaitée, qui s'additionnent pour constituer une boussole d'orientations pédagogiques sous-tendue par des choix éthiques.

Instruire, du latin *instruere* signifiant bâtir, outiller, solidifier, c'est faire acquérir des savoirs. L'acquisition des savoirs suppose leur transmission. Finalisée, celle-ci édifie et construit un apprenant et un citoyen libre, autonome, responsable. Le double souci de la hiérarchisation et de la transmission des savoirs est constitutif de l'acte d'instruire et suppose d'activer une éthique d'un professionnel de l'enseignement doté d'un haut niveau de savoirs actualisés et finalisés à transmettre pour outiller l'apprenant de savoirs élémentaires, nécessaires, actuels. L'éthique de l'enseignant-instructeur pose aussi la question de la définition et l'actualisation de ces savoirs nécessaires et primordiaux.

Enseigner, du latin *insignare* signifiant désigner, mettre une marque, indiquer, c'est indiquer les savoirs à apprendre et les méthodes (du grec *meta*, autour de, et *odos*, le chemin), les procédures, les étapes pour y parvenir. Il revient alors à l'enseignant de connaître les méthodes, les ressources, les outils pour apprendre et faire apprendre aujourd'hui en réponse à la préoccupation éthique de faire accéder chaque élève au savoir et de construire avec lui un parcours de formation.

Deux étymologies caractérisent le troisième verbe : *educere*, faire sortir de, mener vers et *educare*, nourrir, prendre soin de. L'éducateur opère un triple passage : il fait sortir de l'état de non-parlant, *infans*, pour faire accéder à l'état de sujet de parole, de l'état de la dépendance ontologique à celui d'une autonomie personnelle, de l'état de la confusion et de l'indifférenciation à celui de la singularité et de l'originalité. L'agir éthique de l'enseignant-

éducateur vise à accompagner le passage du « projet sur » quelqu'un au « projet de » quelqu'un *sur* sa propre destinée. L'éducateur ne dresse pas un individu, il s'adresse à un sujet, qui s'avère, selon l'expression d'Hannah Arendt, « être quelqu'un », c'est-à-dire « celui qui se manifeste par la parole et par l'action » (Arendt, 1961, citée par Collin, *Ibid.*, p. 21).

Le verbe le plus souvent mentionné dans les textes officiels est former. Du latin *formare*, il signifie donner l'être et la forme, organiser, établir. En écho à nos analyses sur la *poiesis* et la *praxis*, l'enseignant-formateur part des besoins des participants, des pratiques et des problèmes rencontrés, il négocie les cadres et les démarches au profit d'un contenu individualisé. Il focalise son attention sur les processus d'apprentissage et leur régulation. En d'autres termes, la formation viserait la *bildung*, c'est-à-dire le développement de toutes les dimensions et potentialités du sujet. Nous sommes ainsi ramenés à l'expression de Comenius (1657) : *omnes, omnia, omnitudo*; la *bildung* concerne tous les hommes, dans toutes les dimensions de l'être, dans le monde entier.

#### **2.4 Un agir situé**

L'enseignant se définit et se construit dans un monde qu'il habite, qui le transforme et qu'il transforme. Habiter le monde, c'est-à-dire le connaître dans ses réalités, ses ruptures, ses défis relève de l'éthique au sens premier du terme, comme le souligne Dominique Vermersch (2007) : « Le terme grec *ethos* a comme sens premier 'séjour habituel' par opposition au repère furtif et pressé de l'animal, et de là comme sens second et dérivé 'habitude', 'coutume', 'mœurs' : l'homme est un être éthique parce qu'il est un être de foyer et de séjour » (p. 14). Cet *ethos* se situe dans un monde non plus moderne, ni même postmoderne, mais hypermoderne (Aubert, 2010). Connaître et comprendre l'environnement contemporain dans lequel évoluent l'école et ses acteurs relève d'une démarche sociologique que nous tenons pour une obligation professionnelle continue de l'enseignant.

Les sociologues actuels caractérisent la société hypermoderne par des évolutions majeures sur cinq registres : le rapport au temps, aux autres, à soi, au savoir, à la loi. Dans un univers d'efficacité et de rentabilité, le temps comprimé et densifié doit être productif : faire toujours plus, en moins de temps, avec moins de personnes et de moyens, à un coût moindre. Trois nouvelles façons de vivre le temps sont apparues : l'instantanéité, l'immédiateté, l'urgence (Aubert, 2010). Le sujet malade de l'urgence risque de perdre sa capacité à hiérarchiser les

problèmes, à garder le lien social. Homme-présent, il est davantage encore homme-instant (Laïdi, 2000), homme du court terme.

Le rapport aux autres est désormais marqué par l'éphémère et le provisoire dans une société liquide (Bauman, 2013), où rien ne reste inchangé suffisamment longtemps pour constituer un repère stable et durable. Il est aussi marqué par deux attitudes : la compétition et la concurrence qui valorisent un certain tribalisme associant les semblables contre ceux qui sont différents dans une posture du « nous-contre-eux » (Sennett, 2014). Entrepreneur de sa propre vie, l'individu doit sortir du lot, demeurer *winner* de peur d'être un jour *loser*. Le rapport à soi est lui aussi marqué par l'excès : le dépassement constant de soi devient la norme pour l'individu. La société hypermoderne développe ainsi une bipolarisation de l'individu : l'individu par excès et l'individu par défaut (Aubert, 2010).

Le rapport au savoir s'est profondément modifié dans une société désormais cognitive : on apprend en toute circonstance et de toute circonstance, en situation initiale ou continue de formation, à tout âge et sur divers supports; on demeure en apprenance (Trocmé-Fabre, 1999).

Notons un cinquième changement : le rapport à la loi. « Jamais nos sociétés n'ont fait autant appel au droit pour régler les conflits et les différents liés au vivre-ensemble. Le droit devient l'instance par excellence de régulation des rapports sociaux, le principe d'arbitrage et de résolution privilégié de la conflictualité sociale » (Prairat, 2014, p. 68). La juridicisation et la judiciarisation couvrent toutes les sphères, dont celle de l'école et de ses acteurs.

### **En conclusion : des perspectives de contenus de formation**

Au terme de ces analyses sur la compétence éthique du référentiel français de 2013 et sur quelques caractéristiques de l'agir éthique de l'enseignant, nous souhaitons poser quelques perspectives de formation. Celles-ci ne se déclinent pas en modalités, ni en contenus de formation; elles prennent appui sur une approche comparée de la compétence éthique dans deux référentiels francophones pour rappeler quelques urgences et nécessités à mettre en œuvre par le formateur en éthique en institut de formation d'enseignants, formateur généraliste et formateur disciplinaire.

Le référentiel du ministère de l'Éducation du Québec (2001) relie la compétence éthique au courant de l'éthique discursive. Celle-ci veille à construire une position morale, à en discuter, à rechercher des principes et des valeurs, à problématiser les convenances, les règles de conduite (Jeffrey, 1999, p.85). Ce référentiel précise que l'enseignant situe à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans la classe. Bénéficier d'une introduction générale à l'éthique nous paraît primordiale pour qui veut enseigner l'éthique. Il y a urgence et nécessité de connaître la philosophie éthique dans ses grandes théories (Métayer, *op. cit.*) : l'éthique du sentiment et des vertus de David Hume (1751), l'éthique de Kant (1795), l'éthique utilitariste, le libéralisme politique et le libéralisme, la théorie de la justice de John Rawls (1987), l'éthique des droits, l'éthique de la responsabilité de Hans Jonas (1998), l'éthique du bien de Charles Taylor (1988). Nous l'avons souligné : l'éthique ne se résume pas à la connaissance ni à la pratique, toujours nécessaires, des principes administratifs et législatifs du système scolaire. Elle ouvre à la recherche de la solution la meilleure.

Le référentiel de compétences de l'enseignant de la Haute École Pédagogique (HEP) de Lausanne, qui est en fait le référentiel de compétences romand et tessinois (Stierli et Schopp, 2008), cite explicitement trois sources : le référentiel québécois précédemment présenté, des publications de Léopold Paquay (1994) et de Philippe Perrenoud (1999). Il y a urgence et nécessité de construire sa pensée éthique en se référant à une revue de littérature récente et spécialisée dans les domaines des métiers du professorat et de l'éducation, dans la connaissance de l'environnement social, éducatif, culturel. Ce même référentiel suisse précise que l'enseignant discerne les valeurs en jeu dans ses interventions, il fait des choix et prend des décisions pédagogiques, conscient des orientations sous-jacentes et ayant identifié les valeurs en jeu. Une fois encore, il y a urgence et nécessité de questionner les valeurs de référence et de préférence pour orienter une décision, travailler les diverses phases d'une délibération éthique, dépassant ainsi la stricte application de normes déontologiques pour valoriser l'agir éthique de l'enseignant qui ne cesse d'inventer son métier au quotidien au point d'en faire une profession.

## **Références**

- Albarello, L. (2012). *Apprendre à chercher*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.
- Arendt, H. (1961). *La condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.
- Aubert, N. (dir.). (2010). *L'individu hypermoderne*, Toulouse, Erès.

- Bauman, Z. (2013). *La vie liquide*, Paris, Fayard.
- Collin, F. (1999). *L'homme est-il devenu superflu ? Hannah Arendt*, Paris, Odile Jacob.
- Comenius, (1657), *La grande didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*, Klincksieck (2000).
- Hume, D. (1751). *Enquête sur les principes de la morale*, Paris, GF-Flammarion (1991).
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*, Issy-les Moulineaux, ESF Éditeur.
- Jeffrey, D. (1999). *La morale dans la classe*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Jonas, H. (1998). *Le principe responsabilité*, Paris, Flammarion.
- Kant, E. (1795). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Bréal (2001).
- Laïdi, Z. (2000). *Le sacre du présent*, Paris, Flammarion.
- Leclercq, G. (2000). « Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p. 243-262.
- Martinez, C. (2010). *Éthique et responsabilité*, Levallois-Perret, Studyrama.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*, Paris, ESF Éditeur.
- MEQ - Ministère de l'Éducation, du Sport et du Loisir du Québec (2001). *La formation à l'enseignement - Les orientations - Les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec, Québec.
- MENESR - Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2013). *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Arrêté du 01-07-2013, Journal officiel du 18-07-2013. MEN - DGESCO A3-3.
- MENESR - Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la recherche (2010). *Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Journal officiel du 18-07-2010. NOR : MENH1012598A.
- Metayer, M. (2008). *La philosophie éthique*, Saint Laurent, ERPI.
- Pachod, A. (2015). « L'école en contexte néo-libéral : accord et/ou résistance ? », dans M. Fabre et C. Gohier (dir.), *Les valeurs éducatives au risque du néo-libéralisme*, Mont-Saint-Aignan, Publications des universités de Rouen et du Havre, p. 27-46.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- Pachod, A. (2007). « *Que dois-je faire ?* » *La morale en 3D de l'enseignant*, Paris, L'Harmattan.
- Paquay, L. (1994). « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant ? », *Recherche et formation*, n° 16, p. 37-38.
- Parlement européen (2006). « Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie », *Journal officiel de l'Union européenne*, n° 394, p. 10-18.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*, Paris, ESF Éditeur.

- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'incertitude, décider dans l'urgence*, Paris, ESF Éditeur.
- Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, Éditions universitaires de Lorraine.
- Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Sennett, R. (2014). *Ensemble. Pour une éthique de la coopération*, Paris, Albin Michel.
- Stierli, E. et G. Schopp (2008). « Quel référentiel de compétences professionnelles pour les enseignants ? », Internet Media, <[http://www.hepl.academia.edu/.../Stierli\\_E.andTschopp\\_G\\_2008](http://www.hepl.academia.edu/.../Stierli_E.andTschopp_G_2008)>, consulté le 30 août 2015.
- Taylor, C. (1988). « Le juste et le bien », *Revue de métaphysique et de morale*, janvier-mars.
- Trocmé-Fabre, H. (1999). *Réinventer le métier d'apprendre*, Paris, Éd. d'Organisation.
- Vermersch, D. (2007). *L'éthique en friche*, Versailles, Éditions Quae.

### **Notice biographique**

André Pachod, maître de conférences habilité à diriger des recherches en Sciences de l'éducation, est enseignant-chercheur à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation - Université de Strasbourg, membre du Laboratoire Lisec Alsace. Formateur d'enseignants depuis plus d'une vingtaine d'années, ancien directeur-adjoint de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres d'Alsace en charge des relations internationales, il mène des recherches sur l'identité et l'éthique enseignantes, l'approche comparée des systèmes d'éducation et de formation, l'enseignement en contexte hypermoderne.

#### **4. La limite et le seuil : de la dilemmatisation comme défi pour la formation éthique en éducation**

*Elena K. Théodoropoulou, professeure des universités*  
*Université d'Égée*

*Adalberto Dias de Carvalho, professeur des universités*  
*Instituto de Filosofia da Universidade do Porto*

**Résumé :** On propose le maintien de la radicalité réflexive créée par l'insertion d'une intensité dilemmatologique au cours d'un processus de problématisation philosophique dans le cadre de la formation des éducateurs et éducatrices. La gestion du dilemmatique, considérée comme une instance herméneutique par excellence, affronte inévitablement les formes du conflictuel au sein du rapport complexe entre la théorie et la pratique en approfondissant le concept de l'éthique professionnelle en éducation, surtout dans le cas de l'éducation spécialisée. Dans ce cadre, nous montrerons que les concepts de limite et de seuil jouent un rôle significatif aux niveaux méthodologique, éthique et anthropologique.

#### **Introduction. Problématiser, le double souci**

La problématisation, telle un mécanisme travaillant systématiquement sur l'élément des ruptures, semble être ouverte comme un espace d'ambivalence entre la reconstruction du connu (le domptage de l'imprévisible) et l'ouverture à l'imprévisible (à l'égard duquel la problématisation est développée). Or, elle travaille à double sens, sur la limite entre l'institutionnalisation et la dés-institutionnalisation en mettant ainsi au clair un paradoxe structurel : nourrie par l'imprévisible, en même temps, elle opère contre cet imprévisible. Par ce double geste, la problématisation est foncièrement produite dans l'horizon du dépassement d'une perturbation tout à la fois installée dans son propre noyau (Theodoropoulou, 2014).

Dans la foulée de Gerard Hauptner (1956), Otto Bollnow remarque que le hasardeux renvoie à la possibilité d'une « ouverture productive de l'avenir » (Bollnow, 1972, cité dans Théodoropoulou, 2014, p. 138). Pourtant Hauptner souligne que la persistance méthodique rationalisatrice à un vouloir-être-de-plus-en-plus-capable, voire à un plan rationnel de l'agir, n'est plus suffisante pour acquérir la capacité maximale, encore davantage si, dans ce cas, l'aléatoire tend à être identifié avec une tournure des faits négative. La pensée qui calcule tout correspond à un monde déjà fermé où rien de nouveau ne survient, où seul le passé existe, l'inattendu ressemblant désormais à une perturbation ennuyante qui devrait être vite dépassée.



Par contre, le concept d'aventure désigne le dépassement de la peur de l'aléatoire, l'habileté de conversion du temps linéaire caractérisant le plan rationnel à un temps courbe : dans ce cas pourtant, l'imprévisible ne saurait qu'être d'une certaine manière attendu. Ou d'après Simmel (1988), on devra envisager l'aventure comme l'intégration de la contingence de l'événement, au-delà du courant continu de l'existence, dans la détermination de la nature et de la vie de chacun, comme le remarque Carvalho (2014).

Analogiquement, la problématisation, tout en étant obligée de reconnaître, poser, élaborer et, éventuellement, dépasser les perturbations, n'arrive pas à annuler, éradiquer l'imprévisible. En fait, elle ne saurait soutenir jusqu'au bout le rationnel contre l'irrationnel et vice versa, mais plutôt une procédure scandée par les passages possibles du même à l'autre, les entrecroisements et les mixtures. Ainsi, par son propre déroulement, la problématisation rend claire sa difficulté de rester fermée dans l'horizon de l'intégralité, de la résolution finale, de la clôture en reconnaissant ainsi que l'enjeu problématisateur se trouve dans l'ouverture, la réflexion incontournable et inaccessible. En fait, si la problématisation peut être considérée comme une sorte de « routine »<sup>1</sup>, une schématisation<sup>2</sup> capable d'être reproduite, elle risque de perdre son *impetus* problématisateur créé par l'alternance entre perturbation et équilibration. En effet, par des assemblages, des combinaisons, des adaptations, des transpositions analogiques, elle n'assurerait qu'une re-schématization du même, une recherche des variations sur un thème donné. Mais, justement, pourrait-on admettre que la problématisation garde son acmé critique et réflexive en devenant un mécanisme intelligent d'élaboration et de légitimation d'une infrastructure permanente qui permettrait, en guise de boîte noire, l'institutionnalisation de la routine clarificatrice? Pourtant, cette question elle-même semble faire partie intégrante de ce qu'est la problématisation (Théodoropoulou, 2014).

C'est ainsi que se forme un récit problématologique double : un récit méthodique et rationalisateur relativement à des certitudes qui doivent être mises en doute en vue d'être reformulées, voire éventuellement rejetées, dans un récit exodique<sup>3</sup>, pour l'accueil de

---

<sup>1</sup> Au sens d'*habitus* chez Bourdieu (1980).

<sup>2</sup> On peut concevoir l'*habitus* comme un ensemble de schèmes permettant la genèse d'un nombre infini de pratiques adoptées sur des situations continuellement renouvelées (Bourdieu, 1972).

<sup>3</sup> En opposition à la *méthode* classique qui, en quête d'une voie optimale et préalable, dessine un parcours – en ramenant le plus possible à zéro toute perturbation – dans la *voie exodique* les écarts jouent sur les fluctuations du chemin lui-même. Selon Michel Serres (1985), elle réfute les homogénéisations, la clarté, la parcellisation, la

l'inexplicable et de l'inexprimable pendant la restauration difficile de la complexité, ce qui s'exprime clairement à travers la structure du dilemme éthique. La dilemmatisation (ou éventuellement la polydilemmatisation) concerne les deux aspects de la problématisation, tant le méthodique que l'exodique. En fait, c'est une fluctuation qui se développe en prenant la forme des seuils successifs, à travers lesquels se structurera paradoxalement le mécanisme problématisant sous la tension d'hésitations et de reculs (Théodoropoulou et Carvalho, 2014). Il s'agit d'une fluctuation ironique, puisqu'elle conserve en son intérieur ce double mouvement en introduisant aussi une attitude apparemment scandaleuse dans le cadre du vécu – le scandale du maintien de la problématisation au-delà de toute possibilité de solution du problème. Il ne s'agirait donc pas de fermer la question problématique, mais d'ouvrir des seuils, à travers lesquels la problématisation pourra acquérir sa dimension éthique, justement en tant que démarche qui rétablit péniblement l'humanité réfléchie et fragile.

Si la réaction problématologique se forme comme un double geste ou un double lien (Bateson, Jackson, Haley et Weakland, 1956; Bateson, 1987). Entre les deux extrémités s'étend une région à explorer : à la place d'un mouvement flexible d'hyper-découverte ou d'un mouvement de déchirure saccadé, c'est un troisième mouvement qui comprend et dépasse les deux autres<sup>4</sup>. Il ne s'agit pas d'une logique intéressée à la délimitation complète des objets, mais à l'intensité des processus évolutifs, le concept de processus étant opposé à celui de système ou de structure, comme essayant de capturer l'existence dans l'acte lui-même de constitution, définition et déterritorialisation, un processus donc de fixation dans le « devenir » (Maillard, 2011).

## **1. De la limite**

Une saisie de la problématisation trouve, dans les trois acceptions suivantes – entretenant entre elles des relations très fortes –, le soutien anthropologique qui permettra le développement d'un mécanisme méthodologique de dilemmatisation:

---

fragmentation, la spécialisation, la généralisation, la normalisation en vue de l'explication, la modélisation, le choix sûr et la réduction en règles en tant qu'indices de l'esprit droit. La voie exodique traverse et met en valeur tout lieu faisant obstacle, le paysage prenant le caractère d'une randonnée.

<sup>4</sup> La problématisation ne signifie ni représentation d'un objet préexistant ni création dans le cadre des pratiques discursives d'un objet non existant. Il s'agit d'un ensemble des pratiques discursives, verbales ou non, qui introduit quelque chose dans le jeu du vrai et du faux en le constituant comme un objet de réflexion (Foucault, 2009).

1. L'homme est un être vulnérable.
2. L'homme est l'habitant de la limite.
3. L'éducation a comme mission de construire la citoyenneté d'un homme qui est vulnérable et habitant de la limite, ce qui exige la formation qui comprend une éthique philosophique de la limite (Carvalho, 2014).

Une ontologie fondée sur le concept de l'être en tant que limite et frontière et une anthropologie qui repose sur l'homme comme habitant de la limite rejoignent notre approche de la problématisation et son double souci qui s'étend vers une anthropologie et une pédagogie du seuil, mais aussi vers une méthodologie et une pratique de la dilemmatisation dans le cadre de la formation éthique au sein des espaces professionnels en éducation.

Les apports des connaissances scientifiques, notamment des sciences sociales, nous présentent l'homme contemporain comme quelqu'un qui doit d'emblée se comprendre – et se faire comprendre par rapport aux contextes naturels et sociaux au sein desquels il habite. Pourtant, l'homme court le risque de l'exacerbation de sa vulnérabilité constitutive – qui au lieu de constituer l'élan pour des projets devient une fragilité de plus en plus menaçante<sup>5</sup>. Il faut reconnaître que la modernité a eu un rôle décisif dans la configuration du sujet comme pôle privilégié d'initiatives, d'interventions au sein de la société et de la nature et, pour cela même, comme siège de pouvoir et d'une volonté à l'exercer au nom de la liberté. D'où l'esquisse concomitante d'une «anthropologie capacitaire» ou «des facultés» selon les expressions de Genard reprises par Nathalie Maillard (Maillard, 2011, p. 30-31). D'où les premières proclamations des droits humains. Toutefois, la modernité, comme Benhabib (cité dans Maillard, 2011, p. 8) l'a montré, dans le cadre des conceptions universalistes de la justice, en mettant l'accent sur la dignité du sujet moral, on tend à dévaluer la dépendance, l'affectivité et la corporéité, c'est-à-dire tout ce qui pourrait représenter justement notre vulnérabilité. À partir de ces repères, à la place d'une conception réductionniste des êtres humains en tant que personnes autonomes parce que rationnelles comme on le voit dans la figure du citoyen individuel mais abstrait, on devrait valoriser l'idée d'une personne relationnelle et d'un citoyen réel et intégral

---

<sup>5</sup> Par rapport à la nature limitrophe de l'homme, les seuils réciproques entre le vivre et le survivre de Primo Levi (1976) (l'homme est un non-homme mais il peut devenir véritablement humain) posent d'une manière radicale la problématique plus tard reprise par Giorgio Agamben (1995, 2002) selon qui l'homme est celui qui peut survivre à l'homme. C'est entre le vivre et le survivre qu'émerge la problématique de la fragilité et du caractère liminaire de la condition humaine (se rapportant d'emblée à la capacité inhumaine de survivre à l'homme ainsi qu'à la capacité de l'homme de survivre au non-homme), une émergence qui affecte le vouloir.

qui, dans son unité complexe, prend en charge tant sa propre vulnérabilité que celle des autres comme des êtres de besoins. D'où la dimension sociale et écologique des nouveaux droits et l'exigence de surmonter les principes d'une morale qui, refusant la vulnérabilité intersubjective au nom de la capacité de l'être autonome et de la responsabilité individuelle du sujet, ne considère pas le corps, les sentiments et le temps qui, présents dans toutes les personnes, imposent leur dépendance. Il s'agit d'une dépendance à respecter non seulement en vue de protéger les êtres humains, par la solidarité sociale et politique, du risque de la précarisation et de la fragilisation sociales, mais aussi pour approfondir leurs compétences esthétiques et éthiques et leur autonomie personnelle effective (Carvalho, 2014).

Or, on doit reconnaître que l'homme est, selon l'expression d'Eugénio Trías (1991), « l'habitant de la limite »; comme tel, il habite cet espace-frontière entre le territoire connu et l'inconnu qui souvent le menace. À partir de ce contexte existentiel, il adopte un style particulier de vie et de citoyenneté, d'éthique et de politique où la rationalité, incorporant la limite au lieu du fondement ne trouve plus qu'une absence de fondement et une interrogation constante qui le rapproche incessamment justement de la limite. C'est alors que l'homme se comprend comme source infirme d'inquiétude en quête permanente de sens toujours pluriels et comme siège des représentations symboliques. Il en est ainsi parce qu'il habite le cercle frontalier, la ville herméneutique, qui s'esquisse entre le cercle de l'apparaître (définissant le territoire connu par la science, encadré par les normes de la morale et reconnu par le sens commun comme en étant le seul monde existant), et le cercle hermétique, celui du mystère, fermé sur lui-même, insaisissable, mais qui, parfois, perturbe le cercle de l'apparaître. En dernière instance, nous-mêmes, nous sommes la limite, encore davantage si, au fur et à mesure qu'on ne peut pas accéder au terrain hermétique qui demeure étrange pour le *logos*, on exprime l'irréductible des concepts au moyen de la figuration sensible de l'art, des idées philosophiques et des manifestations religieuses. Dans le monde contemporain, la métaphysique et l'idéologie de la technique et des media de masse essaieraient, par la promotion de l'illusion de la transparence à tout prix, d'effacer la limite et finalement de faire devenir le monde tel le programme logique de Hegel en détruisant ainsi la spécificité de l'homme, tandis que les défis qu'interpellent nos notions de justice et de dignité s'accumulent sur l'héritage reçu.

Si l'éthique est mémoire de notre propre dénuement, la constitution d'une éthique systémique et reconstructive doit passer par le décentrement, d'une part, car cela nous oblige à « reconnaître l'ouverture déchirante constitutive par laquelle tout sujet, toute identité et toute tradition donatrice de sens en viennent à se comprendre comme décentrés par autrui » (Müller, 1998, p. 31-32), aussi bien, d'autre part, que par le ressentiment des autres, notamment les démunis, comme des sujets égaux à nous. Cela interpelle notre capacité d'espérance, de reconnaissance du fait que notre responsabilité accompagne la conscience de notre fragilité et que la responsabilité ne sera plus finalement l'idéal tyrannique d'une obligation qui nous écrase, mais une dynamique contingente d'une pratique de liberté (Müller, 1998).

Épuisé le radicalisme de quelques itinéraires pédagogiques, vient le temps pour l'acceptation d'une perspective qui valorisera plutôt l'engagement politique. Jacques Daignault (1985) prend ses distances tant du nihilisme inhérent au refus illusoire des idéaux, que du terrorisme implicite dans la violence des efforts de réalisation concrète de rêveries paradisiaques, ces deux attitudes étant le résultat de l'obsession d'une élimination de l'écart entre le « devoir être » et l'« être ». On envisage ici la perspective artistique, une esthétique de la pédagogie qui, d'une manière critique, prendra la place d'une éthique agissant en tant que morale, à savoir en utilisant la normativité comme instance régulatrice d'exclusion des sens alternatifs. Par contre, la démarche esthétique « doit, pour l'essentiel, entretenir le paradoxe de la complexité pédagogique en y maintenant disjointes les séries normatives et objectives » (Daignault, 1985, p. 161)<sup>6</sup>.

En fait, la pensée habite une tension désignant l'inhérence réciproque entre le répétitif et le devenir et montrant « comment et pourquoi la répétition engendre des différences et d'autre part comment le temps ainsi généré retient en soi le répétitif et le reproductible en les emportant » (Müller-Schöll, 2006, p. 82). Or, dans le sens qui « a toujours le sens du non-achevé, du non-fini, de l'encore-à-venir » (Nancy, 1991, pp. 5-6), l'homme est une esquisse interminable<sup>7</sup>. Théodoropoulou (2010) considère qu'il s'agit d'un processus.

---

<sup>6</sup> Or, il s'agit de distinguer entre les énoncés constatifs qui, en ayant pour enjeu la signification, se rapportent aux constats de fait susceptibles d'être vrais ou faux, et les énoncés performatifs qui, n'ayant pas la fonction d'informer ou de décrire, deviennent des expressions qui, dans la perspective des valeurs, visent réaliser un acte par leur énonciation.

<sup>7</sup> On pense ici à la notion de perfectibilité humaine et au concept de devenir comme lié à l'homme, telle une recherche de sens.

Accentuer donc les différences, en y rejoignant les fonctions, les éléments et les moments, non pas seulement de la pratique sociale, mais aussi de la pratique personnelle, à savoir de tout ce qui fait la personne, pour que cet espace puisse être habité par des corps, ce qui prolonge l'agonie du concept, créer un espace minimal, un « pli » au sens deleuzien, performer des différenciations, en critique des sujétions transcendantales, dans un effort de non continuité au-delà des téléologies obscures, tout au long d'une dissémination difficilement contrôlée contre la tendance immature au général. La philosophie de l'éducation, comme une philosophie de mouvements une carte d'intensités<sup>8</sup>, intègre, non pas seulement au niveau thématique mais aussi au sein de sa propre constitution, le paradoxe (ainsi que l'herméneutique de ce paradoxe) d'une défense à la fois de la stratégie réflexive (comme l'utopie ou comme l'éloge de la rationalité triomphante) et du geste problématologique contre les certitudes qu'une telle stratégie crée.

## **2. Du seuil**

Vouloir bâtir une pédagogie plus caractéristique de l'homme que la pédagogie purement intellectuelle de la science positive, signifie de mener la problématisation à ses limites méthodologiques et épistémologiques en faisant d'elle un processus névralgique pour la sensibilisation et le réveil réflexif des parties impliquées dans le conflit des points de vue que la question éthique révèle et crée au sein des praxis éducatives. Une approche exodique incorpore le vécu de/et la « fragilité » comme limite et donne à la problématisation ses incidences anthropologiques basées sur le concept et la valeur de l'événement. Si la rupture entre l'expérience quotidienne et le travail scientifique ou philosophique permet le développement d'un processus authentique de problématisation, si une épistémologie problématologique peut prendre la place d'une épistémologie de la résolution des problèmes, la construction d'une pédagogie plus caractéristique de l'homme exigerait que cette épistémologie soulève d'une manière radicale la problématique des seuils réciproques entre des situations liminaires ou des opposés extrêmes, comme par exemple celle d'entre le vivre et le survivre – ce *glissando* effrayant mais nécessaire suggéré par la structure de seuil et soutenu par la tension du paradoxe, qui fait du problématique une catégorie existentielle et anthropologique.

---

<sup>8</sup> La logique d'intensités n'est pas intéressée à la délimitation complète des objets, mais à l'intensité des processus évolutifs, le concept de processus étant opposé à celui de système ou de structure, comme essayant de capturer l'existence dans l'acte lui-même de constitution, définition et déterritorialisation, un processus donc de fixation dans le « *devenir* », le concept de « devenir » étant vu comme la déterritorialisation absolue (Deleuze et Guattari, 1980).

Pourtant, discours et pratiques éducatives tendent à préparer systématiquement et emphatiquement des territorialisations, ce qui correspond à la formation d'un espace absolu (Lefebvre, 2001), abstrait, instrumental, qui reste un espace manipulé par toutes sortes d'autorités, dont le véritable sujet est le pouvoir étatique, politique. C'est un espace formel et quantifié dans et sur lequel tout se déclare, où « le vécu s'écrase et le conçu s'emporte » et qui fait croître « le silence des usagers » (*Ibid.*, p. 63). Cet espace réduisant ou même niant les différences, privilégiant l'homogénéité, est en fait un espace instituant l'éducation et institué par elle (Théodoropoulou, 2009).

Le seuil devient un rythme, une structure ontologique, logique, pédagogique. Or, une « pédagogie du seuil » (Théodoropoulou, 2009; 2010) se fonderait plutôt sur une spatialité infinie fermant et ouvrant, dans un mouvement incessant et profondément créateur d'alternance entre ouvertures et fermetures et d'osmose entre les espaces. Penser par seuils, en effet, c'est distinguer la limite entre l'extérieur et l'intérieur justement comme un seuil dont le trépasement mène à la fois aux deux faces du sens et par là à ses aspects multiples<sup>9</sup>. On arrive ainsi à avoir une vue multiple de l'espace non seulement dans et autour de l'humain et l'humain dans et autour de l'espace, dans une « mouvance des frontières » (Deleuze et Guattari, 1980, p. 29, note 17) et d'entrées multiples, mais aussi avec des « strates où s'enracinent des unifications et totalisations, des massifications, des mécanismes mimétiques, des prises de pouvoir signifiantes, des attributions subjectives » (*Ibid.*, p. 21)<sup>10</sup>. Pour la philosophie de l'éducation ainsi pensée, toucher à la limite en tant que seuil entre la théorie et la pratique, là où la limite sans être effacée se transforme en seuil pour gérer l'antinomie et la contradiction, décrit un travail qui organise et désorganise des manières de gestion des limites et d'équilibres. Sa position paradoxale (ainsi que le paradoxe d'une « position ») la soumet au risque de l'affrontement incessant avec la méduse du sens créé aux lieux de rencontre de la théorie avec la pratique, un affrontement au ras du sens connu, en amont et en aval du sens connu (Théodoropoulou, 2009; 2010; 2013). Il s'agit d'essayer de se placer contre la rage d'identification de la science positive, dans l'intérêt de la différenciation entre ce qu'il y a de non-conceptualisable dans la chose elle-même – c'est le

---

<sup>9</sup> Pour soutenir méthodologiquement l'anthropologie des limites et la pédagogie des seuils, on peut développer un dispositif basé sur trois grilles théoriques: 1. l'hétérotopie foucauldienne, 2. le rhizome deleuzien, 3. la voie exodique serrienne (Théodoropoulou, 2010).

<sup>10</sup> À l'encontre des travaux de Lefebvre, Foucault et Michel de Certeau et de leurs approches sur l'espace et les pratiques humaines dans le quotidien, on peut relever le concept de troisième espace/*third space* d'Edward Soja (1996).

moment de la radicalisation de la dialectique devant une dialectique négative du savoir qui reste ouverte à l'expérience du non identifiable (Wulf, 1995). Désormais, considérer le penser, ni comme identifier ni comme refuser l'identité, ni comme penser la chose ou quelque chose, ni comme penser le rien ou l'autrui, ou le tout, mais comme penser l'autre, en fait l'autre de la pensée (Lefebvre, 1962). Cette double structure semble comme une chute dans l'abîme (Derrida, 1978).

### **3. Former pour l'imprévisible**

Le besoin de gérer le contradictoire au sein du pédagogique en tant que forme authentique de l'anthropologique, renvoie à la nécessité de concevoir le seuil, lieu de l'émergence de l'humain au sein même de sa propre négation, comme un nœud principal de problématisation, par excellence au niveau de situations humaines radicales, ce qui fait foncièrement référence au travail délicat des éducateurs et éducatrices spécialisés comme ayant besoin de mobiliser les repères d'un cadre anthropologique complexe. Or, la problématisation constituerait pour ces éducateurs et éducatrices un levier leur permettant d'assumer les défis les plus sensibles d'actes éducatifs difficiles, qui définissent justement leur projet professionnel. Inversement, au fur et à mesure que l'éducation spécialisée traite la limite à laquelle les hommes se heurtent (en y reconnaissant ou en y perdant leur propre soi, comme étant la limite de leur propre existence), elle devient une éducation qui se rapproche par excellence du travail, philosophiquement averti, de la dilemmatisation qui risque également de s'aventurer à saisir le mouvement complexe des limites. C'est ainsi qu'il nous a paru tout autant nécessaire que naturel de travailler l'approche de la dilemmatisation, d'autant plus que la radicalisation méthodologique proposée par cette approche trouve une réalisation véritable, qui peut servir de base pour une certaine généralisation de ses apports en dehors de l'éducation spécialisée.

La problématisation semble désigner un mouvement d'enracinement dans le déracinement qui travaille entre la prise de conscience de la radicalité de l'expérience éducative et l'invocation d'un horizon de solution, entre l'emphase deweyenne sur l'unité et celle bachelardienne ou deleuzienne sur la nécessité de rupture. Elle ouvre progressivement des seuils critiques non pas pour simplement découvrir, selon Jaspers (1989), la structure antinomique de la réalité empirique comme cachée dans les situations-limites/*Grenzsituationen*, mais pour dessiner un mouvement qui s'approche de cette structure n'ayant pas désormais le caractère d'une finalisation sous la



forme d'un court-circuit, d'un faufileage, d'un assaut, d'un refus, d'une déviation. Dans le mélange dynamique entre le vécu, son immédiateté et le réflexif médiateur, la problématisation travaillerait sur ce passage critique entre immédiat-médiatisé. Un tel seuil critique (par exemple, un choc cognitif, existentiel, sociocognitif et autre), soutenant comme un arc la résistance de l'acte de problématisation au delà et malgré tout moment de solution – un acte donc s'affrontant irréparablement jusqu'au bout avec le différent – constitue la tension disjonctive de la pensée dilemmatique.

C'est ainsi que la problématisation se développe caractéristiquement sur la base d'une épistémologie de l'altérité fondée plutôt sur le comprendre que sur le savoir – elle permet l'émergence et l'apparition de l'altérité et libère le regard pour saisir cette émergence : d'où la métaphore simmelienne du pont et de la porte (Simmel, 1988) qui nous aide à concevoir la problématisation comme une catégorie de la limite qui exerce à une éducation de la limite. La problématisation se définit par le fait qu'elle tend à assumer de nouveau cet élément dont elle ignore ou réfute l'achèvement ou dont l'achèvement lui semble impossible. Mais, la problématisation essaye aussi de comprendre cet achèvement et l'intégration du cas spécial dans le cadre d'un système éducatif et social basé sur le principe d'excellence et l'excellence du même. L'altérité est ici la pierre à casser, le paradoxe éducatif devenu visible, palpable, dans une manifestation choquante et inaltérable au sein des actes éducatifs difficiles (comme, par exemple, l'espace de l'éthique professionnelle le montre). La problématisation constitue un outil pour le raffinement de la compréhension de la dite difficulté-résistance et non pas pour le domptage et la dilution du contradictoire.

Dans ce cadre, les éducateurs et les éducatrices spécialisés devraient bâtir leur propre capacité de vivre, réfléchir et agir au sein des situations complexes n'évitant pas d'assumer le raisonnement intense que la question éthique pose en gardant le principe de fragilité. Plus particulièrement, il leur faudrait examiner à fond leurs propres manières instituées de réfléchir au sein et à partir de telles situations en vue d'une intervention qui aurait justement pris en compte tous les paramètres conflictuels non dans la perspective obligatoire d'une harmonie rassurante, mais dans une saisie de l'éducation morale vue comme un paradoxe. Il est toujours difficile de sortir de l'ordre du discours institué qui fonctionne comme un garde-fou ou un moyen d'exclusion/inclusion à l'égard du défendu, du non-institué, du hors paradigme. L'intensification

de la dilemmatisation, la réflexion sur les dilemmes, les indices dilemmatiques ou les énoncés dilemmatiques fragmentaires avec lesquels tend à s'exprimer la difficulté de se placer dans une situation obscure permettra progressivement la clarification de l'état perplexe de dépendance et d'interdépendance dans lequel les sujets se trouvent en éducation et formation.

L'acte de problématiser accepte que le monde n'est pas épuisé dans l'expérience immédiate, mais qu'il ne suffit pas de l'admettre : il faut s'exercer aux conséquences multiples des apparitions possibles. Or, l'apparition imprévue et inexplicable est ce qui rend la réalité problématique, un indicateur, une positivité problématologique. Le processus problématisateur développe cet indice, ouvre toutes les perspectives inaugurées pendant son émergence, forme les problèmes issus de cette émergence (problèmes gnoséologiques, ontologiques, esthétiques, éthiques). En fait la formation problématisatrice anticipe l'apparition étrange et étrangère en préparant l'esprit pour intégrer le *clinamen* dans son trajet qui, désormais, inclura l'extraordinaire et réorganisera sa carte – cette nouvelle apparition traversera l'épaisseur du donné. La problématisation est à la fois une manière de sus-pendre les effets immobilisateurs (le choc de la surprise) ou destructeurs de l'imprévu, du non codifié, la stupeur de l'inexplicable (en reconstituant avec patience sa généalogie et son itinéraire), elle est une manière de provoquer toutes les transpositions possibles afin de créer une nouvelle économie ou un autre paradigme ou afin d'élargir les limites du paradigme (Théodoropoulou, 2014). Pourtant la problématisation ne saurait être épuisée par ces aménagements, car l'essentiel n'est pas de tarir l'expectation, mais d'exercer l'esprit à élaborer les présuppositions et conséquences des apparitions possibles : quelle sorte de problèmes révèlent ou créent-elles?

La dilemmatisation tire au clair les investissements axiologiques sur la réalité observée et multiplie l'intensité de leur conflit; elle ne recule pas devant l'ambivalence et traverse l'ambiguïté afin de la comprendre. Il s'agit de démanteler les bipolarités qui créent des asymptotes et qui sont basées sur la logique créée par la force du paradigme. Déculpabiliser la pensée qui contient l'autre sans en faire un anti-paradigme. Le dilemme transperce courageusement une bi-réalité en devenant plus dense quand il est investi d'une interprétation, d'une intention, d'un vouloir. La phénoménalité crée des ambivalences : l'identité est fissurée et ironisée; elle comprend son négatif. Le paradigme doit être réorganisé. Dans la mythologie manichéiste il n'y a pas de dilemme, ni d'ambiguïté ni de confrontation – le problème est impossible et la problématisation

est néfaste. Pourtant, l'ambiguïté du dilemme peut être traversée et comprise par une dilemmatisation qui explore les limites du dilemme. Le monde de l'unique est un monde en quiétude; l'autre introduit l'ambiguïté et la dilemmatisation valorise et radicalise les seuils en rendant leur disparition difficile.

## **Conclusion**

Si on considère la pédagogie comme une hésitation prolongée entre le sens et le sens (ou le sens et le « non-sens »), il devient nécessaire de cesser d'occulter les difficultés réelles des enjeux politiques de l'éducation et de l'échec inéluctable de la pédagogie. Car justement ce sont des enjeux parcourus par des paradoxes de sens qui émergent de la conflictualité entre le sens et le non-sens soit comme absence de sens, soit comme excès de sens (Daignault, 1985). La prolifération des sens accomplit le renversement du platonisme et pervertit les totalisations, un renversement qui constitue un défi majeur pour l'éthique professionnelle des enseignants et des enseignantes. Un mouvement de dilemmatisation, réhabilitant et radicalisant les dilemmes ne saura considérer les contradictions comme des épiphénomènes qui doivent être bel et bien et vite dépassés, au gré d'une exigence de réconciliation avec une réalité désormais maîtrisée, ni comme des blocages paralysant le rapport avec l'expérience personnelle ou re-produisant des litiges. Il s'agirait plutôt d'un mouvement permettant la mise au clair des différends, la confrontation audacieuse avec l'ambivalence et les limites du sens commun. Une théorie pratique du dilemme et une formation éthique saisie par le dilemme s'organisent comme une approche en spirale, analytico-synthétique et progressive-régressive (Sartre, 1986) approfondissant le regard herméneutique. C'est ainsi que le dilemme éthique devient la nervure d'une éthique professionnelle vigilante, située, qui ne contourne pas les risques et les échecs de la réflexion au sein des actes difficiles, complexes, même impossibles. D'où son intérêt philosophique et sa place dans une philosophie de l'éducation qui ne déserte pas la praxis éducative, mais l'habite intensément en y créant des espaces réflexifs comme lieux de *parrêsia* (Foucault, 2009).

## **Références**

- Agamben, G. (1995). *Homo Sacer: il potere sovrano e la nuda vita*. Turin, Einaudi.
- Agamben, G. (2002). *Que queda despues de Auschwitz?* Madrid, Paidós.
- Bateson, G., D. Jackson, J. Haley et J.H. Weakland (1956). Toward a Theory of Schizophrenia, *Behavioral Science*, vol. 1, n° 4, p. 251-254.

- Bateson, G. (1987). *Steps to an Ecology of Mind. Collected Essays in Anthropology, Psychiatry, Evolution and Epistemology*, Northvale NJ et Londres, Jason Aronson Inc.
- Bollnow, O.F. (1972). *Das Verhältnis zur Zeit. Ein Beitrag zur pädagogischen Anthropologie*. Anthropologie und Erziehung Band 29. Heildeberg, Quelle und Meyer Verlag.
- Bourdieu, P. (1972). *Esquisse d'une théorie de la pratique*, Genève, Droz.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- Carvalho, A.D. et E. Théodoropoulou (2009). «La 'voie exodique' comme une voie de problématisation et les dilemmes moraux comme outils de formation», *Percursos & Ideias*, vol. 2, n° 1, p. 207-217.
- Carvalho, A.D. (2014). *Anthropologie de l'exclusion ou l'exil de la condition humaine*, Paris, L'Harmattan.
- Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*, Victoriaville, NHP.
- Deleuze, G. (1975). *Kafka. Pour une littérature mineure*, Paris, Minuit.
- Deleuze, G. et F. Guattari (1980). *Capitalisme et Schizophrénie 2. Mille Plateaux*, Paris, Les Editions de Minuit.
- Derrida, J. (1978). *La vérité en peinture*, Paris, Flammarion.
- Derrida, J. (1972). *Marges de la philosophie*, Paris, Minuit.
- Foucault, M. (2009). *Le gouvernement de soi et des autres I / Le courage de la vérité. Le gouvernement de soi et des autres I*, Paris, Gallimard-Seuil.
- Hauptner, G. (1956). *Vehängnis und Geschichte. Ein geschichtsphilosophischer Versuch*. Heisenheim /Glan.
- Jaspers, K. (1989). *Philosophie. Orientation dans le monde, Éclairement de l'existence, Métaphysique*, Bermon, Springer-Verlag.
- Lefebvre, H. (1962). *Métaphilosophie*, Paris, Minuit.
- Lefebvre, H. (2001). *La production de l'espace*, Paris, Anthropos.
- Levi, P. (1976). *Se questo è un uomo*, Einaudi, Turin.
- Maillard, N. (2011). *La vulnérabilité, une nouvelle catégorie morale ?* Genève, Labor et Fides.
- Müller, D. (1998). *Les éthiques de la responsabilité dans un monde fragile*. Montréal et Genève, Fides et Labor.
- Müller-Schöll, U. (2006). *Le système et le reste. La théorie critique de Henri Lefebvre*, Paris, Anthropos.
- Nancy, J.-L. (1991). *Le poids d'une pensée*, Paris, Le Griffon d'argile.
- Sartre, J.-P. (1986). *Questions de méthode*, Paris, Gallimard.
- Serres, M. (1985). *Les cinq sens*, Paris, Hachette.
- Simmel, G. (1988). *La Tragédie de la culture*, Paris, Éditions Rivages.

- Soja, E. (1996). *Third space: Journeys to Los Angeles and other real-and imagined places*, Oxford, Blackwell.
- Théodoropoulou, E. (2009). «Travesías para la Filosofía de la Educación: de l'Espace i de la Interculturalidad», *Revista Colombiana de Educacion Superior*, vol. 1, n° 3, p. 162-184.
- Théodoropoulou, E. (2010). «Une philosophie de l'éducation comme théorie pratique et l'espace comme seuil», *Argumentos de Razón Técnica, Revista española de Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Filosofía de la Tecnología*, n° 2, p. 179-197.
- Théodoropoulou, E. (2013). «Travesías de la Filosofía de la Educación», dans A. Zambrano Leal, P. Meirieu, E. Theodoropoulou, A. Mutuale et V. Schaepelynck (dir.), *Filosofía de la Educación y Pedagogía*, Córdoba: Brujas, p. 77-117.
- Theodoropoulou, E. (2014). «The problematization effect and its double gestures», dans T. Strand et M. Papastefanou (dir.), *Philosophy of Education as a Lived Experience: Navigating Through Dichotomies of Thought and Action*, Münster-Berlin-Wien-Zürich-London, Verlag-Lit, p.135-152.
- Théodoropoulou, E. et A. Carvalho (2010). «Pédagogie spécialisée, situations-limites et gestion du problématique. Le cas de la solitude intraitable», dans M. Fabre, A. Carvalho et Y. Lhoste (dir.), *Expérience et problématisation en éducation, aspects philosophiques, sociologiques et didactiques*, Porto, Afrontamento, p. 199-222.
- Théodoropoulou, E. et A. Carvalho (2014). «De la problématisation à la dilemmatisation et vice versa: introduction à un cursus philosophique», dans E. Prairat (dir.), *L'éthique de l'enseignement, Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*, Nancy, Presses universitaires de Lorraine, p. 113-130.
- Trías, E. (1991). *Lógica del límite*, Barcelona, Destino.
- Wulf, C. (1995). *Introduction aux Sciences de l'Éducation*, Paris, Armand Colin.

## **Notices biographiques**

Elena K. Théodoropoulou est professeure de première classe à l'Université d'Égée en philosophie de l'éducation et en philosophie pratique. Elle est directrice du « Laboratoire de Recherche en Philosophie Pratique et Appliquée » (L.R.Ph.P.A.) de l'Université d'Égée. Elle est membre fondatrice de la Société Francophone de Philosophie de l'Éducation (SOPPHIED) et de l'« Association Francophone Internationale d'Éthique de la Relation d'Aide et de la Santé Mentale » (AFIERASM). Elle est également membre fondatrice et coordinatrice du Réseau « Philosophie de l'Éducation en Praxis » (RePhedenPrax).

Adalberto Dias de Carvalho est chercheur principal de l'Institut de Philosophie de l'Université de Porto où il a été professeur titulaire, directeur du Centre Interdisciplinaire de Recherche et Intervention Communautaire de l'ISCET (Institut Supérieur de Sciences du Management), président de la SOFELP (Société de Philosophie de l'Éducation des Pays de Langue Portugaise), membre fondateur de la SOPPHIED (Société Francophone de Philosophie de l'Éducation), membre fondateur du Réseau Philosophie de l'Éducation en Praxis. Livre récent: *Anthropologie de l'exclusion ou l'exil de la condition humaine*, Paris, L'Harmattan, 2014.

## **5. Viser le développement de la composante éthique du savoir-agir professionnel des enseignants et formateurs**

*Marianne Poumay, professeure*  
*Université de Liège (ULg)*

*Florence Pirard, professeure*  
*Université de Liège (ULg)*

**Résumé :** Le présent article interroge la formation déontologique des enseignants et formateurs<sup>1</sup> en sciences de l'éducation à partir de la description de dispositifs mis en place depuis 2001 à l'Université de Liège. Cette description montre l'importance accordée à l'étude et la résolution fictive de cas concrets, vécus par les participants en tant qu'élèves ou dans une activité professionnelle. L'article explicite les fondements de sa méthodologie, propose une réflexion sur les difficultés rencontrées et ouvre sur une discussion présentant des perspectives de régulation.

### **Introduction**

La composante éthique de la formation des enseignants et des futurs enseignants soulève de multiples questions, tant sur les significations qu'elle recouvre que sur les démarches de formation auxquelles elle devrait faire prioritairement appel. En Belgique francophone et dans de nombreux pays, contrairement à d'autres professionnels de l'interaction humaine que sont par exemple les orthophonistes ou les psychologues, les enseignants et leurs formateurs ne sont pas soumis à un code de déontologie. Celle-ci fait pourtant partie intégrante des exigences du métier et fait de plus en plus l'objet d'une initiation dès la formation initiale, sous des modalités qui peuvent être variables. Les cohortes d'étudiants sont souvent importantes et le nombre d'heures consacrées à cette initiation, associée à un taux d'encadrement conventionnel<sup>2</sup>, ne permet pas de prévoir des stages ou autres activités de terrain. Or, agir sur le terrain de façon déontologique relève du domaine de la compétence et ne peut donc s'entraîner simplement en écoutant un discours. Les points qui suivent tentent d'explicitier le cadre théorique choisi et les orientations

---

<sup>1</sup> Le contexte du présent article est celui de la formation continuée d'un public composé essentiellement d'enseignants inscrits à un Master en sciences de l'éducation. Leur formation initiale a été prise en charge par une Haute École, comme on les nomme en Fédération Wallonie Bruxelles. Ils possèdent un titre qui leur permet d'enseigner au niveau préscolaire, primaire ou secondaire. Seuls quelques rares étudiants éducateurs, infirmiers ou issus d'autres formations n'ont jamais effectué de stages dans l'enseignement ou la formation professionnelle.

<sup>2</sup> A l'ULg, le cours de déontologie bénéficie d'un co-titulariat, c'est-à-dire que deux enseignantes y sont conjointement affectées, sur leur propre demande. Les raisonnements sont en effet complexes et cette collégialité réduit la subjectivité du jugement lors de l'évaluation.

méthodologiques qui en résultent, avant de proposer des pistes de réflexion quant à l'évolution de cette formation et les questions qu'elle pose encore à l'heure actuelle.

## **1. Cadre théorique**

Prairat, figure de référence en matière de déontologie enseignante, fournit un éclairage essentiel sur des notions telles que l'éthique, la morale et la déontologie, qui font partie intégrante de toutes les situations éducatives, y compris celles qui peuvent apparaître à première vue comme banales (une déontologie du quotidien). Il propose des orientations méthodologiques de formation orientées vers une « clinique des situations concrètes » (Prairat, 2009a) qui plonge l'étudiant dans une réalité passée en lui fournissant l'occasion de réinventer une réponse qu'il estime plus appropriée à un cas qu'il a choisi de traiter. Prairat suggère d'exploiter ce type de clinique dans la formation de l'enseignant « pour l'aider à percevoir des enjeux de nature morale, le rendre vigilant aux points d'affrontement et d'opposition et lui montrer que toute pratique professionnelle est traversée par des tensions et des dilemmes » (2009a, p. 52). Par ailleurs, il formule des préconisations pour réaliser un travail formatif sur les dilemmes moraux (Prairat, 2013). La clinique des situations concrètes, typiques ou banales, est citée en premier. Elle est associée à la nécessité de prendre en compte la singularité du contexte tout en parvenant à identifier des analogies possibles entre différentes situations – « singularité du contexte, généralité de la règle » (p. 217). Elle suppose une « délibération » définie comme « un processus au cours duquel plusieurs possibilités d'action sont comparées et appréciées en fonction de leurs avantages et de leurs désavantages et ce, dans le but d'atteindre une fin précise » (*Ibid.*). Cette délibération est inscrite dans « de petits groupes de pairs stables, [...] un groupe qui dialogue [...] dans un souci authentique de l'autre et de la relation qui les unit » (*Ibid.*, p. 218). Chaque groupe de pairs est considéré comme « une communauté a-sermentée [...] au sein de laquelle les membres sont mus par un sentiment de responsabilité de chacun à l'égard de chacun » (*Ibid.*). Ce même type de méthodologie est appliqué par Jeffrey (2015), qui lui trouve l'avantage de « mettre les étudiants en contact avec la réalité professionnelle, de les amener à réfléchir sur des problèmes éthiques réels, et de les motiver à justifier leur décision à partir des savoirs établis de la profession » (p. 36).



En cohérence avec la notion de compétence telle que définie par Tardif (2006), notre dispositif de formation à la déontologie éducative exige des étudiants de se rapprocher du savoir-agir. Ils sont en effet amenés à mobiliser et à combiner de façon efficace différents types de ressources (savoirs, savoir-faire et attitudes professionnelles) dans un contexte d'enseignement ou de formation. Le référentiel de compétences du master en sciences de l'éducation de l'ULg dans lequel s'inscrit ce cours de déontologie, vise notamment l'apprentissage suivant : « intégrer, dans ses analyses et ses choix, les enjeux éthiques et sociaux propres aux situations d'éducation et de formation<sup>3</sup> ». Notre dispositif contribue à la maîtrise de cet acquis, tout en se rapprochant au maximum d'un savoir-agir.

Nous n'observons cependant pas les étudiants en situation réelle – ce qui serait incompatible avec les ressources disponibles –, mais plutôt à travers leur résolution d'un cas. Le savoir-agir n'est donc pas entraîné, ni d'ailleurs évalué en tant que tel, mais il est anticipé, pensé, simulé par des dialogues fictifs. Poumay (2001) convoque la psychologie de l'apprentissage pour expliciter l'intérêt de recourir à des cas en formation. Nous nous contenterons de citer ici quelques-unes de ces raisons sans les étayer : les cas

sont une source d'expérience vicariante, [...] rendent l'apprenant actif, [...] incitent à la réflexion et à la discussion, favorisent la mise en pratique des connaissances et renforcent tout particulièrement le rapport à la pratique professionnelle, permettent d'apprendre sans prendre de risques (le réel est protégé), dans une relation directe et authentique, favorisent la mise en place de schémas mentaux [...] et frappent la mémoire épisodique, permettent l'implication très personnelle des apprenants, la réelle utilisation de leur propre expérience [...] et donnent confiance en assurant un niveau minimal de familiarité, ce qui diminue la perception de complexité d'une situation. (p. 2).

Il va de soi que ces résultats ne sont pas garantis par l'usage de cas en formation, mais ces derniers facilitent la création des conditions d'apprentissage qui visent de tels résultats.

Enfin, le courant socio-constructiviste (Perret-Clermont, 1978) a inspiré la décision du travail de groupes. Dialoguer avec des pairs, confronter ses idées à d'autres et exploiter ainsi le conflit socio-cognitif, co-construire (Poumay, 2014) la réponse à un cas concret nous semblent constituer des pistes cohérentes tant avec la profession de ces étudiants formateurs et enseignants qu'avec la notion même de questionnement déontologique.

---

<sup>3</sup> Le référentiel est disponible au départ du site de la faculté (<<http://www.fapse.ulg.ac.be>>, sélectionner les « Études en Sciences de l'éducation »).

## **2. Former à la déontologie : coup d’œil sur le dispositif global**

C’est en 2001 qu’un cours de déontologie voit le jour à l’ULg au sein du Master en Sciences de l’Éducation<sup>4</sup>, déjà en co-titulariat pour lui assurer une vision nuancée des questions traitées. Ce Master s’adresse aux futurs enseignants et formateurs, mais son public est quasi exclusivement constitué d’étudiants qui possèdent déjà une expérience d’enseignement ou de formation. Ces étudiants, même s’ils ne sont pas tous titulaires d’une classe de l’enseignement maternel, primaire, secondaire ou supérieur, ont tous un vécu de l’enseignement. Ils ont rencontré des situations de tensions dans lesquelles un raisonnement déontologique les aurait aidés à prendre des décisions éclairées.

Le cours, crédité aujourd’hui d’un volume de trente heures (3 ECTS), a immédiatement exploité l’expérience de son public en proposant à chacun d’identifier une situation vécue posant un problème déontologique, de la décrire et de l’analyser sous différents angles (juridique, moral, éthique) en envisageant les intérêts et attitudes de différents acteurs (l’enseignant, mais aussi l’élève, un parent, la direction de l’établissement, un éducateur ou une éducatrice, un ou une psychologue ou tout autre acteur impliqué dans le cas) de façon à fournir à ce cas une réponse – souvent différente de la réponse historique – déontologiquement réfléchie. Orienté dès sa création vers une « clinique des situations concrètes » (Pirard, 2009a, p.124), le cours plonge l’étudiant dans une réalité passée en lui fournissant l’occasion de réinventer une réponse qu’il estime plus appropriée à un cas qu’il a choisi de traiter.

Des remaniements méthodologiques sont opérés chaque année, grâce aux rétroactions formulées par les étudiants et aux apports des différents titulaires du cours<sup>5</sup>. Le dispositif a progressivement intégré la culture du débat (initialement dans les présentations finales, puis de plus en plus tôt dans le processus avec des questions de clarification et d’explicitation par le groupe, mais aussi des propositions de pistes d’analyse et de résolution) et celle des « amis critiques »<sup>6</sup>. Les travaux individuels ont aussi été remplacés par des rapports de groupes (voir plus bas). Un dossier de lecture a été enrichi au fil des années et comprend aujourd’hui des textes

---

<sup>4</sup> Ce type de cours est aujourd’hui obligatoire dans les programmes de formation des futurs enseignants en Fédération Wallonie Bruxelles (Belgique).

<sup>5</sup> Il s’agit de Dieudonné Leclercq, Marianne Poumay et Florence Pirard.

<sup>6</sup> Selon Jorro (2007), la posture d’ami critique allie la bienveillance à l’exigence.

de référence traitant de questions récurrentes dans les cas traités (éthique de l'accompagnement, de la formation ou des gestes professionnels, déontologie enseignante) et offrant des éclairages pluridisciplinaires (psychologie, sociologie, philosophie, sciences de l'éducation, orientation, enseignement et formation d'adultes). Les derniers remaniements méthodologiques ont été déclenchés par l'augmentation soudaine du nombre d'étudiants inscrits. Ce nombre est en effet passé d'une trentaine d'étudiants à plus de cent cinquante en 2015 à la suite d'une décision facultaire d'ouvrir ce Master à horaire décalé pour les enseignants en fonction.

### **3. Déroulement concret du cours**

Le cours est organisé sur cinq mois au premier quadrimestre, c'est-à-dire de septembre à janvier. Les étudiants (soixante-douze en 2014-2015) sont répartis en sous-groupes de trois. Chaque « trio » choisit et traite un cas à caractère déontologique, puis rend compte de ses analyses dans un rapport en fin de formation. Chronologiquement, deux séances de « lancement » collectif du cours sont suivies d'une période d'analyse par groupes, puis de présentations plénières intermédiaires, d'une nouvelle période de travail de groupes, puis de présentations finales qui participent à l'évaluation. Un espace en ligne soutient le travail. Nous reprenons ces composantes ci-dessous en les explicitant.

#### **3.1 Le lancement**

Les deux premières séances de cours (deux fois trois heures) consistent en une présentation du dispositif et de ses objectifs, suivie d'une introduction proposant des définitions et des exemples de ce qu'est un cas déontologique. Des exemples sont apportés par d'anciens étudiants qui viennent exposer leur cas, la façon dont ils l'ont analysé, les acteurs qu'ils ont interrogés et la nouvelle réponse qu'ils ont apportée à ce cas. Les étudiants sont invités à amorcer une analyse d'un de ces cas en sous-groupes et ensuite à leur poser des questions, tant sur leur position finale que sur le processus (difficultés rencontrées dans le traitement du cas, organisation du groupe). Au terme de la seconde séance, les étudiants forment des groupes de trois et choisissent un cas qu'ils traiteront ensemble durant le reste de ce cours (plus de vingt heures). À partir de ce

moment, pour les aider dans les différentes phases de travail au fil du cours, nous ouvrons un espace en ligne<sup>7</sup> organisé autour de trois intentions :

- Fournir un accès facile aux différents documents utiles au cours. Dans la section « Documents utiles », on trouve ainsi : (1) des grilles d'évaluation et consignes diverses, dont le scénario prévu pour le cours et un résumé des actions attendues de la part des étudiants; (2) des articles et documents plus conceptuels, qui devraient aider à comprendre les notions en jeu (par exemple, morale, éthique, valeurs) et à réfléchir à la façon de traiter les cas – les étudiants y trouvent aussi les présentations *Powerpoint* utilisées lors des séances introductives; (3) des outils-cadres comme des codes de déontologie de professions proches ou des règlements qui encadrent les actions de formateurs ou d'enseignants; et, enfin, (4) des recueils de textes classés par thématiques, auxquels les étudiants peuvent se référer en fonction du thème de leur cas (plagiat, secret professionnel, etc.).
- Faciliter l'organisation du cours, sa logistique, par des inscriptions automatiques dans des groupes, par la remise électronique des travaux et par la gestion des forums de discussion qui revêtent une importance particulière dans ce cours.
- Permettre les discussions, les échanges, non pas uniquement entre chaque trio et les enseignantes, mais aussi entre les trios, ainsi qu'une large visibilité sur tous les travaux de tous les groupes.

Ces trois intentions, et en particulier la troisième, seraient très complexes, voire impossibles à organiser sans recours à un espace en ligne.

Contrairement aux conseils formulés par les enseignantes, les étudiants forment généralement leurs trios par affinités plutôt que sur la base des thématiques des cas qu'ils souhaitent traiter. Par contre, au sein des trios, ils débattent effectivement de plusieurs thématiques possibles avant de se fixer sur le cas porté par l'une ou l'autre des personnes. Au cours de la seconde séance présentielle, une heure est consacrée à un passage des enseignantes dans les trios constitués afin d'aider ceux qui le souhaitent à choisir celui de leurs cas qui conviendrait le mieux à l'analyse demandée pour ce cours. Nous privilégions en effet les cas qui présentent les caractéristiques suivantes :

- ils ne se résument pas à une solution juridique (ce premier critère constitue une exigence);
- ils ont été vécus directement ou indirectement par l'un des membres du groupe;
- ils ne constituent cependant pas (ou plus) pour ce membre du groupe un épisode traumatisant (une prise de recul est nécessaire, nous ne pouvons prendre en charge la

---

<sup>7</sup> L'Université de Liège utilise la plateforme *Blackboard*, notre espace en ligne s'inscrit dans ce cadre institutionnel.

- détresse morale comme le ferait un psychologue);
- ils peuvent être décrits et analysés sans causer de dommage à des tiers;
  - le groupe pense que la réponse historique apportée à ces cas n'était pas satisfaisante, ou elle ne l'était pas pour tous les acteurs.

### **3.2 L'analyse des cas**

Une fois les cas choisis et tous les trios constitués, une phase de travail en ligne démarre (les enseignantes restent disponibles à distance). Cette phase est suivie de quatre séances de présentation qui permettent aux groupes de présenter leurs amorces d'analyses. Ensuite, aucune rencontre du groupe de tous les étudiants ne sera organisée avant les présentations finales. Outre les deux enseignantes, les trios ont aussi à leur disposition, d'une part, un groupe de cinq à six « amis critiques », qui réagissent à leurs productions et, d'autre part, le « groupe classe » des quelque soixante-dix étudiants qui interviendra lui aussi comme détaillé plus bas.

Chaque trio finalise tout d'abord la description de son cas et planifie son travail en remplissant un formulaire qu'il poste en ligne pour obtenir l'aval final des enseignantes et quelques commentaires constructifs qui faciliteront son analyse. Il arrive en effet qu'un groupe, malgré les mises en garde, éprouve des difficultés dans la formulation objective du cas, se réfugie dans une analyse strictement juridique, planifie trop peu d'entretiens avec des personnes-ressources, oubliant par exemple une catégorie d'acteurs qui pourrait s'avérer utile dans l'analyse de son cas, ou encore manque de lectures en lien avec la problématique traitée.

Outre le forum « général » ouvert à tout type d'échange, les cas avertisés par les enseignantes font l'objet d'un forum par trio (voir figure 2 ci-dessous), ce qui permet aux membres du groupe de communiquer entre eux, de s'échanger des documents et de structurer leur propre espace d'échange. Vingt-cinq forums de groupes ont ainsi été créés. Les étudiants peuvent dès lors prendre connaissance de tous les cas et choisir ceux dont les thématiques les intéressent le plus en s'inscrivant comme ami critique de deux cas. Les trios et leurs amis critiques travaillent alors cinq à six semaines sur l'analyse de leurs cas, ce qui nécessite la consultation d'experts externes (juristes, enseignants, élèves, directeurs d'établissements, parents, personnel de centres spécialisés, etc.) et la lecture de documents de référence. Il leur sera demandé en fin d'année de présenter un rapport comprenant :

1. La description du cas, racontant l'histoire du cas de façon très concrète, se terminant par une problématisation<sup>8</sup>, mais ne comprenant pas sa résolution, maquillant les noms des personnes, institutions et lieux tout en restant très « situé »;
2. La manière dont le cas a été résolu en son temps sur le terrain (solution « historique », présentée de façon synthétique);
3. Les démarches effectuées (consultations, sources) et personnes ressources consultées;
4. La nouvelle résolution du cas (réaction proposée à la situation), avec ses aspects juridiques et réglementaires, moraux et éthiques, et comprenant les courriers ou dialogues imaginés pour la solution fictive retenue.

Ce point 4 constitue le cœur du rapport. Il s'agit pour le trio d'endosser le rôle d'un professionnel de l'éducation (professeur, directeur, conseiller pédagogique, mais pas psychologue ou éducateur social) et de rédiger des pièces traduisant concrètement la position adoptée, tout en prenant en compte les différentes personnes concernées par le cas.

5. Des mesures de prévention;
6. Une référence à des propositions de principes déontologiques;
7. Une bibliographie (sources précises, avec formalisation selon les normes de l'APA) et des annexes (lettres, reconstitution d'entretiens et autres documents).

Pour chacun de ces points, une liste de critères aide les étudiants à se fixer des repères dans la qualité de leur production.

Des séances de présentations intermédiaires sont organisées, de façon à ce que les trios puissent « utiliser l'assemblée » au bénéfice de leurs cas (présenter son avancement, puis poser des questions aux étudiants présents, tester leur compréhension, les faire réagir, échanger des idées). Les amis critiques bénéficient d'un temps de rétroaction après la présentation et les enseignantes interviennent également, attirant l'attention des groupes sur les points à encore améliorer.

### **3.3 Présentation de l'analyse finalisée et évaluation**

Le dernier moment d'apprentissage organisé est celui de la présentation finale des cas, qui joue aussi le rôle d'évaluation à caractère sanctionnant<sup>9</sup>. Il se déroule en janvier, durant la session d'examens, et cette fois ce sont les enseignantes qui réagissent par des rétroactions orales sur la

---

<sup>8</sup> Les étudiants doivent terminer leur cas par une interrogation, de type « Que répond le directeur de l'établissement ? », ou « Comment réagit Madame Lapointe ? », qui détermine le rôle qu'endossera le groupe d'étudiants dans ses courriers et dialogues fictifs.

<sup>9</sup> Les étudiants se voient attribuer une note sur 20, le seuil de passage étant fixé par décret à 10/20.

qualité du travail au regard des critères communiqués. Ces présentations donnent l'occasion à chaque étudiant d'entendre l'analyse finalisée de multiples cas et d'entrevoir ainsi la diversité des cas déontologiques dans leurs singularités et leurs analogies. Puisque certains cas traitent de problématiques similaires, les étudiants ont l'occasion de comparer les approches analytiques (dé-contextualisations) et de voir quelles différences ont provoqué les écarts en matière de solutions (re-contextualisations). Ils constatent aussi la portée d'une démarche d'analyse rigoureuse et partagée telle qu'ils ont pu l'expérimenter. Les commentaires des enseignantes en séance vont en ce sens : non seulement elles encouragent les étudiants et soulignent les qualités de leurs travaux, mais surtout ils accentuent la prise de recul, favorisent les parallélismes (entre les analyses de différents trios, entre les réactions d'un même type d'acteurs, entre les solutions choisies ou les motifs invoqués, etc.), font remarquer les similarités et les différences (contextuelles, humaines, sociales, historiques) dans les contradictions et les tensions ou font expliciter au trio des éléments utiles à la formation de leurs pairs (par exemple, une intéressante méthode de recueil de données, un document à partager ou les raisons de prise en compte d'un acteur pourtant périphérique). Elles suggèrent aussi des pistes non encore explorées par les étudiants et, si nécessaire, pointent des lacunes de l'analyse.

#### **4. Quelques constats**

##### **4.1 Une réponse à un besoin**

Cette méthodologie, concrète et proche du vécu professionnel des étudiants, est appréciée par ce public qui se rend compte de l'intérêt de réfléchir collectivement aux problématiques déontologiques dans un « espace protégé » de formation (Bourgeois, 1996). La plupart d'entre eux sont conscients du malaise qu'ils ont ressenti lors de leurs confrontations à de tels cas. Qu'ils en aient été un acteur central ou périphérique, ils se sentent au départ peu armés pour réagir adéquatement à ces problèmes.

Par ce cours, ils ont pu expérimenter une démarche qui leur montre l'importance d'une prise de recul, d'un appel à des personnes ressources et à des documents de référence. Lors des évaluations de fin de formation, ils expriment leur satisfaction et disent être frappés par cet apprentissage du « on n'est pas forcés de réagir dans l'instant ». Ils ont pris la mesure de l'intérêt du partage – que ce soit avec un collègue, avec un ami, avec un parent, avec la direction ou avec

d'autres professionnels – autour de leur difficulté, de façon à apporter une réponse au cas qui soit meilleure pour plusieurs de ses acteurs et en particulier pour les élèves impliqués. Ils ont aussi conscience du bien-être, ou du mieux-être, déclenché par ces prises de décisions partagées. Certains ont dit porter un fardeau depuis des années dont ils venaient de se décharger en se pardonnant enfin une réaction trop impulsive ou un manque de transparence, grâce au dispositif qui leur a ouvert les yeux sur la complexité des phénomènes en jeu et l'importance de ne pas les traiter seul. Globalement, les étudiants disent mieux voir comment apporter des réponses aux cas qui ne manqueront pas de se présenter à eux dans les années qui viennent. Ils sont rassurés par ce nouveau savoir-agir collégial.

#### **4.2 Une démarche interactive et participative**

Les étudiants se montrent actifs dans ce dispositif : les cas à traiter sont plus nombreux que nécessaire tant les étudiants disent en avoir rencontré (directement ou indirectement), les présentations sont bien préparées et les forums des trios font l'objet de nombreuses interactions. Ces forums comprennent de dix-huit à quatre-vingt messages selon les trios, avec une moyenne de quarante-deux messages par groupe. Ce volume d'interactions n'est cependant pas lié à la qualité des travaux des groupes (la relation entre ces deux variables ne nous apparaît pas significative), mais il reste que le volume d'interactions constitue un indice de la façon dont certains groupes ont investi l'outil « forum » pour faciliter leurs échanges. D'autres groupes ont recours à des réseaux sociaux, des rencontres présentiels ou une combinaison de ces moyens.

#### **4.3 Le rôle majeur des amis critiques**

Lors des présentations intermédiaires, environ un tiers des groupes soulignent spontanément dans leurs diapositives l'intérêt des apports de leurs amis critiques. Sont mentionnés des relectures, des réactions critiques constructives dans les forums, des apports de documents de référence et des conseils méthodologiques. Certains groupes isolent même, parmi leurs pistes d'analyses, celles qui sont issues de leurs amis critiques.

Le rôle des amis critiques est à nouveau relevé dans des rapports et présentations des cas finalisés en fin de formation. Sans que la question ne soit posée par le corps enseignant, des étudiants relèvent spontanément, au terme du travail, de multiples fonctions facilitatrices des



amis critiques dans les différentes phases d'élaboration et de traitement d'un cas. Dans la formulation du cas, les amis critiques aident leurs pairs à prendre du recul, à identifier des éléments d'information utiles et nécessaires à la compréhension, a contrario à supprimer des éléments inutiles, voire non souhaitables ainsi qu'à objectiver la description en évitant l'expression de jugements de valeurs. Ensuite, les amis critiques font des commentaires qui permettent à certains d'identifier plus aisément le problème déontologique central de la situation et de le formuler plus clairement. Concernant l'analyse du cas, les apports des amis critiques portent sur la formulation de questions à traiter, l'identification de personnes ressources, de prescrits ou de références scientifiques à consulter. Certains étudiants affirment que les amis critiques les aident à « décentrer (leur) point de vue sur le cas », « à élargir (leur) vision du cas » et « à prendre conscience de la nécessité de se recentrer sur le rôle de la fonction » qu'ils ont choisi d'endosser (souvent l'enseignant ou la direction).

#### **4.4 La fonction formative du rôle de l'ami critique**

Si le rôle des amis critiques est relevé spontanément par une majorité d'étudiants, certains relèvent aussi, dans une réciprocité éducative, la fonction formative du rôle expérimenté comme ami critique. Être ami critique d'autres trios permet, selon eux, de participer plus activement à la formulation et l'analyse d'autres cas et de « découvrir la diversité des cas déontologiques ». Certains soulignent que l'exercice de cette fonction leur permet de s'approprier des critères d'évaluation, notamment la rédaction d'un cas anonymisé avec un titre évocateur, analysé à partir de sources valides avec des éclairages juridiques, moraux et éthiques. Il nous faut cependant imaginer des modalités qui renforcent l'équité dans les apports de ces amis critiques, en conscientisant plus en amont quant à l'importance de ce rôle ou en formalisant davantage l'une ou l'autre étape de rétroaction constructive de la part de ces pairs.

#### **4.5 Les thématiques abordées**

Au fil des années, les thématiques abordées par les cas sont diverses. Par exemple, en 2001, les cas apportés par les étudiants touchaient à la responsabilité vis-à-vis de personnes ou de l'institution, au respect de la vie privée et à la liberté de participation, au secret professionnel, à la propriété intellectuelle ou la liberté d'expression, à l'évaluation (y compris les questions de sanction ou de punition), à la fraude et au plagiat, à la recherche en éducation, aux relations avec

les parents, la hiérarchie, ou les collègues, relations particulièrement préoccupantes pour les enseignants (comme le relèvent des auteurs comme Lallouet, 2014 et Gohier et *al.*, 2010). Mais ces cas peuvent aussi être classés selon qu'ils ont impliqué l'étudiant en tant qu'acteur direct ou plutôt en tant que « spectateur », selon le rôle choisi par l'étudiant, selon la place que prennent les aspects juridiques, moraux ou éthiques dans la solution considérée comme la plus acceptable pour l'acteur choisi, selon que l'étudiant est plus ou moins satisfait de la solution historique au cas ou de sa résolution fictive au cours.

En 2014-2015, les thématiques abordées sont similaires, à l'exception de la recherche en éducation. On trouve aussi des cas de violence et *bullying*, de consommation de stupéfiants, d'usage de *Facebook*, de relations avec des maîtres de stages, de conciliation entre posture parentale et professionnelle ou de conflits de rôles au sein de l'inspection, autant de sujets qui permettent de développer un même type de raisonnement et de démarche.

Sans doute certains cas et certains choix sont-ils plus riches que d'autres pour la formation, mais opter pour une « clinique des situations concrètes » basée sur des cas réels apportés par les étudiants nécessite de cadrer l'activité et de renoncer à tout contrôler. Par ailleurs, la richesse de l'expérience est en partie vicariante vu que chaque étudiant est confronté à un minimum de 12 cas au fil du cours (celui de son groupe, ceux des deux groupes dans lesquels il joue le rôle d'ami critique et ceux présentés par une douzaine de groupes lors des présentations intermédiaires et finales). Sa propre activité prend des formes diverses, plus ou moins engagées, mais il rencontre ainsi un large panel de thématiques dans lesquelles sont toujours pris en considération un raisonnement déontologique (incluant les aspects juridique, moral et éthique) et le ressenti d'acteurs multiples. La thématique de son propre cas importe donc moins que la décontextualisation et re-contextualisation systématique d'une démarche dont nous pensons soutenir ainsi le transfert (Tardif, 1999).

#### **4.6 Une expérience constructive et positive**

Le dispositif mis en place offre un cadre structuré et propose de nombreuses ressources aux étudiants : ressources en ligne, travail entre pairs au sein des trios, accompagnement par les amis critiques, encadrement des professeurs, interactions avec les pairs en présentiel et dans le cadre des forums. Il accorde une place majeure à l'évaluation formative, ce qui transparaît aussi dans

les modalités mises en place pour l'évaluation finale, elle-même potentiellement source d'apprentissage. Le taux de réussite en première session n'a cessé d'augmenter au fil des ans. Sur une échelle de 0 à 20, les notes finales des groupes ont varié en 2015 de 11 à 18, avec une moyenne de 15. Pour la première fois, tous les groupes ont rencontré les attentes académiques minimales, certains d'entre eux se sont même distingués par la qualité de ces travaux. Il serait intéressant d'interroger de manière systématique les étudiants sur les conditions qui, de leur point de vue, ont favorisé leur apprentissage et conditionné leur réussite. Nous posons l'hypothèse que même si certains facteurs opèrent davantage que d'autres, leur interaction au sein du dispositif est essentielle.

### **Discussion-conclusion**

Le dispositif de formation choisi pour le cours de déontologie au sein du Master en sciences de l'éducation de l'Université de Liège est basé sur le modèle d'une « clinique des situations concrètes ». Il exploite des cas issus de la pratique des participants eux-mêmes, dans un contexte de travaux de groupes fortement encadrés et en partie à distance. Dans le présent article, nous avons présenté le cadre théorique choisi, la démarche de formation, les performances attendues de la part des étudiants et les conditions dans lesquelles ces derniers sont placés pour y parvenir. Nous avons notamment souligné le rôle des amis critiques et des échanges en ligne, sans lesquels le dispositif ne pourrait accueillir autant d'étudiants simultanément. Le cours est à la fois bien reçu et bien réussi par les étudiants.

Sans compter le nécessaire enrichissement permanent des contenus (par exemple, par l'intégration de clarifications proposées par Prairat (2015) concernant les vertus morales et les devoirs, et d'autres par Jeffrey (2015) sur les devoirs professionnels), ce dispositif doit bien sûr poursuivre son évolution car il subsiste des difficultés à plusieurs niveaux. Nous listons ces difficultés ci-dessous et discutons quelques pistes de régulation.

#### ***Fusionner morale et éthique***

Au niveau conceptuel, autant les groupes comprennent bien l'étape juridique du raisonnement déontologique, autant ils éprouvent des difficultés à distinguer les raisonnements moral et éthique qui ne font d'ailleurs pas l'objet de définitions consensuelles dans la littérature.

Ils se perdent d'autant plus dans ces distinctions quand ils tentent de prendre en compte les points de vue des différents acteurs qui interviennent dans leurs cas. Comme cette distinction n'est pas déterminante dans la qualité de la réponse apportée aux cas par les différents groupes et que certains auteurs (dont Desautels *et al.*, 2012 et Prairat, 2013) proposent de ne pas forcément s'y attacher dans les enquêtes ou le travail de terrain auprès des enseignants, nous envisageons de toujours distinguer morale et éthique dans notre raisonnement au fil des séminaires, mais de ne plus exiger cette distinction dans les rapports finaux les étudiants.

### ***Améliorer les courriers et reconstitutions***

Les étudiants éprouvent notamment des difficultés à produire des réponses réalistes lorsqu'il s'agit de rédiger un courrier « dans la peau » du directeur ou d'un collègue enseignant, ou encore de reconstituer des moments de rencontre avec les différents interlocuteurs concernés. Pour les y aider, des supports (notamment sous forme de vidéos) pourraient être produits, fournissant des exemples et illustrant les erreurs fréquemment commises. Nous pourrions aussi imaginer une *check-list* complétant la liste de critères actuels par les quelques éléments les plus critiques au moment des reconstitutions et favorisant l'auto-évaluation par les trios de leur propre travail. Les amis critiques, déjà en charge de cette évaluation, pourraient être eux aussi plus formellement chargés de produire et de poster une analyse systématique, toujours dans un esprit constructif.

Nous pourrions aussi envisager de demander aux groupes de jouer ces reconstitutions devant leurs amis critiques. Ces jeux de rôles pourraient rencontrer un double objectif : les étudiants travailleraient leurs attitudes, importantes à considérer au sein du savoir-agir, et ils prendraient conscience de l'éventuel manque de réalisme de leurs propositions. Et pourquoi pas, comme le propose Jeffrey (2015), demander aux groupes d'étudiants de produire deux réponses différentes et de les justifier, de façon à garantir un esprit d'ouverture et un meilleur entraînement à la recherche d'alternatives ?

### ***Mieux exploiter les productions et analyses des étudiants***

Comme mentionné en introduction, les enseignants belges ne sont pas tenus de répondre à un « ensemble de règles, de recommandations et de devoirs qui régit l'activité d'un professionnel

dans l'exercice de sa profession » (Prairat, 2009b, p. 175). Des codes de déontologie enseignante existent pourtant dans différents pays. Dans notre cours de déontologie, le rapport fourni par les différents groupes doit comprendre une mise en lien avec le code de Prairat (2013) ou un autre référent tel les devoirs professionnels de Jeffrey (2015, p. 38). Au fil des années, des suggestions ont aussi été proposées par les groupes d'étudiants et pourraient être analysées au profit de l'enrichissement des codes existants. Nous pourrions également tenter d'influencer l'adoption décrétable d'un code encadrant la déontologie enseignante dans notre communauté. Des actions en ce sens permettraient dans la foulée d'accompagner les enseignants en difficulté sur ces points et de leur donner accès à une formation continue adaptée à leurs besoins.

Une « banque de cas » anonymisés pourrait également être mise à disposition de la communauté enseignante. Elle pourrait être utile en formation professionnelle, mais peut-être aussi tout simplement aider les enseignants sur le terrain, lorsqu'ils rencontrent un cas similaire à ceux qui ont été traités par les étudiants, à étendre leur vision des réponses possibles, à y faire intervenir des acteurs additionnels, à se donner le temps de la réflexion, autant de comportements que nous tentons d'installer chez nos étudiants.

### ***Optimiser la taille et l'organisation des groupes***

Nous relèverons également plusieurs points d'attention à l'égard des travaux en groupes restreints. S'il est indéniable que le travail au sein d'un trio enrichit les interactions à propos du cas, il pose la question de l'équilibre dans les apports de ses membres. Au moins deux cas avérés de déséquilibre majeur ont nécessité une intervention, mais d'autres sous-groupes ont sans doute été confrontés à ce problème sans en informer les enseignantes. On peut par ailleurs s'interroger sur le niveau de développement de la compétence par chacun des membres des trios. Si l'évaluation finale orale prend soin de poser des questions à chacun des membres du groupe, elle n'est cependant pas organisée de façon à explorer systématiquement les ressources mobilisables par chacun des étudiants. Bien sûr, une évaluation individuelle permettrait de pallier ce problème, mais une telle décision priverait le dispositif d'une partie de sa cohérence (à travail de groupe évaluation de groupe) et augmenterait la charge d'encadrement, ce qui n'est pas envisageable actuellement. Au contraire, les enseignantes se demandent comment elles pourront encore assurer une rétroaction régulière à tous les trios si la taille du groupe augmente encore à l'avenir (ce qui est fort probable). Une solution pourrait être de diviser le groupe-cours. Mais cela nous priverait

ainsi de la collégialité actuelle, ce qui nous semble dommageable. L'alternative serait d'augmenter la taille des sous-groupes (passer, par exemple, des trios à des groupes de quatre étudiants), ce qui nécessiterait une vigilance accrue quant à l'équilibre dans les apports des différents membres de ces groupes et peut-être même une répartition formelle de rôles au sein des groupes, tenant compte des préférences de chacun. Tout en étant capable de justifier tous les choix opérés par son groupe, chaque étudiant serait, par exemple, formellement en charge d'une partie du rapport écrit et verrait sa note finale prendre en compte cette responsabilité sélective.

Aucune solution ne nous semble rassembler tous les avantages. L'option choisie pour la taille de ces groupes sera toujours le résultat d'un compromis que nous espérons le plus efficace possible quant à son caractère formatif pour chaque étudiant. Les étudiants qui ont vécu le dispositif devraient être consultés pour évaluer l'intérêt de telles formules<sup>10</sup>. La constitution d'un réseau de professionnels offrirait par ailleurs au cours de déontologie – tout comme sans doute au programme entier dans lequel il prend place – des perspectives enrichissantes et jusqu'ici peu exploitées.

## Références

- Bourgeois, E. (1996). « Identité et apprentissage », *Éducation Permanente*, n° 128, p. 27-35.
- Desautels, L., C. Gohier, J. Joly, F. Jutras et J.G. Ntebutse (2012). « Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repères et stratégies utilisées pour traiter de préoccupations éthiques », *Canadian Journal of Higher Education/Revue canadienne de l'enseignement supérieur*, vol. 42, n° 1, p. 43-62.
- Gohier, C., L. Desautels et F. Jutras (2010). « Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial: Caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution », *Revue des Sciences de l'Éducation*, vol. 36, n° 1, p. 213-231.
- Jeffrey, D. (2015). « Enseigner l'éthique aux futurs enseignants », dans L.-A. Saint-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 25-42.
- Jorro, A. (2007). « L'évaluation-conseil : un processus dialogique au service de la régulation », *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, n° 18, Presses universitaires du Midi, p. 7-16.
- Lallouet, V. (2014). *Quelles questions déontologiques se posent aux enseignants préscolaires et comment y font-ils face ?*, Mémoire de Master en Sciences de l'Éducation, Université de

---

<sup>10</sup> Au sein des *European Standard Guidelines* visant le pilotage de la qualité dans l'enseignement supérieur en Europe, l'une des préconisations (ESG 1.7) consiste à systématiquement rassembler des données sur des indicateurs de performance-clé du programme de formation.

Liège, Internet Média, <<http://hdl.handle.net/2268.2/909>>, consulté le 18 novembre 2015.

Perret-Clermont, A.-N. (1978). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Genève, Peter Lang.

Poumay, M. (2014). « Co-construction », dans D. Frau-Meigs et A. Kiyindou (dir.), *Glossaire de la diversité culturelle à l'ère du numérique*, Commission Nationale Française pour l'UNESCO, Paris, La Documentation française, p. 59-63.

Poumay, M. (2001). *L'utilisation de cas concrets en pédagogie. Modèles pour décrire et analyser des cas et leurs usages didactiques*, Diplôme d'Études Spécialisées en Technologies de l'Éducation et de la Formation, Université de Liège, Internet Média, <<http://hdl.handle.net/2268/23374>>, consulté le 18 novembre 2015.

Prairat, E. (2009a). « Vers une déontologie de l'enseignement », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 2, p.113-131. Internet Média, <<http://educationdidactique.revues.org/485>>, consulté le 15 juin 2015.

Prairat, E. (2009b). *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Bruxelles, De Boeck.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière.

Tardif, J. (1999). *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Logiques.

## **Notices biographiques**

Marianne Poumay et Florence Pirard sont co-titulaires du cours de déontologie dans le master en Sciences de l'Éducation et sont membres du comité d'éthique de la recherche de la Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège (ULg).

La professeure Marianne Poumay (Ph. D) dirige l'unité LabSET (Laboratoire de Soutien aux Synergies Éducation Technologies) au Département Éducation et Formation de l'ULg. Son champ de recherche et d'action est orienté vers la performance complexe (compétence) et son évaluation, le développement professionnel des enseignants et formateurs et la façon dont les technologies peuvent soutenir l'apprentissage et le développement.

La professeure Florence Pirard (Ph. D) dirige l'unité PERF (Professionnalisation en Éducation: Recherche et Formation) au Département Éducation et Formation de l'ULg. Ses publications sont centrées sur la formation initiale, l'accompagnement et le développement professionnel dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants.

## **6. Se situer par rapport à sa propre autorité dans la relation éducative : une réflexion personnelle et professionnelle à faire lors de la formation à l'éthique professionnelle**

*France Jutras, professeure*  
*Faculté d'éducation*  
*Université de Sherbrooke*

**Résumé :** L'un des apprentissages à faire en formation initiale et continue à l'enseignement, dans le cadre du cours d'éthique professionnelle, touche directement la personne qu'est l'enseignant : chacun doit faire un cheminement qui lui permet d'apprendre à assumer sa propre autorité dans la relation éducative. Après avoir défini le concept d'autorité et des composantes de la légitimité de l'autorité de l'enseignant, puis expliqué en quoi la formation à l'éthique professionnelle peut soutenir la réflexion qui mène à l'autorégulation de l'agir et ainsi à la capacité d'assumer sa propre autorité, quelques propositions de formation seront formulées, soit : la clarification de concepts; des lectures et discussions sur des textes significatifs comme cadres de référence et sur des textes qui se rapportent à des dimensions normatives; et, enfin, des études de cas.

### **Introduction**

Lorsqu'on se trouve dans une situation de dépendance comme élève ou étudiant dans une classe pendant la scolarité obligatoire ou dans le cadre d'une formation professionnelle au secondaire, au collège ou à l'université, même quand l'enseignant met en œuvre des stratégies pédagogiques visant le développement de la démocratie ou de l'autonomie, on est en quelque sorte en situation de vulnérabilité. Cette vulnérabilité provient de plusieurs causes, notamment : on ne choisit pas de se faire éduquer dans la prime enfance, on ne choisit pas non plus ses maîtres la plupart du temps, ni les activités d'apprentissage et d'évaluation qui sont sous la responsabilité de l'enseignant qui détient l'autorité dans la situation de classe. Certes l'autorité des enseignants est légitime puisque les diplômes qui attestent de leur compétence sont un critère de base pour leur embauche dans une commission scolaire.<sup>1</sup> Sous réserve de remplir certaines conditions, le diplôme en enseignement leur donne droit à la qualification légale pour enseigner, le *Brevet d'enseignement*. De plus, le diplôme constitue une reconnaissance sociale et une forme de garantie d'un développement professionnel qui correspond au seuil minimal de compétence requis pour commencer à travailler dans l'enseignement. Il est attendu cependant que

---

<sup>1</sup> Nulle part en Amérique du Nord les enseignants ne sont des fonctionnaires de l'État. Ils sont des employés d'une commission ou d'un conseil scolaire. L'obtention de la permanence d'emploi prend généralement plusieurs années.



l'enseignant s'inscrit dans une posture de développement professionnel tout au long de sa carrière – qu'il s'agisse d'analyser et de réfléchir sur sa propre expérience de façon individuelle afin de résoudre des problèmes, d'apporter des ajustements ou des changements à sa pratique, d'en discuter avec des pairs ou de s'engager dans des activités de formation continue reconnue.

La situation de dépendance ou de vulnérabilité de l'élève est en quelque sorte constitutive de toute situation éducative. Non seulement l'école occupe beaucoup de temps dans la vie des élèves qui doivent réaliser de nombreux apprentissages, mais les enseignants jouent le rôle essentiel de soutenir ces apprentissages et de contribuer à la construction de la personne comme être social. Il importe, par conséquent, que l'enseignant comme personne et professionnel ait l'occasion d'examiner et surtout de réfléchir à sa propre autorité dans une situation de classe afin d'être en mesure d'assumer son rôle éducatif de manière suffisamment bonne, au sens de Winnicott (2006). Bien que Winnicott évoque le concept de la mère suffisamment bonne pour exprimer la manière d'être d'une mère ordinaire, normalement dévouée mais pas omnipotente qui permet à l'enfant de se développer, il considère que la capacité de jouer ce rôle éducatif demande une réelle maturité psychologique qui n'est pas si simple à atteindre dans la réalité. Pour comprendre l'intérêt que l'enseignant puisse réfléchir à sa propre autorité en situation d'éducation, nous clarifierons d'abord la notion d'autorité dans la relation éducative. Ensuite, nous examinerons dans quel sens la formation à l'éthique professionnelle peut être un lieu de réflexion qui soutient la personne de l'enseignant dans son cheminement pour assumer son autorité dans la relation éducative. Cela nous conduira enfin à faire quelques propositions d'activités de formation en ce sens.

## **1. L'autorité dans la relation éducative**

Deux aspects de l'autorité en situation éducative seront clarifiés : l'autorité légitime du maître et l'autorité de la personne de l'enseignant.

### **1.1 L'autorité légitime du maître**

Lorsqu'il se retrouve dans une classe, le maître dispose d'une autorité légitime *de facto*. Ses diplômes, ses connaissances disciplinaires, son savoir-faire didactique et psychopédagogique, son mandat social de mettre en œuvre le programme d'étude auprès des élèves dans l'établissement

forment la base de la reconnaissance institutionnelle de son autorité. La relation éducative a d'ailleurs lieu dans une dynamique systémique :

La relation éducative est l'ensemble des rapports sociaux qui s'établissent entre l'éducateur et ceux qu'il éduque, pour aller vers des objectifs éducatifs, dans une structure institutionnelle donnée, rapports qui possèdent des caractéristiques cognitives et affectives identifiables, qui ont un déroulement, et vivent une histoire (Postic, 1988, p. 22).

Postic remarque à juste titre que tous les éléments de la situation éducative sont liés et qu'on ne peut analyser la relation éducative sans la rattacher aux composantes de son contexte spécifique et de sa visée de développement de l'élève dans l'espace et dans le temps. Or, s'il n'y avait pas de situation d'apprentissage en classe, il n'y aurait pas de relation éducative. Dès qu'on s'intéresse à la relation, on doit penser aux partenaires de la relation et pas seulement au contexte de la classe et aux finalités sociales de l'éducation. Or, comme la cible éducative est l'apprentissage, le développement et la socialisation de l'élève, quelle que soit la pédagogie pratiquée, l'éducateur occupe un rôle central dont la mission à long terme est que l'élève puisse s'être développé suffisamment pour en arriver à se passer de lui pour continuer à apprendre. Une des finalités de l'éducation est en effet que, comme adultes dans nos sociétés, citoyens, travailleurs et contribuables, nous soyons à même de prendre en charge nos propres apprentissages et de continuer d'apprendre par nous-mêmes tout au long de notre vie, grâce à notre esprit critique et autocritique, avec ou sans l'aide d'éducateurs, de manière formelle, informelle ou non formelle.

Pour en revenir à la notion d'autorité du maître, il importe de la clarifier car elle est souvent mise à mal dans notre culture contemporaine. On peut dire d'abord que depuis le XXe siècle le débat sur la démocratie dans la société et sur la démocratie à l'école a mis en évidence les aspects de pouvoir et d'exercice du pouvoir que confère l'autorité, de même que leurs dérives possibles. L'autorité légitime idéale apparaît de nos jours comme celle qui provient d'individus qui se tiennent pour semblables et égaux. Mais sur le terrain de l'école, l'enfant a longtemps été considéré comme un citoyen en développement qui ne possède pas encore une entière liberté politique plutôt que comme un égal du maître, d'où le droit « d'exercer sur lui une autorité légitime, même si la reconnaissance de celle-ci ne résultait pas d'une entente contractuelle entre deux parties égales » (Tanguay, 2006, p. 1151). Cette conception de l'élève et de l'autorité du maître sur l'élève a fait l'objet de nombreuses critiques : on considère que l'école autoritaire et que les maîtres autoritaires sont incompatibles avec la société démocratique et le développement

du citoyen démocratique. C'est pourquoi on a opposé à l'école traditionnelle une utopie éducative qui déplace l'autorité vers l'activité de l'élève. Cette orientation qui a traversé le XXe siècle a également donné lieu à de nombreuses innovations pédagogiques, de même qu'à l'idéal du droit à l'égalité des chances par l'égalité d'accès à l'école. Malgré les écueils rencontrés, cette orientation éducative a répandu l'idée d'éveiller et de soutenir le désir d'apprendre et de favoriser l'émancipation de tous et chacun par la connaissance.

À l'extérieur tout comme à l'intérieur de l'institution scolaire, la contestation de l'autorité du maître et de l'école traditionnelle a entraîné des conséquences sur notre façon de penser l'autorité en éducation. Dans la société, par exemple, on conteste la légitimité des maîtres et de l'école : on qualifie de piètre la qualité des enseignants, de l'enseignement qu'ils donnent et la qualité de l'école en général. On considère que rien de bon ne s'y passe en même temps qu'on valorise les diplômes et qu'on les recherche pour soi et ses enfants. Les discours qui dénoncent l'autorité sont divers, mais se rejoignent. On craint l'abus d'autorité et l'autoritarisme; on assimile autorité, domination et répression; on en vient même à dire que l'autorité constitue le côté sombre de l'autonomie. On pervertit la signification de l'autonomie en la réduisant au seul sens de se donner soi-même sa propre loi sans dialogue ni considération pour l'autre, le contexte ou la culture. On passe sous silence que la conquête de la liberté pour soi et pour autrui est le fruit d'un long cheminement, d'un développement, et même de la perte de quelques certitudes et illusions et de l'acceptation consentie de certaines limites et contraintes. Plus que celui d'hier, l'enseignant d'aujourd'hui doit se situer par rapport à la légitimité de son autorité d'éducateur, à ses propres yeux tout comme au regard de l'élève, des collègues et de la société.

Puisque toute visée éducative implique de mettre des élèves ou des étudiants en situation d'apprendre ou de désapprendre quelque chose, l'enseignant joue un rôle clé dans l'organisation des situations d'apprentissage et d'évaluation. Déjà lors de la planification des activités d'apprentissage et de la pédagogie à mettre en œuvre dans la classe pour les instaurer, l'enseignant fait des choix qui façonneront la dynamique et le climat de la classe. Selon les orientations pédagogiques privilégiées, l'élève, le groupe et l'enseignant se distribuent différemment le pouvoir en classe : pouvoir de s'exprimer, pouvoir d'agir et pouvoir de faire. Toute forme de pédagogie et la gestion de classe qui lui est associée constitue en quelque sorte une manière spécifique de vivre, de distribuer et de partager le pouvoir en classe, ce qui se trouve

en lien direct avec l'exercice de l'autorité en classe. Les élèves et les étudiants ne sont pas naïfs cependant. Ils savent bien que même si l'autorité du maître s'incarne avec plus ou moins d'intensité, il sera toujours responsable de poser un jugement évaluatif sur leurs apprentissages. L'autoévaluation n'est pas très reconnue institutionnellement, même si le développement de la capacité de poser un regard critique sur ses propres apprentissages et leurs limites constitue l'une des visées de l'évaluation.

À l'évidence, l'autorité du maître s'incarne à des degrés divers selon les approches pédagogiques mises en œuvre. Mais au-delà de la pédagogie pratiquée et de la légitimité institutionnelle de son autorité, à quoi reconnaît-on l'autorité légitime de l'enseignant ?

## **1.2 L'autorité de la personne de l'enseignant**

Dans le monde ancien, il était dans l'ordre des choses de respecter l'autorité de l'Église et de l'État et, par conséquent, celle de leurs représentants. L'autorité était alors inséparable des valeurs de la tradition et de la hiérarchie, soutient Renaut (2006). Maintenant, dans les sociétés démocratiques où l'égalité et la liberté sont des normes fondatrices, le droit fonde les règles de manière explicite. Ces règles viennent le plus souvent de délibérations qui prennent la forme « d'un contrat réel ou supposé entre ceux qui exercent le pouvoir et ceux qui s'y soumettent » (Renaut, 2006, p. 1171). En ce sens, Renaut propose que l'éducation s'inspire du terrain politique, par exemple, en incorporant des procédures plus délibératives – ce que les approches pédagogiques sociocognitives contemporaines apportent beaucoup. De plus, il recommande que la personne de l'enseignant se soucie d'obtenir des élèves une forme d'adhésion pour l'exercice efficace de son pouvoir.

Cette notion d'adhésion de l'élève à l'autorité du maître peut être comprise grâce à la définition de la notion d'autorité que donne Prairat (2008). Cet auteur fait la distinction entre les termes latins *potestas* et *auctoritas*. Le *potestas*, écrit-il, est « le pouvoir fondé sur la fonction, le grade ou le statut » (p. 32). Ce pouvoir est accordé par les instances supérieures, par exemple, les instances militaires, judiciaires, scolaires. Ainsi, l'enseignant est investi d'un *potestas* car son autorité est attribuée et légitimée par l'institution scolaire. Ce n'est pas le cas de l'*auctoritas* puisqu'elle est de l'ordre de l'influence, de l'ascendant, du crédit. Au sens de l'*auctoritas*, « l'autorité est l'art d'obtenir l'adhésion sans recours à la menace ou à la contrainte. Elle

recommande plus qu'elle ne commande » (Prairat, 2008, p. 32). Prairat relève que les deux versants du pouvoir que l'autorité représente, le *potestas* et l'*auctoritas*, ne s'impliquent pas nécessairement l'un l'autre, mais qu'ils peuvent se conjuguer. Il considère que « l'autorité n'est ni contrainte, ni persuasion, elle est influence » et que, dès lors, on doit se pencher sur ce « qui distingue l'influence éducative – l'autorité – de l'influence manipulatrice » (Prairat, 2008, p. 33).

Pour la pratique, l'importance de distinguer l'influence éducative de l'influence manipulatrice renvoie à des questions fondamentales, philosophiques et pratiques. Que signifie éduquer ? Que signifie apprendre ? Quels sont les critères d'une éducation réussie ? Où se situe la frontière entre l'éducation et la manipulation ? Amener la personne à apprendre malgré elle, est-ce de la manipulation ? Quelle est la différence entre éduquer et endoctriner ? Dans quelle mesure la relation pédagogique repose-t-elle sur la confiance ?

Ces questions peuvent sembler rhétoriques à un moment où on recherche la vitesse d'exécution, la rentabilité des investissements sociaux dans les systèmes éducatifs et l'efficacité du travail de chaque enseignant. Or, la valeur de toute personne en situation éducative mérite que les éducateurs réfléchissent à ces questions d'abord pour se comprendre eux-mêmes et ensuite pour se situer par rapport au sens qu'ils donnent à l'éducation et à leur travail d'intervenants éducatifs en relation quotidienne avec des personnes en développement.

On peut saisir ainsi dans quelle mesure le sens des réponses à ces questions fondamentales traversera la manière d'entrer en rapport avec autrui. Dans le cas qui nous intéresse, l'influence dans la situation éducative, il apparaît nécessaire que chaque éducateur puisse clarifier pour lui-même, d'une part, son propre rapport à l'autorité et ses limites et, d'autre part, le sens qu'il attribue à sa propre autorité et à son autorité particulière dans ses relations avec les élèves. C'est ce qui l'amènera à se situer par rapport à sa fonction d'éducateur en situation pédagogique et à continuer de le faire pendant toute sa carrière. Suivant les termes latins dont Prairat s'est servi pour définir la notion de pouvoir relatif à l'autorité, on peut poser que le *potestas*, l'autorité légitime reconnue par l'institution, constitue une base commune à tous les enseignants : l'institution scolaire reconnaît d'emblée leur capacité et leur compétence pour faire leur travail. Là où leur individualité va s'exprimer, c'est dans la manifestation de leur *auctoritas* qui comprend forcément des composantes multiples : composantes personnelles, affectives, cognitives, culturelles, sociales. Que l'*auctoritas* soit caractérisée par la manière d'être de la

personne et que des manières d'être acceptables très diversifiées coexistent à l'école, c'est dans l'ordre des choses dans nos sociétés contemporaines pluralistes et démocratiques. Sous le versant de l'*auctoritas*, l'influence éducative pourra se manifester de bien des façons qui vont dépendre de la personne, de la matière et du niveau d'enseignement, des élèves et des diverses caractéristiques sociales de la situation pédagogique. Le style de l'*auctoritas* est ce qui permettra d'établir la forme personnalisée au groupe-classe de l'adhésion des élèves à l'autorité du maître, c'est-à-dire une sorte de contrat contextualisé par rapport à l'apprentissage en situation éducative avec ce maître particulier.

## **2. La formation à l'éthique professionnelle comme lieu de réflexion sur l'autorité dans la relation éducative**

La formation initiale et continue à l'enseignement porte sur de nombreux aspects qui soutiennent la pratique enseignante. Parmi ceux-ci, on trouve ce qui relève de l'éthique professionnelle et du développement professionnel continu. Bien que l'enquête à grande échelle de Mukamurera et Tardif (accepté) révèle que les enseignants en formation initiale et en début de carrière au Québec sont plus sensibles à leurs besoins de développement en matière d'intervention pédagogique, de psychologie des processus d'apprentissage et d'évaluation des apprentissages, il demeure que la réflexion sur le sens de l'éducation et le sens de leur rapport aux élèves est essentielle à leur travail. C'est ce qui leur permet d'apprendre à se situer comme enseignants, de même qu'à situer leur propre façon d'intervenir et d'incarner leur autorité en classe de manière adéquate. Tous les aspects pratiques de leur travail en seront affectés. C'est pourquoi la possibilité d'examiner certaines pistes de réponses parfois très contrastées et très diversifiées aux questionnements sur le sens de l'éducation et du rapport aux élèves doit leur être offerte en formation afin qu'ils puissent à tout le moins les connaître et en discuter. Cela peut contribuer à l'examen personnalisé de leur rôle éducatif et de leurs limites dans l'exercice de ce rôle.

Le domaine de l'éthique est souvent présenté comme un lieu de réflexion sur le sens de l'agir. Par cette définition, les auteurs cherchent à le distinguer de l'approche plus prescriptive à propos de l'orientation de l'agir que constitue la déontologie (Praison, 2013). Indépendamment des termes utilisés, ce qui retient notre attention, c'est que l'éthique et la déontologie visent à examiner la spécificité des actes professionnels, les enjeux de ceux-ci et leurs conséquences pour

les personnes impliquées, c'est-à-dire soi et autrui, à l'intérieur d'institutions ou de lieux de travail. En raison de sa visée de formation à la régulation de l'agir professionnel, la formation à l'éthique professionnelle peut servir de cadre pour soumettre à la réflexion le thème de l'autorité du maître dans la relation éducative et des gestes qu'il pose dans l'exercice professionnel. Ce thème fait d'ailleurs l'objet de l'un des dix modules du cours d'éthique professionnelle que Denis Jeffrey et son équipe donnent en formation initiale à l'enseignement à l'Université Laval (Jeffrey, 2015). Jeffrey estime qu'à chaque année, 450 étudiants suivent ce cours obligatoire enseigné sous forme hybride, c'est-à-dire en partie en présence en classe et en partie en mode virtuel (*Ibid.*).

Il existe de nombreuses formes de régulation de l'agir en situation pédagogique. Certaines relèvent des valeurs sociales et professionnelles, d'autres proviennent des politiques éducatives et des normes institutionnelles, d'autres sont du ressort des dimensions psychopédagogiques et didactiques, et d'autres encore émanent des conventions collectives de travail et du monde syndical. Ces régulations fournissent l'encadrement général qui s'applique à tous les enseignants. L'ensemble de ces aspects normatifs dépasse bien sûr la perspective et les orientations que peuvent avoir les enseignants pris individuellement dans le contexte spécifique de leur pratique. En ce sens, il s'agit de formes d'hétérorégulation qui organisent et structurent le champ des conduites possibles en situation éducative.

Au cours de sa formation et dans le cadre de son travail, chaque enseignant doit s'appropriier les savoirs, les savoir-faire et les normes propres à son domaine d'intervention. À défaut de le faire, il aura de la difficulté à se situer par rapport à la mission sociale de sa profession et à son rôle d'agent éducatif à l'intérieur du système scolaire. Pour bien faire son travail, il ne peut cependant recourir, de manière désincarnée, technique ou instrumentale, seulement aux dimensions de l'hétérorégulation. Elles peuvent en effet apparaître soit trop prescriptives, soit trop générales. Il faut souligner que le cadre hautement contextualisé de tout travail d'éducation présente un très grand nombre de variables propres aux personnes et aux contextes. Les élèves, les classes d'élèves, les collègues, les établissements, les milieux possèdent tous des caractéristiques spécifiques dont l'enseignant doit tenir compte pour accomplir son mandat social. Il doit ainsi porter une attention toute particulière aux spécificités des personnes, des circonstances et des éléments de son contexte d'intervention, sans toutefois perdre de vue son mandat social exprimé, communiqué et illustré par les formes d'hétérorégulation de son travail.

Autrement dit, son analyse doit tenir compte à la fois des besoins particuliers des personnes en situation et des grands encadrements qui orientent, définissent et régissent son travail d'intervention éducative. C'est lors de cette analyse que l'enseignant autorégule son agir professionnel en contexte.

L'autorégulation ne signifie pas que le professionnel va faire fi des régulations qui peuvent s'appliquer à la situation. Au contraire, la capacité de s'autoréguler signifie qu'il tient compte de plusieurs dimensions comme la dynamique spécifique des personnes, du contexte et de la situation dans son rapport à la règle ou aux règles et qu'il peut pondérer, c'est-à-dire accorder plus ou moins de poids et de valeur à certaines considérations pour décider de son agir dans la situation particulière. C'est d'ailleurs grâce à cette analyse que le professionnel sera en mesure de répondre de son agir et de le justifier à toute personne qui le lui demanderait. C'est là aussi où se situe son autonomie professionnelle : il prend des décisions d'agir en fonction de l'analyse qu'il fait de la situation et il doit pouvoir répondre de ses actes par des arguments que d'autres professionnels jugeraient valables et crédibles s'ils avaient à évaluer son agir. La capacité d'autoréguler son propre agir avec justesse constitue un idéal éthique à atteindre.

Le développement de l'autorégulation de l'agir est essentiel au professionnalisme, qualité de base d'un professionnel responsable. Autoréguler son agir, c'est être capable d'analyser des situations propres à l'exercice professionnel à la lumière de leurs circonstances particulières, de prendre en considération les diverses normes qui peuvent s'y appliquer afin de prendre des décisions qu'on est en mesure d'assumer, c'est-à-dire de mettre en œuvre auprès des personnes concernées, d'ajuster les modalités de l'agir et de l'intervention lorsque requis, et de les justifier. Assumer son agir, c'est se percevoir comme auteur et responsable de son agir, c'est s'inscrire dans l'*auctoritas*. C'est également être en mesure de faire la différence entre la relation à autrui comme « pouvoir de » faire quelque chose pour l'autre et un « pouvoir sur » l'autre.

La façon dont la personne assume son autorité en situation de relation éducative doit constituer un objet de formation lors de la formation initiale et continue à l'éthique professionnelle car cette manière d'être entraînera des répercussions sur sa pratique de l'enseignement au quotidien. Nous allons maintenant examiner quelques propositions d'activités qui soutiennent le développement personnel et professionnel en ce sens.



### **3. Quelques propositions d'activités de formation qui permettent de réfléchir et de se situer par rapport à sa propre autorité dans la relation éducative**

Quand on enseigne, on détient un mandat social spécifique : celui d'influencer le développement des élèves dans une certaine direction. Les orientations de l'éducation sont habituellement énoncées dans les politiques éducatives. Actuellement trois verbes d'action les expriment au Québec : instruire, socialiser, qualifier. Bien que des études en sociologie, en psychologie et en sciences de l'éducation montrent les difficultés, les écueils et les limites de la mise en œuvre de ces orientations, il reste que les politiques éducatives formulent un idéal vers lequel le système et ses intervenants doivent tendre.

Avec Prairat, nous avons mis en relief qu'il existe une différence entre l'influence éducative et l'influence manipulatrice dans l'exercice de l'autorité. Nous avons également eu recours aux deux termes latins qu'il a utilisés pour définir le pouvoir incarné par la personne en autorité : le *potestas* et l'*auctoritas*. De plus, nous avons montré que l'éthique professionnelle permet de distinguer le « pouvoir de » faire quelque chose pour autrui du « pouvoir sur » lui. Ces référents conceptuels nous fournissent des fondements pour des propositions d'activités de formation qui conduisent la personne à se situer par rapport à sa propre autorité dans la relation éducative dans le cadre d'activités de formation à l'éthique professionnelle.

Ces fondements signalent qu'il s'agit d'une formation qui comprend une dimension cognitive qui se rapporte à des savoirs, une dimension sociale qui comprend des savoir-faire relatifs à l'apprentissage du raisonnement professionnel et une dimension psychologique qui a trait au savoir-être et à l'affectivité de la personne de l'enseignant. Cette distinction en trois dimensions est sans doute un peu artificielle car, dans la réalisation des activités de formation, on touche souvent à ces diverses dimensions de manière simultanée.

Les étudiants en formation initiale à l'enseignement et les enseignants en formation continue que nous côtoyons entretiennent souvent des préjugés et des conceptions erronées sur le sens du terme autorité. Ils lui attribuent une forte connotation négative : l'autorité est un pouvoir qui s'exprime par la force, la répression et la contrainte. L'autorité et l'autoritarisme sont pris comme synonymes. C'est pourquoi l'une des premières démarches de formation consiste à clarifier le sens du concept d'autorité à l'aide de dictionnaires généraux et spécialisés et de la

documentation sur le sujet. Les étudiants remarquent alors que ce qu'ils considèrent comme du ressort de leur autonomie professionnelle n'est en fait pas si éloigné de la notion d'autorité.

Une fois le concept clarifié, nous pouvons entrer dans le vif du sujet : l'autorité du maître dans la classe et dans la relation éducative. Plusieurs thèmes peuvent être abordés pour comprendre dans quelle mesure l'autorité est inhérente à l'acte d'enseigner. On examine, par exemple, les fondements de l'autorité, sa légitimité qui provient des compétences professionnelles et du savoir à enseigner. On explore la responsabilité professionnelle dans la classe et à l'extérieur de la classe, le pouvoir et le devoir d'intervenir, d'encadrer et d'évaluer les apprentissages. Ce faisant, des questionnements ne manquent jamais de survenir. Basés sur des observations faites comme élèves, étudiants, stagiaires ou enseignants, sur leur propre expérience, sur des lectures ou encore sur des faits d'actualité, ces questionnements alimentent la réflexion et la discussion. Par cette démarche exploratoire, les étudiants mettent des mots sur des impressions et des perceptions, ils explicitent, commentent et analysent certains aspects de la pratique professionnelle et du sens que revêtent les gestes posés, ceux d'autrui et les leurs. La notion d'autorité leur apparaît dès lors de plus en plus liée à la responsabilité professionnelle, à leur propre responsabilité professionnelle et à leur propre manière de l'assumer.

Des extraits de textes significatifs de grands auteurs peuvent être analysés pour approfondir la réflexion, par exemple, l'allégorie de la caverne de Platon (2002), l'éducation bancaire de Freire (1982), la non-directivité de Rogers (2013), pour ne nommer que ceux-là. Non seulement le dialogue autour de ces textes stimule et marque les esprits, mais il suscite aussi l'intérêt par rapport à des dimensions critiques et autocritiques sur l'éducation, sur le sens de l'éducation et de l'école, sur leur propre vision des choses. Dans ces discussions, le stéréotype fort selon lequel on fait ce qu'on veut dans sa classe et qu'on est le seul maître à bord une fois la porte refermée est confronté à l'ancrage social et idéologique des composantes de la situation pédagogique et des encadrements du travail enseignant.

Un autre type de textes peut dès lors être convoqué, il est même demandé par les étudiants : les diverses lois et normes qui encadrent leur pratique professionnelle d'enseignement. Dans une société de droit où nul n'est censé ignorer la loi, une fois que la notion d'autorité légitime a été clarifiée, ces repères prennent tout à coup beaucoup de signification. En effet, quand les lois, les règlements, les normes et les repères professionnels sont analysés en relation avec des situations

concrètes, leur valeur et leur pertinence se révèlent. Leurs liens avec des valeurs personnelles, professionnelles et sociales ressortent également. Les normativités apparaissent alors comme des ressources qui peuvent être mobilisées lors de l'analyse de situations et la recherche de solutions à des problèmes.

La mise en perspective du rapport des situations aux normativités qui servent lors de l'analyse montre l'importance de la réflexion professionnelle au cours de la démarche d'autorégulation de l'agir. Or cette démarche est incarnée par une personne qui possède aussi des valeurs en propre, des aspirations, des désirs, des préférences. La personne doit pouvoir se reconnaître à la fois comme personne et comme professionnel, elle doit pouvoir trouver une cohérence interne entre sa personnalité et la façon de vivre sa vie professionnelle. Cette démarche, chacun doit la faire pour se comprendre et apprendre à vivre avec soi-même et avec autrui, à se respecter et respecter autrui. Le processus qui amène la personne à assumer sa propre autorité dans la relation éducative est constitué d'un amalgame de sensibilité, de capacité d'analyse et d'adaptation. Il s'agit là d'une vision optimiste de la personne et de sa possibilité de cheminer en vue d'assumer pleinement son rôle professionnel et son professionnalisme.

Une autre manière de considérer le rapport aux normes et aux règlementations dans la formation à l'éthique professionnelle, plus pessimiste cette fois, consiste à donner des exemples de comportements déviants qui ont été sanctionnés ou des exemples de poursuites judiciaires contre des praticiens. Cela amène les personnes à conclure qu'il y a des comportements acceptables et d'autres qui ne le sont pas dans l'exercice professionnel, et donc que les lois et les règlements doivent être respectés sous peine de sanctions. Il s'agit là d'un type de formation qu'on trouve davantage dans les formations à l'éthique professionnelle destinées aux futurs membres et aux membres des ordres professionnels – ce qui constitue un ancrage professionnel significatif. Mais cette méthode est également utilisée en partie dans le cours d'éthique professionnelle offert à l'Université Laval que nous avons mentionné plus tôt. Parmi les lectures que les étudiants doivent faire, certaines ont trait à des situations qui se sont produites en classe ou en dehors de la classe au cours desquelles les comportements des enseignants ont donné lieu à des plaintes, des poursuites judiciaires, des procès et des jugements de la cour. Harvengt (2015) considère que ces cas un peu sensationnels marquent les esprits et mettent en évidence l'importance des normes pour éclairer les décisions d'agir des enseignants. Les situations que ces

cas décrivent portent sur de « réelles préoccupations de la profession enseignante comme la gestion de classe, la compétence pédagogique, l'autorité de l'enseignant ou encore la distance professionnelle » (Harvengt, 2015, p. 53).

Le recours à un corps de connaissances spécialisées et à des savoirs relatifs aux normativités est intéressant pour la formation à l'éthique professionnelle, mais il s'avère insuffisant pour le développement personnel et professionnel requis pour soutenir la capacité de s'autoréguler qui permet d'assumer son autorité en situation éducative. Le développement du raisonnement doit aussi être travaillé. Pour ce faire, les études de cas occupent une place importante dans les formations à l'éthique professionnelle parce que les professionnels sont constamment confrontés à des questions pour déterminer leur agir. En voici quelques exemples : Quelle action poser ? Pourquoi celle-là plutôt qu'une autre ? Peut-on ou doit-on faire ceci ou cela ? Quelles conséquences peuvent être associées à telle ou telle action ? Quelles normes et quelles valeurs s'appliquent à la situation ?

Par le recours à l'étude de cas en classe faite en grand groupe ou en équipes de travail, l'étudiant est amené à reconnaître la complexité des situations qui se présentent en éducation et l'unicité des personnes concernées dans chacune des situations. Il développe des habiletés d'analyse et de communication avec ses pairs. De plus, il est conduit à se référer aux valeurs de sa profession de façon authentique. C'est ce qui permet de dire que l'étude de cas ou une de ses variantes comme le jeu de rôle participent à la formation de la personne du professionnel. Non seulement la personne s'approprie-t-elle des démarches propres à son domaine, mais elle est aussi amenée à cheminer vers un approfondissement de la connaissance de soi, de ses forces, de ses limites, de ses valeurs. Ce développement du savoir-être, nous semble-t-il, constitue une piste de formation qui soutient l'affinement de la sensibilité qui permet d'éprouver de l'empathie pour autrui, de prendre conscience de l'ampleur de son pouvoir comme professionnel et, en conséquence, de réfléchir à son autorité et aux limites de celle-ci dans la relation éducative.

## **Conclusion**

Apprendre à assumer son autorité dans le cadre de la relation éducative revient, en quelque sorte, à accepter d'apprendre à être une personne fiable et digne de confiance dans ses relations avec les élèves. Cette manière d'être repose sur la compétence professionnelle qui comprend non seulement des connaissances, mais aussi la capacité d'analyser des situations, de considérer

diverses perspectives, de dialoguer, de réfléchir sur son agir. Le développement de cette manière d'être commence en formation initiale et devrait se poursuivre tout au long de l'exercice professionnel. Il s'agit d'un apprentissage de la sensibilité qui permet de percevoir l'humanité en soi et en autrui, apprentissage qui n'est jamais fait une fois pour toutes. D'ailleurs, une des grandes manifestations de la sensibilité, c'est de pouvoir reconnaître ses propres limites. Parfois, il s'agit même d'avoir l'humilité de dire, comme l'inspecteur Gamache du roman de Penny, « *Je ne sais pas. J'ai besoin d'aide. Je m'excuse [...] J'ai tort* » (2005, p. 193-194<sup>2</sup>), lorsque cela s'avère nécessaire. Pour un représentant de l'autorité légitime, qu'il soit policier ou enseignant, la capacité à dire une de ces phrases, lorsque cela est requis, exprime toute la différence qui existe entre incarner l'autorité et abuser d'autorité.

## Références

- Freire, P. (1982). *Pédagogie des opprimés* (traduit du brésilien), Paris, Payot.
- Harvengt, D. (2015). « Les poursuites judiciaires et la jurisprudence comme balises éthiques en formation initiale », dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formation initiale et continue*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 45-62.
- Jeffrey, D. (2015). « Enseigner l'éthique aux futurs enseignants », dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formation initiale et continue*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 25-43.
- Mukamurera, J. et M. Tardif (accepté). « Épanouissement professionnel, satisfaction au travail et intention de persévérance durant les premières années d'enseignement », dans L. Ria (dir.) (accepté), *Former les enseignants au XXI<sup>e</sup> siècle*, vol. 2, *Professionalité des enseignants et de leurs formateurs*, Bruxelles, DeBoeck [date de publication prévue mai 2016].
- Penny, L. (2005). *Still life*, Londres, Sphere.
- Platon (2002). *La république* (traduction inédite, introduction et notes par Georges Leroux), Paris, Garnier-Flammarion.
- Postic, M. (1988). *La relation éducative*, 8<sup>e</sup> éd., Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2008). « Autorité », dans A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 32-36.
- Renaut, A. (2006). « Un âge post-autoritaire pour l'éducation », dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Stock, p. 1161-1173.

---

<sup>2</sup> Soit l'une des quatre phrases simples que l'inspecteur de la Sûreté du Québec Armand Gamache, personnage mis en scène par la romancière des Cantons de l'Est Louise Penny (2005), enseigne aux nouveaux policiers membres de son équipe.

- Rogers, C.R. (2013). *Liberté pour apprendre* (traduit de l'américain), Paris, Duond.
- Tanguay, D. (2006). « Permanence et épuisement de l'autorité », dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Stock, p. 1151-1160.
- Winnicott, D.W. (2006). *La mère suffisamment bonne* (traduit de l'anglais), Paris, Payot et Rivages.

### **Notice biographique**

Docteure en philosophie de l'éducation et professeure titulaire en Fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, France Jutras s'intéresse au rôle des valeurs personnelles, professionnelles et sociales dans le développement professionnel du personnel enseignant du primaire à l'université. Le cadre de référence de ses travaux de recherche se situe dans une perspective d'éthique appliquée et d'éducation à la citoyenneté.

*RÉFLEXIONS SUR LES FONDEMENTS DE L'ÉTHIQUE*

*EN ÉDUCATION ET EN SANTÉ*

## **7. Autonomie, compétences, capacités : réflexions sur la signification de la montée de ces nouveaux référentiels des pratiques éducatives**

*Jean-Louis Genard, professeur ordinaire*  
*Université libre de Bruxelles*

**Résumé :** Comme c'est le cas dans de très nombreuses politiques publiques, politiques sociales, politiques de santé, gestion des risques, etc., les politiques éducatives sont marquées par une montée du référentiel de l'autonomie, de la responsabilité, mais aussi par celui des compétences et des capacités. L'arrière-plan de ces transformations est en réalité anthropologique. Il touche à la manière dont nous comprenons ce que c'est qu'être un humain et, s'agissant de l'éducation, à l'horizon sous lequel former les futurs adultes. Comme cela se passe dans bien d'autres politiques publiques, il s'agira, pour former à l'autonomie, de promouvoir des principes éducatifs focalisés sur l'acquisition et le renforcement de « compétences » et de « capacités ». Pensons par exemple aux exigences européennes d'ajustement des systèmes éducatifs sur les « référentiels de compétences » ou encore à la déclinaison des programmes scolaires selon l'expression « l'élève sera capable de... ». Ma contribution entend tout d'abord contextualiser cette évolution et ensuite saisir les enjeux politiques qu'elle soulève, en particulier les convergences qu'elle installe entre principes éducatifs et contexte néo-libéral.

### **1. Comment saisir les enjeux éducatifs sous l'horizon de la responsabilité ?**

Positionnant ma réflexion sur les enjeux éthiques de la relation pédagogique et des politiques éducatives autour du concept de responsabilité, apportons tout d'abord une précision. Le plus souvent, le concept de responsabilité – comme c'est somme toute le cas dans les conversations ordinaires – est considéré comme une catégorie éthique ou morale. Dans cette optique, mes réflexions pourraient s'orienter très directement vers les questions éthiques portant sur la responsabilité des enseignants à l'égard des élèves, des parents, etc., sur les responsabilités des décideurs politiques chargés des politiques éducatives, et ainsi de suite. Ce n'est pas cette entrée que je choisirai.

Plutôt que de prendre d'emblée la responsabilité comme une catégorie de la morale – ce qu'elle est évidemment aussi –, je la prendrai d'abord comme une catégorie anthropologique ou plutôt comme une catégorie cosmo-anthropologique. Cela mérite quelques explications.

Dans la suite de travaux antérieurs (Genard, 1999), je propose d'appréhender la responsabilité comme un « interprétant », pris ici au sens de Peirce (1978). Plus précisément un



interprétant de « ce qui arrive », « ce qui se passe » pour reprendre une expression wittgensteinienne (Wittgenstein, 2001). Un interprétant à saisir d'ailleurs parmi d'autres avec lesquels l'interprétant responsabilisant se trouve en « concurrence ». L'idée est que lorsque « quelque chose se passe », nous pouvons en faire des lectures très différentes. C'est ce que Peirce (1978) avait en tête lorsqu'il suggérait une approche triadique du signe, distinguant ce qu'il appelait l'objet, le *representamen* et, entre les deux, l'interprétant. Un exemple éclairera cela. Pensons à « quelque chose qui arrive » : des élèves jouent dans la cour d'une école et l'un d'entre eux se blesse. Cet « objet » pourra prendre diverses significations, entendons le *representamen*, et cela en fonction de l'« interprétant » qui s'imposera. Nous pourrions saisir « ce qui est arrivé » comme un accident renvoyant au hasard, à la malchance, à la loi des séries. Mais nous pourrions aussi supputer un déficit de précaution et renvoyer cela à la responsabilité de l'école ou à celle des surveillants. Nous pourrions aussi situer la responsabilité du côté des élèves ou de l'un d'entre eux. Mais d'autres interprétations sont encore possibles, plus probables peut-être, dans d'autres contextes culturels : une punition divine, par exemple, un sort qui s'acharne sur l'élève blessé. Au travers de cet exemple, nous comprenons que la responsabilité apparaît comme une manière – et pas la seule – de saisir « ce qui arrive ». Une manière parmi d'autres – un accident ou des responsabilités – qui va nous faire voir les choses très différemment et déclencher des processus très différents. Si c'est un accident, on le regrettera et rien ne se passera si ce n'est qu'on soignera le blessé, sans plus. Ou alors, le système assurantiel de l'école interviendra mais sans imputation de responsabilité. Si cela avait été l'interprétant responsabilisant qui s'était imposé, cela aurait déclenché d'autres processus, par exemple, cela aurait mis en marche des controverses sur les imputations pour éventuellement aboutir dans le système judiciaire. Et si, bien sûr, on y avait vu une intervention divine, peut-être cela aurait-il débouché sur des pratiques de purifications ou de prières. Pour illustrer cela et mesurer cette fois les effets que cela peut avoir sur les politiques éducatives, on peut prendre un autre exemple de « ce qui arrive », l'échec scolaire. Encore une fois plusieurs interprétants peuvent s'inviter dans la discussion : un interprétant disons « naturaliste » (il y a des élèves doués et d'autres non), un interprétant moral (certains font des efforts d'autres non), un interprétant sociologique (derrière l'échec, il y a l'origine sociale), un interprétant plus critique (l'école est élitiste) et ainsi de suite. Selon que prévaudra l'un ou l'autre interprétant, la responsabilité de l'échec ou face à l'échec se déplacera, et en fonction de la prévalence politique de l'un ou l'autre – ici évoqués bien sûr

caricaturalement – des réformes politiques ou pédagogiques différentes pourront être implémentées.

En revenant vers l'interprétant responsabilisant, il est dès lors pertinent non plus de le prendre pour un acquis intemporel, ni même un « transcendantal », un « présumé incontournable de l'activité communicationnelle » à la façon d'Habermas (1991), mais d'en saisir l'historicité, la manière dont il s'est « imposé », en l'occurrence au Moyen-Âge contre des interprétants concurrents, les interprétants théologiques, grâce, péché originel, etc., ou encore le déterminisme astral (Genard, 1999). Mais aussi, de manière synchronique cette fois, de saisir la pluralité d'interprétants « disponibles » pour donner sens à « ce qui se passe », inconscient, habitus, loi des séries, caractère, hasard, chance, déterminisme neuronal, etc. Comme on l'aura compris, certains de ces interprétants sont plutôt d'ordre cosmologique, ils disent certaines choses sur la configuration du monde, comme le hasard par exemple. D'autres renvoient plutôt à une dimension anthropologique, comme l'inconscient ou, bien sûr, la responsabilité. Celle-ci apparaît donc plutôt comme une catégorie anthropologique, comme une dimension constitutive de ce qu'être un humain veut dire. Elle est une manière de comprendre l'humain, présupposant un homme au moins relativement autonome, susceptible de s'engager, de choisir, d'agir mais aussi de pâtir, de ressentir, face à des situations, des émotions, de ne pas demeurer indifférent à ce qui se passe, à ce qui lui advient, à ce qui l'entoure. Bref comme un être éthique et/ou moral au sens que nous donnons aujourd'hui à ces termes.

De cela, il résulte que la responsabilité est loin d'être un « donné », qu'elle est l'objet d'une socialisation, d'un apprentissage culturel, qu'il y a lieu de réfléchir à la place qu'elle occupe parmi d'autres interprétants, mais aussi de réfléchir aux accentuations au travers desquelles elle se déploie. C'est en fonction de cette dernière question que, dans l'ouvrage *La grammaire de la responsabilité* (Genard, 1999), j'ai proposé un déploiement du concept de responsabilité selon deux axes principaux. Celui des pronoms personnels tout d'abord : nous pouvons en effet envisager la responsabilité comme « faculté de commencer », comme engagement, comme initiative, comme autonomie (à la première personne, Je); mais nous pouvons également la saisir sous l'horizon de la deuxième personne (Tu) comme obligation de répondre à l'autre, mais aussi de répondre de l'autre, comme sollicitude, à l'image de l'importance que donne Lévinas (1995) au visage; ou encore à la troisième personne (Il), comme le font, par exemple, de manière

objectivante les systèmes assuranciers. À quoi peuvent bien sûr s'ajouter les accentuations plurielles, comme les formes de collectivisation de la responsabilité qu'illustrent, par exemple, les dispositifs de l'État social (Nous), ou enfin les processus d'assignation de responsabilité à des groupes (Vous, Eux) qu'il s'agisse de les accuser, de les culpabiliser ou inversement de les victimiser.

Au-delà de cette grammaire déclinée selon celle des pronoms personnels, l'idée de responsabilité renvoie en réalité également à la grammaire des modalités ou aux auxiliaires de modalité, devoir, vouloir, savoir et pouvoir (Genard, 1999; Genard, 2014a). Ce lien apparaît clairement dès lors que l'on se pose la question de savoir si dans tel ou tel acte, la responsabilité de tel ou tel acteur est engagée ou non et comment elle l'est. Pour en décider, nous sommes en effet très naturellement conduits à nous poser des questions comme celles-ci : devait-il faire ce qu'il a fait ? Voulait-il ce qu'il a fait et ce qui s'en est suivi ? Savait-il ce qu'il faisait ? Pouvait-il faire autre chose ?... En suivant cette hypothèse, on se convaincra qu'une réflexion sur l'éthique de la responsabilité pourra obéir à différentes accentuations. Nous pourrions évaluer les actes d'un individu selon qu'ils sont conformes ou non à ce que nous estimons être un devoir. Nous saluerons sa motivation (son vouloir) ou en déplorerons l'insuffisance. Nous conviendrons ou non qu'il dispose de compétences guidant ses engagements éthiques (savoir). Ou enfin nous lui reconnaitrons des capacités, des « pouvoir d'agir », ou des « incapacités », le renvoyant éventuellement du côté de l'irresponsabilité.

## **2. L'interprétant responsabilisant et les conceptions éthiques sous-jacentes aux systèmes éducatifs**

Ces distinctions peuvent être éclairantes pour saisir les « bougés » des conceptions éthiques sous-jacentes aux systèmes éducatifs. Nous faisons l'hypothèse que, *à analyser les évolutions de ces quelques dernières dizaines d'années, ceux-ci révèlent avant tout des principes éducatifs focalisés d'abord, de manière générale, sur le renforcement de l'horizon de l'autonomie (plutôt donc de la responsabilité Je) et ensuite progressivement, sur l'acquisition et le renforcement de compétences et de capacités.* Pour illustrer ce dernier point, on pensera, par exemple, aux exigences européennes d'ajustement des systèmes éducatifs sur les « référentiels de compétences » ou encore à la déclinaison des programmes scolaires selon l'expression « l'élève sera capable de... ».

Ma contribution entend réfléchir, à partir de cette grille d'analyse, aux enjeux éthiques de la formation aujourd'hui. Et cela sous l'angle principal de l'évolution des anticipations projetées sur l'élève, des anticipations qui, transformées en visées pédagogiques pour l'enseignant, balisent les exigences et attentes qui vont peser sur lui en termes d'objectifs de formation. Quelles sont les coordonnées anthropologiques qui dessinent ce que « éduquer » veut dire ? Notre hypothèse est que l'horizon de la *Bildung*, de la formation, tend aujourd'hui d'une part au regard de la grammaire pronominale, à accentuer la responsabilité à la première personne, à une autonomie pensée sur le modèle de l'indépendance (Je), et, au regard de la grammaire modale, à penser la formation en termes de compétences (savoir) et de capacités (pouvoir) (Cantelli et Genard, 2010). Ce qu'illustrent les exigences européennes d'ajustement des systèmes éducatifs sur les « référentiels de compétences » ou encore la déclinaison des programmes scolaires selon l'expression « l'élève sera capable de... ». Cet horizon des compétences tendant de plus en plus à être rapporté à des enjeux d'employabilité (pensons aux bilans de compétences qui balisent la carrière des travailleurs), les capacités étant quant à elles majoritairement pensées comme « pouvoir d'agir » ou *empowerment*.

Dans ce mouvement, ces termes – autonomie, compétence et capacité – se trouvent en quelque sorte « tirés » vers l'anthropologie que promeut aujourd'hui la montée du néo-libéralisme. Nous ne pensons en effet pas que les termes « autonomie », « compétences » ou « capacités » soient naturellement voués à une telle concordance, soient d'« essence » néo-libérale, mais plutôt que le contexte actuel dans lequel baignent les systèmes éducatifs tend à la favoriser. D'une part, l'accentuation de la référence à l'autonomie, et sa projection sur des âges de plus en plus précoces, entre en effet en phase avec l'idée selon laquelle chacun a à se prendre en main, à être l'« entrepreneur » de sa propre vie. D'autre part, l'approche par compétences renvoie potentiellement au risque de découpage à l'extrême des enjeux de la formation et à une perte d'horizon totalisant, un découpage attendu par le secteur économique que ce soit avec des finalités d'employabilité, c'est-à-dire de performance immédiate des travailleurs, mais aussi en raison de la possibilité de mesurer en valeur marchande et en temps chaque compétence et donc chaque « performance » ainsi découpées. La question des capacités renvoie quant à elle à la fois aux questions éthiques et politiques posées notamment par les travaux d'A. Sen (1985), mais aussi à la question de la vulnérabilité posée par les éthiques du *care*, question radicalement sous-

estimée lorsque la capacité est réfléchie sous l'horizon exclusif de l'autonomie et pensée alors comme un pouvoir d'agir, qui en vient à se refuser de penser l'incapacité.

### **3. Sur-responsabilisation, pression à l'autonomie, oubli de la vulnérabilité**

Les années 1960 furent marquées par un puissant processus de libération qui mit fortement en avant les valeurs d'autonomie et d'authenticité (Taylor, 2002). À jeter un regard rétrospectif sur ces années et ce qu'elles ont engendré, on se convaincra aisément que ce processus de libération s'est accompagné d'un processus de sur-responsabilisation, au sens d'une forte accentuation des revendications et exigences d'autonomie. Sous l'horizon de la grammaire des pronoms personnels évoquée précédemment, c'est la responsabilité Je, la responsabilité comme « faculté de commencer » qui y fut mise en avant. Cela s'est marqué à tous niveaux, par exemple, en négatif, au travers du déclin progressif de la légitimité des processus de collectivisation de la responsabilité (Nous) incarnés par l'État social, accusé de produire des « assistés », d'institutionnaliser la dépendance, ou encore, dans de tout autres domaines, par un déclin des pathologies névrotiques et la montée des pathologies dépressives, liées, comme le montre Ehrenberg (1998), à une sur-reponsabilisation entraînant une « fatigue d'être soi ». De manière positive cette fois, on pensera par exemple à la multiplication des dispositifs participatifs prenant acte des compétences profanes, mais aussi de l'exigence de reconnaître et de donner place à l'autonomie des acteurs concernés par les objets de la participation. Cette reconnaissance s'est traduite au niveau politique et juridique par l'instauration de droits pour des groupes dont l'autonomie des membres ne faisait pas l'objet d'attention ou de reconnaissance, droits des patients, par exemple, acquiesçant à la reconnaissance de la place du patient dans une relation pensée auparavant comme radicalement dissymétrique entre patient et médecin. Cette reconnaissance a également atteint les domaines de la maladie mentale, mettant à mal la traditionnelle identification du fou comme irresponsable. En réalité, être responsable est devenu un impératif qui s'est immiscé dans de multiples domaines, exigeant que chacun devienne le sujet, devienne responsable de soi, de sa santé, de son employabilité, de son développement personnel, etc.

De manière générale donc, les grands partages hérités entre responsabilité et irresponsabilité ont subi de profonds « bougés », l'espace de la responsabilité grignotant progressivement celui de l'irresponsabilité.

Ce processus a atteint en profondeur également les systèmes éducatifs. Dans la mesure où les différents systèmes sociaux amplifiaient les attentes de responsabilisation pensée comme autonomie, comme aptitude à être sujet, à se prendre en charge, il n'était pas surprenant de voir cette même exigence s'infiltrer dans les dispositifs voués à la formation des futurs adultes : former de plus en plus précocement à l'autonomie, faire peser de plus en plus tôt sur les élèves l'impératif de responsabilisation, etc.

L'éducation présuppose très naturellement une dialectique complexe entre responsabilité et irresponsabilité, autonomie et hétéronomie, indépendance et dépendance puisque, bien sûr, avec l'anthropologie de la modernité, le processus de responsabilisation est un processus d'apprentissage et d'émancipation supposé mener graduellement vers l'autonomie et la responsabilité. Un processus qui, dans le langage juridique se dit de la minorité vers la majorité, et qui se traduit par la définition de limites d'âges à partir desquelles un individu peut être considéré comme civilement, politiquement, juridiquement, sexuellement responsable. Or, durant le troisième tiers du 20<sup>e</sup> siècle, ces frontières ont fortement bougé, toujours dans le sens d'un abaissement des limites inférieures de la responsabilité. Ce processus apparaissant bien sûr de manière positive comme assumant une meilleure reconnaissance de la personne (contre son infantilisation, contre le paternalisme), mais possédant ses effets pervers également comme lorsque des enfants de plus en plus jeunes se voient traités juridiquement comme des adultes, ne bénéficiant plus des dispositifs spécifiques protectionnels du droit des jeunes, par exemple. Ou montrant toute leur ambiguïté comme lorsque des enfants de plus en plus jeunes sont appelés à se prononcer sur leurs préférences en faveur du père ou de la mère en cas de divorce.

Les logiques éducatives furent fortement marquées par ce même processus, les dispositifs pédagogiques cherchant à s'ajuster à une vision bien davantage responsabilisante et responsabilisée de l'enfant. Il s'agissait là de présupposer, de susciter l'autonomie de l'enfant à des âges de plus en plus précoces et, bien sûr, de penser des pédagogies formatrices à l'autonomie. En Belgique francophone, cela s'est principalement marqué de deux manières. Durant les années 1960, les étudiants terminant leurs études secondaires durent, en plus de la réussite des épreuves classiques testant l'apprentissage des matières étudiées, passer un examen spécifique dit, significativement, « de maturité ». À distance des tests de connaissance, il s'agissait de vérifier si l'élève avait acquis des compétences personnelles attestant de sa capacité

à cerner de manière autonome une question, à la présenter de manière personnelle devant un jury. Bref, il s'agissait de tester en plus des savoirs, un savoir-être dont le terme « maturité » dessinait les contours. Quelques années plus tard, on assistait au passage du système d'enseignement dit « traditionnel » vers l'enseignement dit « rénové ». Cette réforme affectait les pédagogies, mais aussi les dispositifs organisationnels puisqu'il s'agissait, par exemple, contre les filières rigides opposant les voies « latines », valorisées, aux voies « modernes », de promouvoir des systèmes plus ouverts, supposés permettre aux enfants de se construire des orientations adaptées à leurs envies, à leurs potentialités, etc. Pédagogiquement, il s'agissait, notamment de valoriser les travaux personnels préparant mieux aux difficultés d'intégration dans une société en mutation constante. Il fallait ouvrir davantage de place aux expressions individuelles en « dérigidifiant » certains dispositifs considérés comme exagérément et inutilement normatifs comme certaines règles organisant de manière trop contraignante les rédactions et les dissertations, laisser davantage de place à la parole des élèves, y compris au niveau institutionnel en créant des conseils d'élèves. Avec les travaux de Bourdieu et Passeron (1970) ou d'Althusser (1976), mais aussi avec le succès des livres de Illich (1971) et de Deligny (1945), ou d'ouvrages comme *Libres enfants de Summerhill* (1971), c'était au procès de l'école « traditionnelle » comme institution répressive, brisant l'autonomie et les potentialités des élèves que l'on assistait. Il s'agissait donc d'éviter que l'élève ne subisse un enseignement trop contraignant qui risquait d'étouffer ses potentialités et, au contraire, de promouvoir une formation lui assurant plus d'espace de réalisation de soi, plus de perspective d'autonomisation. Comme le dit très explicitement ce texte législatif, il s'agissait d' « ouvrir l'école sur la vie et à la vie, favoriser l'accession à l'autonomie et développer le sens des responsabilités et le sens social »<sup>1</sup>.

Il serait intéressant de faire le bilan de cette évolution qui, à l'évidence, à l'époque, correspondait à une exigence d'émancipation et entendait répondre à des critiques sévères dont l'école était l'objet. Des critiques qui cumulaient en quelque sorte les critiques sociale et artiste que distinguent Boltanski et Chiapello (1999). La critique sociale reprochant à l'école de reproduire les inégalités et de préparer à l'exploitation, la critique artiste reprochant à l'école de brider les potentiels d'expressivité, de créativité des élèves (Genard, 2003 et 2015b).

---

<sup>1</sup> <[http://archives.lesoir.be/renove-type-1-et-traditionnel-type-2-organisation\\_t-19920604-Z05EXC.html](http://archives.lesoir.be/renove-type-1-et-traditionnel-type-2-organisation_t-19920604-Z05EXC.html)>, consulté le 15 novembre 2015.

Des travaux ont été menés dans d'autres domaines qui montrent que la pression à l'autonomie peut bien sûr être émancipatrice, mais qu'elle peut aussi être ou devenir violente, en particulier lorsqu'elle porte sur des « acteurs faibles ». Si l'on observe l'évolution des analyses sociologiques sur la question de la place de l'autonomie dans les politiques sociales, et même si l'on prend garde à la propension de la sociologie à pratiquer le soupçon et à promouvoir le désenchantement, force est de constater que progressivement se sont développées des analyses mettant en évidence comment la pression à l'autonomie peut devenir oppressante, en particulier lorsque se manifeste un décalage entre l'exigence d'autonomie et les motivations ou surtout et plus encore les capacités – ou l'envie, le temps, la possibilité – des acteurs à l'exercer. De fait, la pression à l'autonomie a progressivement envahi des espaces où les acteurs en étaient auparavant dispensés, précisément parce que les acteurs concernés étaient l'objet d'une perception « irresponsabilisante », ou parce la dépendance paraissait aller de soi, comme avec les personnes handicapées, les personnes très âgées, les malades mentaux, une perception stabilisée qui, précisons-le, a pu être génératrice de mauvais traitements, de pratiques humiliantes. Si, en effet, dans de nombreux cas on peut voir dans ces déplacements une émancipation, sans doute y en a-t-il d'autres où l'émancipation tend toutefois à s'inverser en nouvelle oppression. On a pu ainsi mesurer de tels effets pervers dans le domaine de la santé mentale où la montée du référentiel de l'autonomie a conduit au délaissement des « cas » les plus lourds et les plus chroniques qui finissent par ne plus trouver d'institution d'accueil et à souvent se retrouver dans la rue comme SDF, ou aussi à la détresse de nombre de toxicomanes qui voyaient se fermer les portes devant eux dans la mesure où leurs chances de « guérison » apparaissaient faibles au regard d'un idéal de traitement qui ajustait le délai de retour à l'autonomie à une période limitée (De Munck, Genard, Kutty, Vrancken et *al.*, 2003). Dans le même ordre d'idées, on a pu observer au nom de l'autonomie et du droit d'être ce qu'on est, des processus d'identification au symptôme, débouchant, par exemple, sur des associations de schizophrènes revendiquant positivement leur différence. Et de la même façon, on a pu montrer les effets négatifs de la percée du référentiel de l'autonomie et de la responsabilité au sein des politiques sociales obligeant ceux (chômeurs, bénéficiaires de revenu d'insertion) qui auparavant étaient des ayant-droits inconditionnels, à se soumettre à de multiples dispositifs de contractualisation, d'engagements, de projets, de « capacitation » au risque de perdre une partie de leurs droits alors même que le problème se situe moins dans la motivation des chômeurs que dans la pénurie d'emplois.



Il serait intéressant d'analyser maintenant les dispositifs éducatifs sous cet angle. Plus précisément, en s'appuyant sur le fait que la relation pédagogique est par nature une relation dissymétrique, mais dont l'horizon est celui de participer, au travers de l'apprentissage, à sa symétrisation, il serait important de réfléchir sans préjugé aux formes de la dialectique autonomie-hétéronomie, en se donnant les moyens de saisir clairement les conditions dans lesquelles l'autonomie mais aussi la dépendance sont et peuvent être émancipatoires, tout comme elles peuvent se montrer oppressantes, et bien sûr aussi contre-productives. Est-il en effet bien certain qu'il est pédagogiquement pertinent d'en référer à l'autonomie des enfants pour que les enseignants se croient dispensés de régler des conflits qui naissent dans leurs classes, et cela, dès les classes maternelles tel que j'ai pu le constater. Si nos hypothèses sont exactes, l'accentuation de la dimension d'autonomie du côté des élèves va contribuer à symétriser la relation, transformant du même coup le statut de l'enseignant et, on peut le supposer, affectant ses conditions d'exercice de l'autorité, au sens que Arendt (1972) donnait à ce terme.

Toutefois, cette accentuation de la symétrie de la relation pédagogique n'affecte bien sûr pas seulement la situation de l'enseignant dont la position d'autorité s'affaiblit. Elle affecte également la situation de l'élève et la perception que l'enseignant en a. Plus l'autonomie est projetée sur celui face auquel on se trouve, plus celui-ci a à se prendre en mains, plus peut s'affaiblir le sentiment de responsabilité que l'on a face à lui, à ses difficultés, que peut-être on y a une part de responsabilité. D'une certaine façon, paradoxalement, la relation pédagogique se construit sous un horizon qui est celui de devoir se défendre d'en faire trop, de verser alors dans le paternalisme, d'éviter la « seringue hypodermique », pour utiliser une expression courante en sociologie des médias. Il n'est pas étonnant que c'est durant la même période de basculement des années 1960-1980 que sont montées en légitimité les pédagogies constructivistes, celles se fondant sur l'hypothèse que les élèves doivent « participer », être « actifs », en quelque sorte découvrir par eux-mêmes, sur base de leur autonomie, ce qui est l'objet de l'apprentissage. On peut toutefois se demander si dans ce contexte la position des « acteurs faibles » ne risque pas de se voir fragilisée. En réalité, la suppression à l'autonomie conduit à une sous-estimation de la dimension qui lui est en réalité complémentaire dès lors que l'on envisage l'intégralité des modalités pronominales de la responsabilité, en particulier la dualité des première (Je) et deuxième (Tu) personnes. Si la figure « Je » conduit de fait à présupposer l'autonomie de celui avec lequel on est en relation dans une sorte de réciprocité « Je-Tu » qui conduit naturellement à

reconnaître à l'autre ce que l'on s'attribue à soi, celle-ci se doit d'être régulée par l'accentuation de la deuxième personne qui voit dans l'autre une personne digne de sollicitude, d'attention, une personne potentiellement fragile, vulnérable, au sens sur lequel insiste Lévinas (1995) et maintenant les théories du *care*. Cela est particulièrement vrai dans les relations par nature dissymétriques, où précisément l'oubli de la vulnérabilité est à la fois tentant et potentiellement destructeur. D'une certaine façon on peut d'ailleurs se demander si, en régime de sur-pression à l'autonomie, la vulnérabilité n'en vient pas elle-même à être pensée elle aussi comme une ressource potentielle, ce que dit le concept, particulièrement en vogue dans l'univers sémantique que nous analysons ici, de « résilience », cette capacité de transformer en opportunité, en ressource, en pouvoir des échecs, des faiblesses, des traumatismes, des handicaps. Même face aux drames de la vie et aux précarités se construit ainsi une pression à la reprise en mains de soi (Genard, 2014b).

Il serait intéressant d'analyser, dans la perspective suggérée ici, les dispositifs pédagogiques destinés précisément à prendre en charge la vulnérabilité des élèves « faibles ». Cela orienterait nos réflexions vers les multiples dispositifs de soutien et de remédiation, internes à l'institution scolaire, mais aussi d'accompagnement et de *coaching* externes à l'école dont le marché se développe à grande vitesse. Une comparaison avec les logiques présidant aux transformations des politiques sociales pourrait être intéressante : individualisation des prestations, contractualisation des engagements, focalisation sur l'acquisition systématisée de compétences répertoriées. Appliquée à l'école, on peut se demander si l'anthropologie qui envisage l'individu sous l'horizon de son autonomisation, mais qui le saisit également comme fragile et vulnérable, bien que toujours doté de potentialités et de ressources (Genard, 2013) ne se traduit pas au travers d'une sorte de complémentarité entre une pédagogie dominante qui intensifie l'horizon de l'autonomisation, de l'exploitation maximisée des potentialités et, en complément, une pédagogie du soutien et de la remédiation visant les élèves fragilisés, en décrochage. Cela serait évidemment à explorer davantage.

Après ce premier axe d'analyse centré sur le déploiement de la responsabilité sous l'angle de la grammaire pronominale, je souhaiterais maintenant me déplacer vers sa grammaire modale, celle qui entend réfléchir la responsabilité sous l'horizon des auxiliaires des modalités, de la dialectique entre exigences normatives (devoir), motivation (vouloir), compétences (savoir) et

capacités (pouvoir) (Genard, 2014a). Avec, répétons-le, l'hypothèse que ces deux dernières deviennent omniprésentes au sein des systèmes éducatifs.

#### **4. Penser l'humain sous l'horizon de l'incapacité et de l'activation de ses potentialités**

S'il est un concept, dans ce domaine, dont le succès ne se dément pas aujourd'hui, sans doute est-ce celui d'*empowerment* que l'on traduit de plus en plus couramment en « pouvoir d'agir », donnant lieu à de multiples formations connaissant un succès sans démenti depuis quelques années, à côté de son emploi systématisé dans le domaine du *management*. Or, si l'on aborde la question de l'*empowerment* sous un angle rétrospectif, on retrouverait rapidement l'émergence de ce concept lié aux luttes de libération des noirs américains ainsi qu'aux luttes féministes qui se sont développées toutes deux dans les années 1960 aux États-Unis (Cantelli, 2013). À ce moment, le concept d'*empowerment* possédait une dimension revendicative et émancipatoire. Il s'agissait de développer bien sûr des « pouvoir d'agir » mais des « pouvoir d'agir », comme c'était le cas avec les concepts précédemment évoqués, fortement teintés de capacités de résistance aux dominations. L'enjeu était clairement de changement social, étant entendu que les formations sociales qu'il s'agissait de faire bouger privaient précisément les acteurs faibles, en l'occurrence les noirs et les femmes, de leurs « pouvoir d'agir », nécessaires à leur émancipation ou tout simplement à leur pleine reconnaissance comme « personnes ». Il faut rappeler que, dans le contexte de l'époque, les noirs américains, comme les femmes étaient considérés comme des êtres « mineurs » dont la domination se concrétisait notamment par des privations de droits. Ces revendications, et donc le concept d'*empowerment*, étaient liés à des exigences politiques, visant par exemple l'égalité des droits. Il ne s'agissait donc pas seulement de doter psychologiquement les acteurs de capacités, mais bien de penser ensemble la reconnaissance et l'augmentation des capacités individuelles avec les supports sociaux qui en rendraient l'exercice crédible.

Sans que ces mouvements ne portent une dimension critique aussi accentuée, il n'est pas anodin de souligner que c'est plus ou moins à la même période que naissent, aux États-Unis toujours, les théories du « potentiel humain », défendues et théorisées, par exemple, par la très

célèbre *Esalen*<sup>2</sup>. L'idée qui se profile là est que les humains n'utilisent et n'exploitent en réalité qu'une très faible proportion de leurs immenses « potentialités », notamment de leurs capacités intellectuelles. Tout en ne portant pas de revendications révolutionnaires, lorsqu'émergent ces idées le propos est toutefois teinté politiquement. Tout à fait en phase avec les mouvements de libération contre-culturelle qui se développent aux États-Unis et en Europe à l'époque, cette sous-exploitation des potentialités humaines est en effet réfléchie sous l'horizon d'une société répressive qui ne permet pas l'épanouissement de ces fantastiques potentialités. Contrairement aux mouvements noirs ou féministes, l'horizon n'est pas ici de lutter contre des inégalités, mais plutôt de permettre à chacun de « devenir pleinement ce qu'il est », pour paraphraser une affirmation nietzschéenne souvent évoquée à l'époque. Le propos est donc là universaliste au sens où les revendications ne portent pas sur des groupes spécifiques, alors que dans le cas des revendications portées par les mouvements noirs et féministes, il s'agit plutôt de faire accéder ces groupes à une reconnaissance dont ils sont privés. Toutefois dans les deux cas, l'horizon est celui de ce qu'on pourrait appeler une « potentialisation » de l'humain. L'humain peut beaucoup plus que ce qu'il est, que ce qu'il devient, que ce qu'on lui permet d'être.

Il n'est pas dans mes intentions ici de retracer le destin de ces revendications (Genard, 2015a). L'hypothèse à partir de laquelle je souhaiterais construire mon argumentation est que, progressivement, l'humain va en venir à se trouver systématiquement pensé sous l'horizon de ses potentialités inaccomplies, ou pour le dire autrement de l'incapacité, mais en laissant progressivement largement de côté les horizons politiques qui avaient encadré l'émergence de cette anthropologie capacitaire. Ce sera désormais à l'individu lui-même de « se prendre en charge » ou aux institutions chargées de sa socialisation de penser celle-ci en termes de développement des potentialités, et, si ces processus connaissent des accroc, ce seront aux politiques sociales de prendre le relais et de mettre en place des stratégies de « capacitation ». Plutôt que « réprimées », les potentialités » seront cette fois pensées comme « dormantes », « inexploitées ». Comme Sen (1985) l'exigera, il ne s'agira plus pour les politiques publiques de garantir l'accès à des ressources comme prétendait le faire l'État social (Genard, 2012), mais bien

---

<sup>2</sup> Mouvement né en Californie au début des années 1960 du siècle dernier, dans le contexte des mouvements contre-culturels, qui prônait le développement personnel présumant que différentes répressions sociales entravaient l'épanouissement et l'expression des potentialités individuelles. S'y sont développées de nombreuses thérapies alternatives inspirées notamment par les sagesse orientales.

d'assurer le développement des *capabilities*. Mais ce sera aussi, en phase avec la montée de l'anthropologie sous-jacente au néo-libéralisme, à l'individu lui-même d'assurer au mieux un ajustement de ce qu'il est sur ce qu'il peut être, non pas bien sûr en un sens déflatoire (ne pas en exiger trop, plus qu'il ne peut), mais bien au contraire en un sens inflatoire (en faire bien davantage, être bien davantage que ce que l'on est puisqu'on le peut). Sur cette vague, se développera d'ailleurs progressivement un énorme marché du développement personnel (Marquis, 2015) mêlant succès de librairie et efflorescence de stages, de formations.

Anthropologiquement, au travers de ce processus de « potentialisation » de l'humain, l'individu en vient donc à se considérer, à être considéré comme toujours « en-deçà » de ce qu'il pourrait et donc devrait être. L'horizon est celui de son « inachèvement ». L'ancien « surdoué » lui-même se verra renommé comme élève à « haut potentiel ». Pèsera donc sur l'individu, et sur les institutions chargées de son « encadrement », la charge de faire passer à l'acte ce qui n'est qu'en puissance. Se penser soi-même, penser l'autre comme toujours en-deçà de ce qu'il pourrait être, devient progressivement un habitus sur la vague duquel se créera donc et « surfera » le « marché » de l'amélioration de soi ou, pour utiliser le vocabulaire « indigène » du « développement personnel ». Mais aussi le « marché » de la « formation tout au long de la vie », puisque l'individu est toujours en-deçà de ce qu'il pourrait être, mais aussi toujours en risque de décrochement par rapport aux avancées de la « société de la connaissance ». Un double marché se crée donc : du « pouvoir d'agir » et du « développement personnel » d'un côté, de la « formation continuée », des « bilans de compétences » de l'autre.

Par rapport à la grammaire des modalités évoquée précédemment, on voit que s'opère là un déplacement accentuant les modalités que les linguistes appellent « actualisantes », le savoir et le pouvoir. Cela se fait aux dépens de la modalité virtualisante du devoir, sauf à considérer que ce « devoir » devienne un « devoir savoir », avec comme horizon les compétences, et un « devoir pouvoir » avec comme horizon les capacités, dans la perspective où celui qui en viendra de plus en plus à être envisagé et nommé comme « apprenant », sera considéré comme responsable « actif » de sa propre formation, une formation faisant partie intégrante de son développement personnel. Sans doute serait-il possible de lire ce déclin du déontologisme au sein de l'enseignement au travers de l'évolution des programmes des enseignements portant le plus clairement une teneur éthique ou morale. En Belgique francophone existent des cours de morale

non confessionnelle, qui sont proposés aux élèves de l'enseignement officiel parallèlement à des enseignements confessionnels des différentes religions reconnues. J'ai eu l'occasion d'enseigner la morale non confessionnelle dans l'enseignement secondaire mais aussi dans l'enseignement supérieur à de futurs enseignants du secondaire inférieur et du primaire. Dans ce cadre, je me suis intéressé – pour montrer à mes étudiants cette influence – non seulement à l'évolution des programmes mais aussi des supports de l'enseignement de la morale. Sous cet angle, le déclin du déontologisme transparait avec beaucoup de netteté. Schématiquement, on pouvait observer que jusque dans les années 1960-1970 existaient des manuels d'enseignement de la morale où se trouvaient de nombreux textes à vocation édifiante, mettant en scène des héros, par exemple, des héros de la résistance, qui s'étaient engagés au prix de leur vie. Progressivement, la place de ces héros dont l'héroïsme était majoritairement lié à l'idéologie de l'État-nation s'est effacée au profit de formes d'héroïsme bien plus « déflatoires », les héros étant plutôt alors des héros du quotidien – positifs ou négatifs – dont les exemples étaient tirés non plus de manuels communs à toutes les écoles, mais de textes souvent journalistiques choisis par les enseignants eux-mêmes, en appelant d'ailleurs à leurs propres ressources d'autonomie pédagogique. Cette même évolution se marquait également dans l'enseignement du français où les « grands auteurs », de la « grande littérature », ont dû faire place aussi à des formes littéraires plus éclectiques (les BD, par exemple) mais aussi à des textes plus quotidiens, tirés des journaux, souvent avec l'idée que ces textes étaient moins susceptibles d'encourager les différences sociales. Progressivement, l'enseignement de la morale, fortement influencé par les théorisations critiques du système d'enseignement pensé comme instrument de violence symbolique et de reproduction sociale, ont fait une part de plus en plus importante au développement de l'esprit critique de l'élève, y compris en faisant porter cette critique sur la morale comprise comme bourgeoise, comme instrument de domination. Ensuite, dans les années 1980-1990, la dimension de développement personnel et de travail sur soi s'est immiscée dans les enseignements et en particulier dans les formes pédagogiques sous l'idée que l'apprentissage – en particulier l'apprentissage moral – devait passer par des moments expérientiels. Jeux de rôle, théâtre-action... ont pris une place parmi les procédés d'apprentissage. De manière schématique, on peut dans cette évolution repérer un passage d'une situation dominée par le déontologisme vers une situation orientée vers le développement personnel dans laquelle l'horizon est que chacun a à se trouver lui-même sans

que l'apprentissage moral ne prenne plus la forme d'une inculcation, mais plutôt d'un éveil réflexif encouragé par des expériences vécues à forte intensification émotionnelle.

Les dispositifs éducatifs ont évidemment toujours présupposé que l'enfant se trouvait dans un processus d'apprentissage inachevé et, d'une certaine façon, qu'il était de leur mission de contribuer à le nourrir. Dans ce contexte renouvelé, il ne s'agira toutefois plus seulement de faire accéder l'élève à des savoirs : l'enjeu sera bien plus large. Il s'agira désormais de contribuer à une véritable formation de la personnalité. Non plus seulement donc faire accéder à des savoirs, mais de préparer à des savoir-faire et former à des savoir-être, pour utiliser la sémantique qui s'imposera durant la période que nous évoquons ici. C'est dans ce contexte que va s'imposer une réécriture des objectifs de l'apprentissage dans le vocabulaire des compétences et des capacités, comme l'illustre cette définition de la compétence proposée par Marc Romainville qui, très explicitement, lie « compétence » et différentes formes de « savoir » : « Une compétence est un ensemble intégré et fonctionnel de savoirs, savoir faire, savoir être et savoir devenir qui permettront, face à une catégorie de situations, de s'adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets » (Romainville *et al.*, 1998, p. 21). Et le texte suivant explicite la nécessité du glissement des processus d'apprentissage vers des logiques de compétences :

[...] parallèlement, l'éducation elle-même est en pleine mutation : les possibilités d'apprendre qu'offre la société en dehors de l'école vont en se multipliant dans tous les domaines, tandis que la notion de qualification, au sens traditionnel, cède le pas, dans bien des secteurs d'activité modernes, à celles de compétence évolutive et d'adaptabilité (Delors *et al.*, 1996, p. 97).

La littérature psychopédagogique nous offre de multiples réflexions cherchant à distinguer compétence, capacité et performance. Souvent les termes se définissant les uns par les autres. Mais ce qui est sous-jacent à ces tentatives de clarification est que les compétences de savoir, savoir-faire et savoir-être ne sont rien si elles ne se transforment, ne s'accompagnent, ne s'ouvrent pas sur des capacités, des pouvoirs d'agir, assurant des performances, des actions observables. Où se perçoit l'exigence que les potentialités soient non seulement activables, mais puissent effectivement s'activer comme performances. Que les puissances ne demeurent pas potentielles mais puissent être en acte.

Cette même évolution s'est également inscrite au cœur même des systèmes d'évaluation commune des compétences des élèves et des systèmes d'enseignement qu'illustrent les très célèbres enquêtes PISA. C'est ce qu'explique la citation suivante :

la principale originalité de l'enquête PISA tient à la nature des acquis des élèves qu'elle cherche à mesurer : contrairement aux enquêtes antérieures, il ne s'agit pas d'évaluer l'acquisition de connaissances fixées par les programmes scolaires, mais les compétences ou aptitudes jugées nécessaires pour mener une vie d'adulte autonome. L'évaluation des acquis des élèves ne s'effectue donc plus en référence à un hypothétique dénominateur commun des programmes scolaires nationaux, mais par rapport à la notion de « littératie », qui désigne un ensemble de compétences génériques identifiées comme nécessaires pour pouvoir comprendre le monde, assurer son développement personnel et participer pleinement à la vie collective. (Grenet, 2008, p. 3)

Progressivement, une fois cette formation de la personnalité recomposée sous les concepts de capacité et de compétence, l'horizon du travail éducatif s'ajustera sur l'ambition de transformer les « potentialités » enfouies de l' « apprenant » en « capacités », d'actualiser ces « puissances » ou « potentialités » en « pouvoirs », en « capacités » et en « compétences ». C'est ce qu'illustre « remarquablement » – tant il accumule la sémantique dont je viens d'évoquer le succès – le texte qui suit, premier des huit principes d'actualisation d'un potentiel humain :

Principe Un - Un potentiel est une force en capacité de s'actualiser dans la réalité physique; il devient actif. Le potentiel devenu capacité peut donner lieu à des compétences-cœur, c'est à dire des compétences en lien avec la ou les formes de l'intelligence. Elles portent la « promesse » de réalisations remarquables, fluides, « sans effort » (Richez, 2010, p. 1).

Comme l'indiquent les développements précédents un tel modèle pédagogique se construit sur une conception « active » de l'élève, qui doit être le sujet actif de son apprentissage. Historiquement, dès le 18<sup>e</sup> siècle où se sont par ailleurs imposés en français et en anglais les mots « responsable » et « irresponsable », ceux-ci ont été fortement associés à des distinctions anthropologiques – mais avec des conséquences politiques et juridiques – qui opposaient les « capables » et les « incapables », mais aussi les « actifs » et les « passifs ». À cette époque, chez Kant (1964) par exemple, « capable » et « actif » sont intimement liés et apparaissent comme des quasi-synonymes. C'est en fait cette proximité qui se fait à nouveau jour avec la montée de la sémantique que nous évoquons ici. Cette proximité transparait également dans la montée d'un nouveau terme qui connaît beaucoup de succès pour se substituer au terme élève, exagérément chargé d'une vision passive de l'apprentissage. C'est le mot « apprenant » auquel je viens moi-



même de faire place. Voici par exemple un texte qui illustre clairement cette proximité sémantique entre « apprenant », la trilogie « savoir, savoir-faire, savoir-être », mais aussi « subjectivité active », avec également, insistons-y, un horizon où l'apprentissage est envisagé comme un espace de « développement personnel », affectant le « rapport à soi » de l'apprenant :

[i]l est de plus en plus courant, aujourd'hui, de désigner par le terme « d'apprenant » tout sujet engagé dans une situation d'apprentissage, que celle-ci vise l'acquisition d'un savoir, d'un savoir-faire ou encore d'un savoir être et ce, quel que soit l'âge de celui qui apprend.

L'apprenant est véritablement le sujet de l'apprendre [...] Le double statut grammatical de ce mot suggère deux premières réflexions. En tant que substantif, il regroupe les attributs d'une entité, en l'occurrence ici, celle d'un sujet humain, acteur d'un processus de changement qui affecte autant son rapport à lui-même que son rapport au monde. On parle généralement de l'apprenant au singulier. Mais il a aussi statut de participe présent du verbe apprendre, ce qui induit l'idée d'une action, d'une participation active dans l'ici et maintenant d'une situation. (Gaté, 2015, s. p.)

Ou encore :

[p]our autant, l'utilisation du terme apprenant n'est pas neutre. Il s'inscrit dans une réflexion théorique qui, à partir du concept permet d'identifier la posture du formateur, l'activité du sujet en situation d'apprentissage et les méthodes pédagogiques. Parler d'apprenant c'est placer l'individu en formation au centre du processus d'apprentissage. C'est considérer que cet individu est actif et non plus passif. C'est opposer deux conceptions de la formation [...] (WikiDeNovantura, 2009, s. p.)<sup>3</sup>.

Dans une telle optique, et s'agissant d'actualiser des potentialités qui sont en réalité toujours déjà là, le processus de formation en vient alors assez naturellement à être pensé comme « facilitation », comme « accompagnement » ou comme *coaching*, termes qui connaissent aujourd'hui un succès grandissant et qui ont donné naissance à un nouvel espace professionnel. Le texte qui suit, tiré d'un ouvrage dont le titre, tout à fait significatif des évolutions décrites ici, est *Coaching scolaire. Augmenter le potentiel des élèves en difficulté*, décrit très explicitement la relation pédagogique dans les termes de cette nouvelle sémantique.

Le coaching est l'accompagnement par un directeur/maître du processus d'apprentissage et du processus de transition d'un directeur/apprenti au moyen d'une relation de coopération orientée vers le développement du potentiel personnel et professionnel... la visée s'articule autour d'objectifs visant le développement de l'autonomie et de la responsabilisation tant sur le plan individuel que sur le plan organisationnel. (Gabriel, 2008, p. 29)

---

<sup>3</sup> <<http://www.novantura.com/wiki/wakka.php?wiki=Apprenant>>

Et, bien entendu, tendanciellement, l'absence, la lenteur, les déficiences de la progression dans l'apprentissage en viennent à être interprétées en termes de résistance, d'absence de motivation, le « vouloir » ou plutôt sa faiblesse faisant en quelque sorte obstacle au développement des « pouvoir ». En la pensant comme « accompagnement » ou comme « facilitation », la relation d'apprentissage est envisagée comme renvoyant l'« apprenant » à son autonomie et à sa responsabilité. Il ne s'agit ni d'inculquer ou de transmettre, mais plutôt de guider, de conduire l'apprenant à se trouver, à faire éclore ce qu'il a en lui.

## **5. Qu'est-ce qu'une compétence ? Technicisation de la formation, découpages des compétences et employabilité**

Reste maintenant à préciser encore quelque peu ce que fait faire l'émergence de ce nouvel horizon, et la nouvelle sémantique qui l'accompagne, à la pédagogie.

Sans qu'il n'y ait de nécessité logique à cela, il est frappant d'observer que la sémantique des compétences s'est imposée dans le système éducatif, mais aussi, et parallèlement, dans le monde professionnel et le *management*. Là, il est question aussi de « référentiels de compétences », de « profils de compétences » pour dessiner les annonces et entretiens d'embauches, ou encore de « bilans de compétences » balisant la carrière des travailleurs.

Comme nous l'avons montré, derrière cette nouvelle sémantique, c'est une conception anthropologique qui se dégage : celle d'un individu, apprenant, qui se doit d'être actif, autonome, responsable, etc., et, notamment, responsable de l'acquisition et de l'entretien de ses compétences et capacités. Le fait que cette sémantique et les dispositifs qui vont avec se soient immiscés et imposés conjointement dans le monde de l'éducation et dans celui des professions n'est pas anodin. Et cela l'est d'autant moins si on voit s'ajouter dans la sémantique un autre terme, celui d'employabilité. Rappelons également que cette logique des compétences est intimement liée à une logique d'indicateurs permettant d'évaluer, d'ailleurs conjointement, les performances des élèves et celle des institutions d'enseignement, dans le système éducatif et, précisément, l'employabilité des travailleurs dans le système économique.

Cette proximité entre compétences et employabilité a été soulignée à de nombreuses reprises (Boltanski et Chiapello, 1999). Au niveau de l'enseignement, elle génère le soupçon que

le système éducatif ne s'oriente vers un enseignement davantage « technique » et « séquentialisé » au niveau des apprentissages; les compétences se devant d'être spécifiées précisément pour prendre sens par rapport à l'explicitation d'indicateurs susceptibles d'être opérationnalisés dans des dispositifs évaluatifs. Le texte suivant illustre parfaitement cette crainte :

S'il est une trouvaille de la science *didactique* qui mérite l'attention, c'est la substitution du terme d'*apprenant* au nom classique d' « élève » [...] La fonction véritable de ce curieux baptême [est] d'imposer une conception étroitement technique de la pédagogie. Tandis, en effet, que l'élève est confié à un professeur, maître précisément chargé de l'élever au-dessus de sa condition, l'*apprenant* est l'affaire d'un professionnel, *appreneur* soucieux de lui inculquer, au moyen d'*outils pédagogiques* et au fil de *séquences didactiques*, les *compétences* consignées dans le cahier des charges d'un *projet éducatif*. C'est dans cet esprit que l'*apprenant* en lettres est soumis, dès son arrivée en seconde, à une évaluation nationale visant à dresser un état de ses « capacités et compétences, (plus que de ses connaissances) », au nombre desquelles figurent les *items* suivants : « percevoir la spécificité générique et/ou typologique d'un texte », « repérer et/ou interpréter des indices d'énonciation », « utiliser des procédés rhétoriques », « repérer et/ou interpréter des procédés d'écriture ». Les données obtenues subissent, en principe, un traitement informatique permettant la mise en place de *modules* où des *groupes de besoin* reçoivent la *remédiation*. Une telle rationalisation de la production de *compétences* est admirable [...]. (Leroux, 1999)

Ce texte – mais j'aurais pu en aligner de nombreux autres – est très significatif d'une des tendances liées à ces logiques de compétences. C'est le fractionnement de la formation. La rédaction par les institutions scolaires et les enseignants des référentiels de compétences apparaît souvent comme un chemin de croix obligeant à penser la formation comme un processus infiniment sécable, la formation étant tendanciellement pensée sur le mode de l'addition et de la juxtaposition de compétences pouvant chacune séparément donner lieu à apprentissage et à évaluation. D'une certaine façon, ce qui se profile là potentiellement – et répétons-le sans qu'il y ait de nécessité logique à cela – une sorte de taylorisation de l'individu, où celui-ci se trouve découpé en compétences acquises et validées, et en compétences à acquérir encore<sup>4</sup>.

Il est intéressant d'observer que, dans cette logique, le statut d'élève en vient à être ré-interprété, non seulement sous celui de l'apprenant, mais aussi sur le modèle du « métier ». Le texte qui suit, fruit d'un membre de la faculté de sciences psychologiques et de l'éducation de

---

<sup>4</sup> On pourra trouver une analyse approfondie de ces questions dans les numéros 1 et 2 de 2010 de la revue *Politiques sociales*.

l'Université de Genève, illustre bien l'appartenance du concept de « métier d'élève » à l'univers sémantique que nous reconstruisons progressivement.

Le concept de *métier d'élève* a été élaboré par les sociologues pour signifier deux choses principalement : 1. A l'école, un travail est à faire; il y a donc des opérations à réaliser, un engagement subjectif nécessaire, des règles à respecter, des compétences à avoir pour répondre aux attentes du maître-contremaître. 2. L'élève n'est bien sûr pas un travailleur comme un autre : il ne touche pas de salaire, puisqu'il ne vient pas en classe pour produire des richesses, mais pour se *produire lui-même*, en apprenant ce qui lui permettra de grandir et de développer son intelligence. (Maulini, 2009, s. p.)

## **Conclusion**

L'hypothèse qui nous a guidé entendait montrer que la sémantique qui s'est imposée dans le contexte éducatif depuis quelques décennies, et qui s'extériorise le plus nettement avec le vocabulaire des compétences et des capacités ne traduit pas seulement une évolution pédagogique. La plupart des critiques virulentes qui sont faites de ce tournant, comme une des dernières citations de cet article le met en évidence, entendent dénoncer – je pense souvent à juste titre – les liens entre cette nouvelle sémantique et la pénétration d'imaginaires néo-libéraux ou néo-managériaux au sein des pratiques éducatives, sous la pression notamment des organisations internationales.

Notre propos venait en quelque sorte prolonger et alimenter cette hypothèse, mais par d'autres voies. Il s'agissait de mettre en relation cette même sémantique avec un tournant anthropologique, un tournant dans la manière de saisir ce que c'est qu'être un humain. Ce tournant, historiquement lié aux années 60 du siècle dernier, a contribué à accentuer et, s'agissant de la relation éducative, à étendre le spectre de l'exigence d'autonomie et d'une responsabilité comprise à la première personne, « Je », tout en accentuant l'importance accordée à ses modalisations actualisantes, le savoir (les compétences) et le pouvoir (les capacités).

Ce tournant des années 1960 – nous l'avons quelquefois rappelé au cours du texte – fut incontestablement un moment émancipateur. Le propos de l'article n'était pas de le récuser mais d'offrir quelques balises pour saisir ce que pouvaient être ses failles, qu'il s'agisse de failles intrinsèques comme lorsque l'accentuation de l'autonomie nous fait quelque peu oublier la vulnérabilité de celui sur qui nous projetons cette autonomie, mais aussi de failles en termes de récupérations possibles comme lorsque la logique des compétences et des capacités se voit

associée aux logiques d'employabilité, ou – les deux étant d'ailleurs liées – lorsque ces logiques aboutissent à une hyper-segmentation des objectifs de la formation (Cantelli et Genard, 2010), une hyper-segmentation d'ailleurs en phase avec la tendance à la rentabilisation professionnelle, en temps et en coût, des gestes des (futurs) travailleurs.

## Références

- Althusser, L. (1976). « Idéologies et appareils idéologiques d'État » dans L. Althusser, *Positions* (1964-1975), Paris, Les Éditions sociales, p. 67-125.
- Arendt, H. (1989/1972). *La Crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Boltanski, L. et E. Chiapello (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu, P. et J.-C. Passeron (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Minuit.
- Cantelli, F. et J.-L. Genard (2010). « Pour une sociologie politique des compétences », *Les politiques sociales*, n°1 et 2, p. 103-120.
- Cantelli F. (2013). « Deux conceptions de l'empowerment », *Politiques et Sociétés*, vol. 32, n°1, p. 63-87. Internet Média, <<https://www.erudit.org/revue/ps/2013/v32/n1/1018721ar.pdf>>, consulté le 15 novembre 2015.
- De Munck, J., Genard, J.-L., Kuty, O., Vrancken, D., et al. (2003). *Santé mentale et citoyenneté, les mutations d'un champ de l'action publique*, Gent, Academia Press.
- Deligny, F. (1945). *Graine de crapule - Conseils aux éducateurs qui voudraient la cultiver*, Paris, Éditions Victor Michon.
- Delors, J. et al. (1996). *L'éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'Unesco de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*, Paris, éd. Unesco. Internet Media, <<http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>>, consulté le 31 mars 2016.
- Ehrenberg, A. (1998). *La fatigue d'être soi. Dépression et société*, Paris, Odile Jacob.
- Gaté, J.-P. (2015). « Apprenant ». Internet Média, <[http://www.cairn.info/article\\_p.php?ID\\_ARTICLE=ERES\\_BOUTI\\_2009\\_01\\_0077](http://www.cairn.info/article_p.php?ID_ARTICLE=ERES_BOUTI_2009_01_0077)>, consulté le 29 juillet 2015.
- Gabriel, G. (2008). *Coaching scolaire. Augmenter le potentiel des élèves en difficulté*, Bruxelles, De Boeck.
- Genard, J.-L. (1999). *La grammaire de la responsabilité*, Paris, Cerf.
- Genard, J.-L. (2003). « Quelques réflexions sur la solution proposée par K.O. Apel à la controverse expliquer-comprendre » dans N. Zaccai-Reyners (éd.) *Explication-Compréhension; regards sur les sources et l'actualité d'une controverse épistémologique*, Bruxelles, Editions de l'Université libre de Bruxelles, p. 87-113.
- Genard, J.L. et F. Cantelli (2007). « Jalons pour une sociologie politique de la subjectivité » dans

F. Cantelli et J.-L. Genard (dir.), *Action publique et subjectivité*, Paris, LGDJ, p. 13-40.

Genard, J.-L. (2012). « Sept programmes normatifs pour une sociologie critique des inégalités », *SociologieS* [En ligne], Débats, Penser les inégalités, mis en ligne le 09 mai 2012. Internet Média, <<http://sociologies.revues.org/3927>>, consulté le 31 août 2015.

Genard, J.-L. (2013). « De la capacité, de la compétence, de l'empowerment, repenser l'anthropologie de la participation », *Politique et sociétés*, vol. 32, n° 1, p. 43-62. Internet Média, <<https://www.erudit.org/revue/ps/2013/v32/n1/1018720ar.pdf>>, consulté le 15 novembre 2015.

Genard, J.-L. (2014a). « Déontologique, motivationnelle, compétentielle et capacitaire : quatre topiques pour saisir l'appréciation de l'agir éthique », dans A. Lacroix (dir.), *Quand la philosophie doit s'appliquer*, Paris, Hermann, p. 213-244.

Genard, J.-L. (2014b). « La question de la responsabilité sous l'horizon du référentiel humanitaire » dans A. Brodiez, I. von Bueltzingsloewen, B. Eyraud, Ch. Laval et B. Ravon (dir.), *Vulnérabilités sociales et sanitaires. De l'histoire à la sociologie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 41-58.

Genard, J.-L. (2015a). « L'humain sous l'horizon de l'incapacité », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 46, n° 1. Internet Média, <<http://rsa.revues.org/1424>>, consulté le 13 décembre 2015.

Genard, J.-L. (2015b). « Sociologie critique, sociologie morale » dans B. Frère (éd), *Le tournant de la théorie critique*, Paris, Solidarité et Société, Desclée De Brouwer, p. 37-66.

Grenet, J. (2008). « Pisa : une enquête bancalée ? », site *La vie des idées*. Internet Média, <[http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20080208\\_pisa.pdf](http://www.laviedesidees.fr/IMG/pdf/20080208_pisa.pdf)>, consulté le 22 juillet 2015.

Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf.

Illich, Y. (1971). *Une société sans école*, Paris, Seuil.

Kant, I. (1964), *Anthropologie d'un point de vue pragmatique*, Paris, Vrin.

Leroux, M. (1999). *De l'élève à l'« apprenant »*. *Sur l'enseignement du français au lycée, Commentaire*, n° 87. Internet Média, <<http://www.sauv.net/leroux.htm>>, consulté le 30 juillet 2015.

Lévinas, E. (1995), *Altérité et transcendance*, Montpellier, Fata Morgana, « Essais ».

Neill, A. S. (2004/ 1971). *Libres enfants de Summerhill*, Paris, La Découverte.

Marquis, N. (2015). *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*, Paris, Presses universitaires de France.

Maulini, O. (2009). *Rapport au savoir, métier d'élève et sens du travail scolaire*, Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Internet Média, <<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/maulini/publ-0913.pdf>>, consulté le 30 juillet 2015.

Peirce, Ch. S. (1978). *Ecrits sur le signe*, Paris, Seuil.

Romainville, M., Bernaerdt, G., Delory, C., Genard, A., Leroy, A., Paquay, L., Rey, B. et Wolfs, J. (1998). Internet Media, <<https://directory.unamur.be/research/publications/7384d51a->

10be-49e8-9585-f30b310ace50>, Namur, Forum pédagogie. p. 21-27, consulté le 31 mars 2016.

Richez, Y. (2010). *Coaching : les huit règles pour actualiser un potentiel*. Internet Media, <<http://www.focusrh.com/tribunes/coaching-les-huit-regles-pour-actualiser-un-potentiel-par-yves-richez.html>>, consulté le 31 mars 2016.

Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*, Oxford, Elsevier Science Publishers.

Taylor, Ch. (2002). *Le malaise de la modernité*, Paris, Cerf.

Wittgenstein, L. (2001). *Tractatus logico-philosophicus*, Paris, Gallimard.

### **Notice biographique**

Jean-Louis Genard est philosophe et docteur en sociologie. Il est professeur ordinaire à la Faculté d'architecture de l'Université libre de Bruxelles. Il est rédacteur en chef de la revue électronique de l'AISLF, *SociologieS*. Il a publié de nombreux ouvrages, parmi lesquels *Sociologie de l'éthique* (L'Harmattan, 1992), *La Grammaire de la responsabilité* (Cerf, 2000), *Action publique et subjectivité* (avec F. Cantelli, LGDJ, 2007) ainsi que de très nombreux articles. Ses travaux portent principalement sur l'éthique, la responsabilité, les politiques publiques, en particulier les politiques sociales, les politiques de la ville, la culture et les politiques culturelles, l'art et l'architecture ainsi que sur les questions épistémologiques.

## **8. Quelle éthique pour des enseignants reconnus comme professionnels ?**

*Denis Jeffrey, professeur*  
*Université Laval*

**Résumé :** La formation à l'enseignement au Québec vise à professionnaliser les enseignants. Or, on ne peut se revendiquer d'un corps d'emploi professionnel sans se doter d'un code d'éthique. Nous proposons, dans ce texte d'examiner, d'une part, pourquoi il est dorénavant possible de considérer les enseignants, malgré les résistances à cet égard, comme des professionnels de l'enseignement. D'autre part, nous nous intéressons aux sources de l'éthique professionnelle autour de laquelle pourraient se solidariser les enseignants. Au final, nous désirons montrer qu'une telle éthique professionnelle convoque ultimement trois dimensions associées au sens des responsabilités des enseignants.

### **Introduction**

Avant la laïcisation du système éducatif québécois au milieu des années 1960, la tâche des enseignants était largement encadrée par les ordres religieux. On leur demandait d'avoir une moralité<sup>1</sup> exemplaire afin de promouvoir l'éducation chrétienne (Jeffrey, 2013). Ils devaient être les dignes représentants de l'Église catholique<sup>2</sup>. Comme l'a montré Bourdoncle (1998), leur formation les préparait à s'élever « au-dessus du peuple » afin de servir de modèle moral auprès des élèves, mais aussi auprès de tous les citoyens. Ils devaient conserver leur statut d'enseignant dans tous les espaces publics. Cette représentation morale du statut de l'enseignant d'autrefois n'est pas tout à fait disparue. On leur demande encore aujourd'hui, possiblement pour compenser l'incertitude morale induite par la modernisation des mœurs, d'avoir en tout temps, au travail comme à l'extérieur des heures de travail, un comportement irréprochable<sup>3</sup>. Toutefois, ce

---

<sup>1</sup> Dans la tradition philosophique, les mots « morale » et « éthique » sont utilisés dans le même sens. L'usage montre qu'il est quasi impossible de les distinguer. Par exemple, on parle de conscience morale ou de conception de la morale. Ces expressions n'ont pas à être remplacées par « conscience éthique » ou « conception de l'éthique ». Ceux qui mettent l'éthique du côté de la conscience personnelle et la morale du côté des obligations sociales ou religieuses devraient s'intéresser davantage aux nouvelles éthiques qui imposent leurs règles sans considérer les consciences personnelles.

<sup>2</sup> Au Québec, le système scolaire a été sous le contrôle du clergé jusqu'en 1963, alors sous la responsabilité du département de l'instruction publique. Or, les églises catholiques et protestantes ont continué à orienter les écoles jusqu'en 2005 grâce à une dérogation constitutionnelle. Ainsi, la déconfessionnalisation des écoles publiques est très récente et c'est pourquoi des traces de la morale religieuse restent présentes dans le système éducatif québécois. Autre point pour comprendre la situation québécoise : l'école devient obligatoire uniquement en 1944 et vise avant tout la formation religieuse.

<sup>3</sup> L'école représente, aux yeux d'une grande frange de la population un îlot de morale, un sanctuaire fréquenté par des élèves qu'on aimerait angéliques.



moralisme ancien, ce vertuisme religieux<sup>4</sup>, est clairement insuffisant pour encadrer les pratiques des enseignants qui ont acquis, depuis quelques décennies, une plus grande autonomie sur le plan professionnel. À ce sujet, Maurice Tardif (2013) souligne que la professionnalisation du métier d'enseignant s'est accélérée au début des années 1980 autant en Amérique du Nord qu'en Europe. Or, tous les corps d'emploi qui se sont professionnalisés au cours des cinquante dernières années se sont dotés d'un code d'éthique. Avec la professionnalisation de leur métier, il n'est pas déraisonnable de penser que les enseignants devront se solidariser autour d'une éthique commune. Nous explorons d'abord ici les raisons pour lesquelles les enseignants peuvent être considérés comme des professionnels, puis nous nous intéresserons aux fondements normatifs de l'éthique à laquelle ils pourraient adhérer.

## **1. Professionnalisation des enseignants**

Depuis les années 1960, plusieurs catégories de travailleurs se sont regroupées au sein d'associations professionnelles<sup>5</sup> qui ont dû, pour répondre aux lois en vigueur dans les pays occidentaux, se doter d'une éthique professionnelle (Unesco, 2010). Les enseignants de la plupart des pays anglo-saxons<sup>6</sup> n'ont pas échappé à la vague de professionnalisation et aux codes d'éthique perçus par les autorités politiques et éducatives comme un des principaux remèdes « pour améliorer la condition enseignante » (Tardif, 2013, p. 266). Dans les pays francophones, les enseignants n'ont par contre pas suivi cette tendance même s'ils sont directement touchés par les processus de professionnalisation<sup>7</sup>. Au Québec, les programmes universitaires en éducation visent à former un enseignant professionnel. Le terme de « professionnel » possède ici le sens contemporain de « travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique » (cité par Artois, 2014, p. 4).

---

<sup>4</sup> Point de vue qui s'intéresse à la moralité de la personne plutôt qu'à la moralité de ses actes.

<sup>5</sup> Uniquement au Québec, cette période a vu naître plus de quarante regroupements professionnels.

<sup>6</sup> On retrouve des associations professionnelles d'enseignants en Grande-Bretagne, mais aussi dans les anciennes colonies anglaises à l'instar des États-Unis, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande, du Canada anglais, de l'Inde et de plusieurs pays africains.

<sup>7</sup> Nous ne pouvons ici discuter des raisons pour lesquelles les enseignants des pays francophones ne forment pas d'associations professionnelles. Cela exigerait un trop long développement.

En fait, le souhait de voir les enseignants québécois devenir de véritables professionnels apparaît clairement au milieu des années 1960 chez les rédacteurs du *rapport Parent*<sup>8</sup>: « En situant la formation des instituteurs au niveau universitaire, nous avons recommandé la première mesure requise pour que l'enseignement puisse se comparer aux autres professions » (1963, Tome 2, p. 213). La formation à l'enseignement est alors transférée dans les universités avec le mandat de professionnaliser les enseignants. Plusieurs spécialistes du système éducatif québécois (Tardif, Lessard et Gauthier, 1998; Lessard, 1998) ont constaté que la formation universitaire a contribué, au cours des cinquante dernières années, à leur professionnalisation, mais qu'il leur reste encore un long chemin à parcourir pour être reconnu comme des professionnels.

Les enseignants québécois reçoivent une formation universitaire de quatre ans qui les prépare à agir comme des professionnels<sup>9</sup> même s'ils n'en ont pas le statut officiel. Le statut officiel de professionnel est administrativement accordé par l'Office des professions du Québec (OPQ). Des associations d'enseignants ont déjà formulé une demande de reconnaissance auprès de l'OPQ, mais elle a été rejetée. Dans son avis, l'Office a considéré que les enseignants bénéficieraient déjà d'un encadrement légal adéquat<sup>10</sup>. Il faut savoir que plusieurs puissants syndicats de l'éducation ont mené et mènent encore aujourd'hui une lutte idéologique contre l'adhésion des enseignants à un Ordre professionnel. Leurs arguments officiels portent sur le coût à payer par chaque membre pour appartenir à un ordre professionnel et sur l'obligation d'évaluation des compétences des enseignants<sup>11</sup>. Ainsi, même si la formation à l'enseignement a été rehaussée afin que les enseignants accèdent à un statut de professionnel, même si une plus grande autonomie morale leur est reconnue, et même s'ils doivent répondre à des attentes accrues en termes d'imputabilité et de responsabilité, ils ne sont malheureusement pas encore reconnus

---

<sup>8</sup> Le *rapport Parent*, publié en 1963, fait état des orientations politiques prises par la *Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* formée en 1961. Parmi les apports les plus marquants de ces orientations, soulignons la création d'un ministère de l'Éducation, la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, la formation universitaire des enseignants et la création des universités publiques (UQAM, UQTR, UQAC, UQAR, UQAT et UQAH, aujourd'hui UQO).

<sup>9</sup> La formation des enseignants québécois est fondée sur un référentiel qui comprend 12 compétences, dont l'une est dédiée au professionnalisme et à l'éthique. Elle vise explicitement à former un professionnel (MEQ, 2001)

<sup>10</sup> Pourtant l'Office a reconnu que l'enseignement répond aux critères habituellement utilisés pour évaluer la pertinence de la formation d'un Ordre professionnel. Toutefois, il faut savoir que les sondages menés par l'Office auprès des enseignants montrent que la majorité des enseignants ne voulaient pas d'un tel Ordre.

<sup>11</sup> À côté de cela, il faut dire que les syndicats protègent leur pouvoir face à l'État. En revanche, un Ordre professionnel vise essentiellement la protection des publics desservis par les professionnels.

comme de véritables professionnels. De plus, il se pourrait bien qu'ils ne se perçoivent pas eux-mêmes comme des professionnels.

Au niveau de l'éthique, la situation des enseignants québécois est à cet égard bien particulière. Ils sont formés pour se comporter éthiquement comme des professionnels, mais ils n'adhèrent pas formellement à un code d'éthique. C'est pourquoi nous défendons l'idée qu'ils devraient partager une éthique commune. À cet égard, une telle éthique ne devrait pas être si différente des éthiques qui encadrent les professions où les interactions humaines sont centrales. Comme l'ont souligné Gohier (1999) et Legault (2003), un professionnel se distingue par son éthique. Durkheim écrivait à ce sujet qu'« il est impossible que chaque activité professionnelle n'ait pas sa morale » (1969, p. 54). C'est d'ailleurs leur adhésion à un ensemble de valeurs et de normes éthiques communes qui pourrait mieux soutenir leur crédibilité auprès de la population et servir d'argument pour le rehaussement de leur image de marque.

Le débat concernant la reconnaissance du statut de professionnel des enseignants québécois n'est pas clos. Si plusieurs chercheurs ont montré que l'enseignement tel que pratiqué par les enseignants québécois rencontre tous les critères qui établissent la professionnalité d'un corps d'emploi (Gohier, 2007), d'autres chercheurs rapportent que les enseignants ne sont pas des professionnels. En lien avec ce débat, Lemosse (1989) relève que les enseignants sont souvent considérés comme des semi-professionnels. Au final, sont-ils ou non des professionnels ? Nous prenons partie pour la reconnaissance de leur statut de professionnel. Par conséquent, nous souscrivons à l'idée qu'ils devraient se doter d'une éthique professionnelle. Mais quelle serait cette éthique ? Avant d'en proposer quelques orientations normatives, voyons les principaux critères qui déterminent habituellement la professionnalité d'un corps d'emploi.

Plusieurs critères sont couramment utilisés pour définir une profession: 1) le travail accompli est un service essentiel et unique pour la société; 2) la formation spécialisée mène à une certification et donne un droit de pratique exclusif; 3) elle réfère à des savoirs et à des compétences reconnues; 4) elle est une pratique qui demande une grande autonomie intellectuelle; 5) elle vise des finalités qui lui sont propres; 6) elle requiert une mise à jour constante pour améliorer la pratique; 7) elle implique de grandes responsabilités morales vis-à-vis des élèves, des pairs, des parents et de la population; 8) elle constitue des comités de pairs qui

réfléchissent sur les pratiques de la profession, sa promotion, son image professionnelle et ses balises éthiques (Anadon, 1999).

Un professionnel n'a pas une pratique routinière ou mécanique, et on le sait capable de réfléchir sur tous les aspects de son travail (Schön, 1994). Par tradition, les professionnels s'unissent dans une association ou un Ordre professionnel. Ils acquièrent alors une autorité sur les questions d'éthique, de formations initiale et continue, de qualifications pour l'enseignement, d'insertion professionnelle, de délimitation des actes professionnels, de pédagogie et de promotion de leurs idéaux. Aussi, les Ordres professionnels prennent en charge la régulation et la supervision du travail de leurs pairs (Bourdoncle, 1998). Cela suppose, comme le relevait Perrenoud (1994), une capacité collective de s'organiser, de développer les différentes dimensions de la profession, de représenter les membres et de faire le suivi sur les questions d'éthique. Ajoutons à cela qu'ils devraient aussi se doter d'un comité disciplinaire qui aurait le mandat de traiter les fautes et les manquements professionnels.

Il est possible de regrouper les critères qui déterminent la professionnalité d'un corps d'emploi sous trois aspects : 1) le professionnalisme et l'éthique (les devoirs); 2) la définition et la standardisation des savoirs, des pratiques et des formations (les savoirs); et 3) le développement de l'identité professionnelle et la reconnaissance sociale de la profession (autonomie, autorité et responsabilité). Pour éviter de les confondre, il apparaît prudent de distinguer les concepts de professionnalité, de professionnalisme et de professionnalisation. La professionnalité renvoie aux critères qui déterminent le passage d'un métier à une profession. Le professionnalisme permet de juger de la qualité d'une pratique accomplie avec compétence dans le respect des personnes qui reçoivent les services. La professionnalisation concerne d'une part, le rehaussement de l'identité et du statut des enseignants, et d'autre part, la standardisation ou la normalisation des savoirs, des pratiques et des formations (Lang, 1999). Par conséquent, la professionnalisation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement sont indissociables, mais distinctes. Toutefois, le développement de la professionnalisation des enseignants (statut) contribue au développement de la professionnalisation de l'enseignement (les pratiques).

Même si l'enseignement n'est pas reconnu comme une profession dans le sens de la loi québécoise et même si les enseignants, qui commencent à être reconnus comme des professionnels ne sont pas regroupés dans un Ordre professionnel, leur formation les prépare tout de même à se comporter comme des professionnels. Par conséquent, on pourrait s'attendre à ce qu'ils adhèrent à une éthique professionnelle commune qu'ils auront eux-mêmes définie, établie et rédigée.

## **2. L'éthique des enseignants**

D'une manière bien concrète, si nous devons aider les enseignants québécois à rédiger leur code d'éthique, nous leur proposerions d'emblée de référer à ces sept sources : 1) les codes d'éthique existants dans les pays anglo-saxons et les discussions savantes à leur sujet; 2) les textes de loi qui encadrent la profession enseignante; 3) les pouvoirs des enseignants devant être régulés; 4) les dilemmes moraux et les situations éthiques sensibles survenus en classe; 5) les décisions juridiques au sujet de fautes éthiques commises par des enseignants; 6) les nombreuses publications dans le champ de l'éthique professionnelle et de l'éthique professionnelle des enseignants (surtout en anglais); et, finalement, 7) les codes d'éthique qui s'adressent aux professionnels qui interagissent avec des personnes (infirmières, travailleurs sociaux, orienteurs, par exemple). Que trouve-t-on dans ces sources ? Des règles, des normes, des devoirs, des valeurs, des visions de la profession, des débats et des idées sur l'éthique enseignante qui peuvent orienter le travail de réalisation d'un code d'éthique. Ces sources constituent une mine d'informations incontournables qui devraient, évidemment, être mises en cohérence avec l'éthique enseignante recherchée. Pour des raisons d'espace, nous discutons ici des trois premières sources.

D'emblée, nous devons préciser que nous ne cherchons pas à débattre des orientations philosophiques, politiques et idéologiques d'une éthique professionnelle ou à déterminer si l'éthique que choisiront les enseignants devrait être fondée sur une conception vertueuse, déontologique, conséquentialiste ou autre. Nous ne cherchons pas non plus à établir si une éthique professionnelle devrait être minimaliste<sup>12</sup> (Prairat, 2013) ou être conçue comme une

---

<sup>12</sup> Il parle aussi d'une déontologie faible.

«sagesse pratique»<sup>13</sup> (Moreau, 2009). Plutôt que de proposer de clarifier la source de l'éthicité, propre à l'acte d'enseigner, nous pensons qu'il est pertinent de partir du terrain (d'où la référence aux sources) pour trouver des normes déjà existantes qui pourraient se retrouver dans un code d'éthique pour les enseignants. Ce choix méthodologique est fondé sur la reconnaissance de traditions de recherche dans le champ de l'éthique professionnelle qu'il est importun de considérer afin d'éviter de produire un travail qui aurait déjà été réalisé. Par ailleurs, ce type de recherche préliminaire ne devrait pas conduire à un éclectisme moral dans la mesure où les données colligées sont sujettes à une constante réinterprétation de leurs significations en fonction du projet d'établissement du code d'éthique à réaliser.

Dans notre optique, une éthique professionnelle peut être à la fois vertuiste, déontologique et conséquentialiste. Elle est d'abord vertuiste parce qu'elle encourage la prise de décision à partir de valeurs que les enseignants cherchent à incarner (bienveillance, respect, sollicitude, compréhension, par exemple). Elle est aussi déontologique, car elle propose des normes éthiques et juridiques qui servent de balises dans des situations d'incertitude et de dilemmes. Elle est enfin conséquentialiste parce qu'une situation éthique ou un problème éthique requiert un calcul des avantages et des inconvénients (en termes éducatifs, didactiques, pédagogiques, normatifs, relationnels) pour prendre une décision éclairée.

De plus, nous devons garder à l'esprit que les enseignants sont influencés par les traditions morales religieuses. Aussi, plusieurs d'entre eux entretiennent l'idée que leur comportement moral doit être exemplaire dans la classe et hors de la classe comme l'exigeait la Cour suprême du Canada dans un jugement de 1996 (Jeffrey *et al.*, 2009). Une nouvelle éthique professionnelle ne peut remplacer du jour au lendemain les anciennes sources de leur moralité, mais elle leur offre par contre des normes laïques auxquelles tous les enseignants, quelles que soient leurs convictions, peuvent référer.

---

<sup>13</sup> Moreau craint un code qui fournirait des réponses toutes faites à tous les problèmes d'éthique. Or, dans un code, on retrouve des normes générales, comme celle du respect des élèves. Mais une telle norme de respect ne fournit pas des réponses pratiques pour toutes les situations concrètes d'enseignement. Il n'y a pas à craindre le prêt-à-penser. Au final, dans un code d'éthique professionnelle, les prescriptions, normes ou devoirs sont des énoncés généraux, et rarement des exemplifications pratiques.

## **2.1 Première source: les codes d'éthique existants**

Dans la plupart des pays anglo-saxons, les enseignants se sont dotés d'un code d'éthique ou de règles d'éthique (Beck et *al.*, 2002). Dans une recension récente à cet égard, nous avons colligé plusieurs types de régulations éthiques pour encadrer le travail des enseignants. Certaines de celles-ci sont très élaborées, alors que d'autres sont plutôt sommaires et proposent uniquement des valeurs et des exemples de « bonnes pratiques ». La plupart de ces régulations mettent de l'avant des valeurs de respect, de responsabilité, de confiance, de bienveillance, de justice et de probité. En fait, il est toujours question d'une constellation de valeurs définies comme des biens moraux, traduites sous forme de normes professionnelles (ou devoirs professionnels). Celles-ci servent à orienter les pratiques enseignantes, à définir les finalités morales de leur travail et à les motiver à agir avec responsabilité. Préside à la plupart de ces contenus éthiques, l'idée que les enseignants reconnaissent le privilège qui leur est accordé d'exercer leur profession et qu'en retour ils acceptent de respecter les valeurs et les normes communes qui les honorent comme en fait foi cette citation :

The Code of Professional Responsibility for Teachers is a set of principles which the teaching profession expects its members to honor and follow. These principles set forth, on behalf of the teaching profession and the public it serves, standards to guide conduct and the judicious appraisal of conduct in situations that have professional and ethical implications. The Code adheres to the fundamental belief that the student is the foremost reason for the existence of the profession<sup>14</sup>.

Les normes éthiques, comme il est souligné dans cette citation, sont présentées comme des balises qui guident la conduite des enseignants. Il est supposé que ces derniers sont déjà convaincus de la pertinence d'adhérer à des normes professionnelles communes et de développer leur sens des responsabilités à l'égard des élèves. Il est aussi le plus souvent sous-entendu que leur statut de professionnels devrait les mener à agir en tout temps de manière à ce qu'on leur fasse confiance. La question de la confiance (ou de la perte de confiance) à l'égard des enseignants et du système scolaire, comme nous l'avons déjà montré dans nos recherches antérieures (Jeffrey, 2008), est immanquablement utilisée par les établissements scolaires, les commissions scolaires et les juges des tribunaux d'arbitrage des enseignants comme argument pour évaluer la conduite morale d'un enseignant.

---

<sup>14</sup> *Connecticut Code of Professional Responsibility for Teachers* (<[www.ct.gov/sde/cert](http://www.ct.gov/sde/cert)>)

## **2.2 Deuxième source : l'encadrement politique et juridique**

Dans la loi québécoise sur l'instruction publique (Lip), dans les conventions collectives des enseignants ainsi que dans divers autres textes politiques et légaux (notamment dans la jurisprudence en matière enseignante), nous retrouvons un ensemble de valeurs et de normes éthiques qui pourraient servir de base pour établir une éthique professionnelle pour les enseignants. Ces normes sont très semblables à celles que l'on retrouve dans les codes d'éthique recensés dans les pays anglo-saxons. Nous avons notamment dégagé de cette documentation les normes suivantes : le respect inconditionnel des élèves, le professionnalisme (agir avec compétence), la réserve<sup>15</sup>, la distance professionnelle<sup>16</sup>, la confidentialité<sup>17</sup>, la loyauté<sup>18</sup> et l'intégrité morale. Les enseignants sont invités à guider leurs pratiques à l'aune de ces normes, mais la réalité du travail éducatif provoque de multiples situations sensibles à propos desquelles plane une certaine ambiguïté sur le choix de la meilleure décision à prendre ou de la meilleure conduite à emprunter. Ils doivent donc apprendre à faire la part des choses entre leur éthique personnelle et l'éthique commune des enseignants. Comme nous le verrons plus loin, les dilemmes moraux sont nombreux dans les situations d'enseignement, mais au final, il appartient à chaque enseignant de prendre une décision et d'être capable de la soutenir en recourant notamment à des normes professionnelles.

## **2.3 Les principes qui fondent l'obligation de régulation**

Une éthique vise, notamment, la régulation des pouvoirs légitimes reconnus aux enseignants. Ces pouvoirs qui leur confèrent des libertés d'action et de décisions peuvent se décliner ainsi: 1) l'autorité professionnelle; 2) l'autonomie pédagogique; 3) les responsabilités à l'égard des élèves et du système éducatif; et 4) la capacité de conserver la confiance des élèves, des parents, des collègues, de l'institution et du public. Ces quatre déclinaisons de pouvoir, qui ne sont pas exclusives mais plutôt complémentaires, sont à la base de leur statut d'enseignant en tant que professionnel qualifié. En fait, être en position d'autorité, être autonome pédagogiquement, assumer de nombreuses responsabilités et conserver la confiance des élèves et du public

---

<sup>15</sup> Réserve prudente pour éviter le prosélytisme, l'endoctrinement et les propos idéologiques déplacés.

<sup>16</sup> La juste distance affective et physique à tenir avec les élèves.

<sup>17</sup> À l'exception de l'obligation de déclarer les situations où un élève vit de la maltraitance dans sa famille.

<sup>18</sup> Cette norme s'adresse à tous les fonctionnaires de l'État québécois. Elle est inscrite dans le code d'éthique des fonctionnaires.



confèrent certes de grandes libertés d'action et de décisions, mais celles-ci ne pourraient être illimitées. C'est pourquoi leurs pratiques doivent être régulées, notamment, par des normes éthiques et juridiques<sup>19</sup>. On ne peut ici, par manque d'espace, présenter un exposé au sujet de ces quatre déclinaisons des pouvoirs des enseignants, toutefois nous avons choisi de discuter brièvement des limitations qui concernent leur autorité professionnelle et leur autonomie pédagogique.

La modernisation des systèmes d'éducation et de la formation à l'enseignement a contribué à renforcer l'autonomie pédagogique des enseignants. L'autonomie pédagogique doit ici être différenciée de l'autorité professionnelle. L'autorité professionnelle, dont on disait autrefois qu'elle était une obéissance consentie par autrui, peut être dorénavant traduite en termes de responsabilité<sup>20</sup> et de reconnaissance. Être en position d'autorité, pour un enseignant, c'est d'abord être responsable des élèves. Cette autorité professionnelle de l'enseignant implique de la part des élèves, une reconnaissance légitime et asymétrique<sup>21</sup> et non une soumission ou une obéissance. Un enseignant détient l'autorité professionnelle qui lui permet de sanctionner un élève, d'évaluer ses productions scolaires, de veiller à la discipline dans sa classe, etc. Cette autorité professionnelle l'inscrit dans une position de responsabilité éducative qui vise les intérêts supérieurs des élèves. Un enseignant est en position d'autorité non uniquement sur les élèves de sa classe ou de ses classes mais, selon la Cour suprême du Canada, des tous les élèves de son établissement scolaire. À cet égard, il peut intervenir auprès d'un élève dans n'importe quel endroit public de l'école (corridor, cafétéria, cour de récréation, etc.). En somme, l'autorité professionnelle lui confère une légitimité pour enseigner, intervenir, sanctionner, diriger la classe, etc. On aura compris que cette autorité ne correspond pas à une position de supériorité sur les élèves; dans le sens éthique, il est préférable de la comprendre en termes responsabilité à l'égard des élèves.

---

<sup>19</sup> Il existe également nombre de règles pédagogiques, didactiques, politiques, sociales et économiques.

<sup>20</sup> L'acte d'autorité se distingue de tous les autres par le fait qu'il ne devrait pas rencontrer d'opposition de la part des personnes sous son autorité. S'il y a opposition, alors on dit que la relation d'autorité ne fonctionne pas, c'est-à-dire que l'autorité n'est pas reconnue. Par contre, la reconnaissance permet à la personne en autorité d'agir sur autrui, en cherchant à modifier son comportement sans s'attendre à subir un contre-coup de sa part, une réaction négative de sa part.

<sup>21</sup> La reconnaissance est asymétrique dans la mesure où les liens ne sont pas réciproques : la personne sous l'autorité d'une autre personne accepte ses demandes sans que cette dernière formule les mêmes demandes. La personne en autorité n'a pas à négocier ses demandes ni à utiliser la force. Cela signifierait que les liens d'autorité sont rompus. L'autorité de l'enseignant, en fait, exclut la force, dans la mesure où elle est reconnue. Or, les problèmes surviennent lorsqu'elle n'est plus reconnue et que l'enseignant se voit obligé d'utiliser la négociation ou la force.

L'autonomie pédagogique concerne les moyens à mettre en œuvre pour assurer la réussite scolaire des élèves. À cet égard, l'enseignant peut notamment choisir, dans le cadre des programmes scolaires, le matériel pédagogique, les textes et documents didactiques, les activités d'enseignement, les modes d'évaluation. Toutefois, cette autonomie pédagogique n'est pas illimitée, car les enseignants la partagent avec leurs collègues, leur direction scolaire, leur commission scolaire et le ministère de l'Éducation. Ils doivent d'emblée connaître les limites de leur autonomie pédagogique et s'assurer que leurs activités d'enseignement soient en phase avec les orientations pédagogiques de l'institution scolaire. Toutefois, plusieurs situations touchant l'autonomie pédagogique peuvent déboucher sur des dilemmes moraux. Donnons uniquement l'exemple du choix d'un texte littéraire à l'instar du célèbre roman *Le Grand Cahier* d'Agota Kristof. Nombre d'enseignants choisissent, pour de bonnes raisons pédagogiques, de suggérer cette lecture à leurs élèves même s'ils savent que cela pourrait soulever une controverse éthique. Il est arrivé, autant au Québec qu'en France, que des établissements scolaires contestent ce choix pédagogique. L'autonomie pédagogique de l'enseignant est alors remise en question et ce dernier doit proposer de bons arguments pour défendre son choix pédagogique<sup>22</sup>.

En somme, l'autonomie pédagogique est normée et régulée par des traditions scolaires, mais aussi par des décisions juridiques. Mais être autonome, c'est pouvoir prendre des initiatives, créer, faire les choses autrement, expérimenter une nouvelle activité pédagogique, par exemple. C'est pourquoi être autonome demande aux enseignants une constante autorégulation<sup>23</sup>. Non pas qu'ils doivent se contraindre, mais qu'ils doivent être en mesure de justifier leurs décisions. Cela

---

<sup>22</sup> Des enseignants ont eu des sanctions parce qu'ils ont tenu tête à leur direction scolaire (on traite ces situations comme des actes d'insubordination). Au tribunal du travail, selon nos propres recherches (Jeffrey, 2013), les enseignants ont gain de cause une fois sur deux. Les principales raisons d'insubordination touchent le matériel scolaire, l'évaluation, la gestion de classe et les activités parascolaires.

<sup>23</sup> En fait, la capacité de se réguler soi-même est la condition de la reconnaissance de l'autonomie individuelle. Dans ses travaux sur la « curialisation », Norbert Élias (1973) a soutenu que l'autorégulation produit l'autonomie, c'est-à-dire qu'en apprenant à se contenir, un individu devient autonome. En fait, Élias montre que les mœurs occidentales (civilisation occidentale) se développent dans la mesure où les individus arrivent à autoréguler leurs conduites spécifiquement dans les situations d'interactions sociales qui demandent de la retenue, de la pudeur, de la contenance, etc.; il s'agit là des vertus sociales à la base du civisme, de la civilité, de la politesse, en fait, du savoir-vivre-ensemble. Élias énonce une théorie qui permet de comprendre pourquoi l'autonomie pédagogique implique que les enseignants puissent réguler d'eux-mêmes leurs conduites. Par la suite, on peut alors montrer comment l'éthique, en tant que système de régulation des libertés humaines, contribue à soutenir des enseignants reconnus autonomes qui doivent agir non seulement pour conserver la confiance des élèves, mais aussi celle de leur direction scolaire et du public en général. Pour acquérir leur autonomie, un enseignant (et tout autre individu par ailleurs), doit montrer qu'il est apte à se contrôler, à se maîtriser, c'est-à-dire à s'autoréguler par lui-même. En agissant d'une manière autonome, les enseignants doivent éviter de perdre la confiance des élèves et celle de leur direction scolaire et du public en général. Sur la question de la confiance, on peut lire l'excellent livre de Patrick Watier (2008).

signifie qu'un enseignant doit trouver suffisamment de ressources en lui-même (motivation, volonté, inspiration, intérêt, idéaux, bons sentiments) pour agir en tout temps pour le bien des élèves, et, dans les situations de conflits, trouver les meilleurs arguments pédagogiques pour défendre sa décision. Dit autrement, on considère qu'un enseignant est autonome, au niveau de l'éthique, parce qu'il aurait de telles ressources pour agir en fonction du bien des élèves et pour défendre ses choix pédagogiques.

Au final, étant donné leurs responsabilités, leur autorité professionnelle et leur autonomie pédagogique sont reconnues. De plus, tous s'attendent à ce que les enseignants se conduisent selon les standards de leur profession. D'emblée, on leur fait confiance, c'est-à-dire qu'on ne remet pas en question leurs compétences pour des pacotilles. Il existe une sorte de biais en leur faveur. La confiance règne tant qu'un enseignant montre par ses conduites, ses décisions et ses justifications éthiques et pédagogiques qu'on peut lui faire confiance. Il doit donc agir en tout temps pour conserver cette confiance qui lui est plus facilement acquise parce qu'il souscrit à des valeurs et des normes partagées par l'ensemble des enseignants.

### **3. Pour une éthique de la responsabilité**

Une éthique de la responsabilité s'établit sur les obligations qui sont propres aux enseignants en tant que groupe qui partage une identité commune. Cette éthique peut prendre plusieurs orientations. Nous en retenons trois : une orientation optative, une orientation cognitive<sup>24</sup> et une orientation humaniste (ou altruiste). Nous les exposons brièvement. Nous les avons choisies, car même si elles sont en tension, elles sont complémentaires. Une éthique de la responsabilité pour les enseignants présuppose d'abord une orientation optative (ou « aspirationnelle ») qui renvoie à ce qu'il est souhaitable de faire d'un point de vue idéal ou axiologique. L'orientation optative renvoie aux valeurs morales qui inspirent et guident les enseignants. Définissons d'abord ce qu'est une valeur morale avant de souligner comment elles peuvent être par la suite traduites en normes éthiques<sup>25</sup>. Une valeur est un bien moral ou un idéal moral. Elle indique une manière de se conduire qui est désirable, enviable ou préférable. Par exemple, l'équité est un bien moral désirable qui devrait inspirer les conduites des enseignants

---

<sup>24</sup> Ce que nous pouvons et devons faire compte tenu du contexte et des personnes en présence.

<sup>25</sup> D'un point de vue sociologique, les normes éthiques participent à la construction des normes identitaires et constituent une part importante de l'identité morale d'un individu.

dans les situations d'évaluation. Une éthique de la responsabilité ne pourrait pourtant pas contraindre les enseignants à agir équitablement, mais elle peut les appeler à se conduire avec équité. L'orientation optative ou aspirationnelle ne devrait donc jamais être comprise sous le mode de la contrainte ou de la prescription obligatoire. On doit la voir comme une invitation lancée aux enseignants à considérer sous un mode critique les valeurs morales qui guident leurs conduites professionnelles. Une telle éthique ne peut donc forcer les enseignants à se conformer à des valeurs de bonté, de générosité, de bienveillance et de gentillesse, mais elle les sollicite et elle les encourage à aiguiller leurs conduites à l'aune de celles-ci.

Dans le giron d'une éthique de la responsabilité, aucune valeur ne possède une primauté sur une autre et chacune doit être appréciée dans les contextes d'enseignement et dans les situations éducatives. Par exemple, un enseignant pourrait être déchiré entre deux valeurs comme l'égalité des chances et la rivalité entre élèves. Il lui revient alors de prendre une position et de la justifier. C'est l'orientation cognitive d'une éthique de la responsabilité. Un enseignant se montre responsable, du point de vue cognitif, lorsqu'il peut rendre compte de ses décisions et de ses actions à l'aune des savoirs établis de sa profession. En somme, aucun enseignant ne peut se passer d'une constellation de valeurs, traduites sous forme de normes éthiques<sup>26</sup> (ou devoirs éthiques) qui orientent ses pratiques, définissent les finalités de son travail et le motivent à agir avec responsabilité. Dans la pratique, un enseignant tient compte de ce qu'il est préférable de faire du point de vue idéal, mais il tient compte également du contexte, de sa motivation et des arguments professionnels pour justifier sa décision.

La réalité du travail éducatif entraîne diverses situations de dilemmes. Il revient alors à chaque enseignant de composer avec les normes et les valeurs éthiques de sa profession – qui ne sont surtout pas des modes d'emploi ou des directives applicables à toutes les situations –, d'évaluer la situation et de prendre une décision qu'il devra expliquer clairement. L'orientation cognitive d'une éthique de la responsabilité oblige les enseignants à justifier leurs actes à l'aune de savoirs établis, et du même coup à montrer qu'ils sont compétents.

---

<sup>26</sup> En fait, une norme éthique est fondée sur une valeur qui exprime un idéal partagé par un groupe de professionnels.

L'orientation cognitive est aussi importante que l'orientation optative. Alors que la première propose des valeurs pour guider l'action, la seconde propose plutôt des outils réflexifs – à l'instar de méthodes de résolution de dilemmes – qui permettent d'analyser une situation problématique, de prendre la meilleure décision et de la justifier. Cette orientation amène donc les enseignants à porter un éclairage professionnel sur leurs pratiques. En agissant de manière responsable, c'est-à-dire en rendant compte de leurs pratiques, ils montrent qu'on peut leur faire confiance. L'orientation cognitive implique donc pour les enseignants de se rapporter au monde des valeurs tout en considérant les contextes et la singularité des situations réelles de classe. Le monde des valeurs est du côté du souhaitable; le cognitif est du côté de la validité.

La troisième orientation concerne la qualité morale de la relation que les enseignants entretiennent avec les élèves. Étant leur mission éducative et leur statut professionnel, les enseignants assument une position de donateur, de protecteur et de bienfaiteur à l'égard des élèves. C'est le sens profond de l'orientation humaniste ou altruiste d'une éthique de la responsabilité. Les enseignants ne sont pas dans une position parentale avec les élèves puisque la nature de leurs liens avec eux est d'abord professionnelle. Ils sont payés, en fait, pour s'occuper des élèves, en prendre soin, leur procurer du soutien, les encourager à persévérer, les passionner, leur donner le goût d'apprendre, de grandir, de devenir meilleurs. En fait, ils doivent les initier à notre commune humanité, à ce qui nous fait humains. Cette responsabilité humaniste les place dans une situation où ils donnent aux élèves sans pouvoir exiger d'eux un contre-don (Maus, 1999). La relation éducative ne pourrait s'établir sur la réciprocité. C'est pourquoi on évoque fréquemment les sentiments de sollicitude et de bienveillance pour qualifier le type de relation de responsabilité des enseignants envers les élèves. Ici, la sollicitude et la bienveillance ne sont pas que des valeurs, mais des conditions même de l'acte de transmettre, d'enseigner, de se mettre au service d'autrui. Évidemment, cette position humaniste n'est pas de l'ordre de la sainteté, mais d'une sagesse qui sait comment donner sans s'épuiser.

En somme, un enseignant porte des responsabilités multiples puisqu'il incarne les idéaux de son institution, il répond de ses choix devant autrui et il cultive une relation de bienveillance avec les élèves. Ces trois orientations de la responsabilité s'interpellent et se complètent l'une l'autre, mais au centre il y a un enseignant à qui on reconnaît une capacité de les assumer.

## **Conclusion**

Les pratiques enseignantes sont régulées autant par des règles de toutes sortes que par des normes éthiques. C'est à l'aune de ces deux types de régulation que les enseignants doivent réfléchir à la meilleure décision à prendre lorsque se présente un dilemme moral ou une situation éducative sensible. Or ces deux types de régulation ne gomment pas le jugement éthique personnel. On doit plutôt comprendre que le partage d'une éthique commune est rassurant pour les enseignants puisqu'elle leur fournit des normes (une sagesse partagée) qui permettent d'éclairer leur jugement. Dans le cœur de l'action scolaire, un enseignant pourra interpréter ces normes dans le sens qu'il juge le plus respectueux des élèves, des missions éducatives, de la noblesse de sa profession et des idéaux qui l'interpellent.

Ainsi, malgré qu'ils adhèrent à une éthique commune, les enseignants devront toujours s'en remettre à leur jugement éthique personnel au sujet de la bonne décision à prendre ou de la bonne action à réaliser. L'éthique personnelle et l'éthique commune sont parfois en concurrence, et cela apparaît comme un signe de santé morale. Or, dans chaque situation, il revient à chaque enseignant de prendre les meilleures décisions et de les justifier. Il pourra toujours se demander comment aurait agi son groupe de pairs, et s'écarter du normatif de son éthique commune, cela lui appartient. Le jugement dans l'action est une opération solitaire qui doit cependant être nourrie et soutenue par un ensemble de savoirs qui ne garantissent pas, certes, la validité éthique de l'action, mais qui n'en représente pas moins des sources précieuses d'informations pour l'enseignant. C'est en ce sens qu'une éthique commune lui procure des valeurs, des normes, des raisonnements pratiques et une sagesse partagée pour affiner et justifier son jugement et ses justifications. Cela étant dit, même si une éthique professionnelle ne remplace pas une éthique personnelle, le jugement professionnel ne pourrait pas être que l'affaire de préférences personnelles du fait que les enseignants doivent considérer leur statut commun et les préférences éthiques de leur groupe de professionnel. En fait, on pourrait dire qu'une éthique commune accentue leur vigilance afin qu'ils puissent agir en toutes circonstances pour le bien des élèves et pour conserver leur confiance.

## Références

- Anadon, M. (1999). « L'enseignement en voie de professionnalisation », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 1-20.
- Artois, P. (2014). « Éditorial : Professionnalisation, recherche en clair-obscur ». *Travail Emploi Formation*, n° 11, 4-8.
- Beck, C., D. Hart et C. Kosnik (2002). « The teaching standards movement and current teaching practices », *Canadian Journal of Education*, vol. 27, n° 2 et 3, p. 175-194.
- Bourdoncle, R. (1998). « Artisan moral ou professionnel? La place des valeurs dans la conception de la fonction et de la formation des enseignants », *Revue de Recherches en Éducation*, n° 21, p. 25-34.
- Durkheim, E. (1969). *Leçons de sociologie. Physique des mœurs et du droit*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Elias, N. (1973). *La civilisation des mœurs*, Paris, Pocket.
- Gohier, C. (1999). « Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant », dans C. Gohier, N. Bednarz, L. Gaudreau, R. Pallascio et G. Parent (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 21-56.
- Gohier, C. (dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2015). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c-I-13.3.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement, les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation.
- Jeffrey, D., Harvengt, D., Deschênes, D. et M.-C. Vachon (2009). « Le droit et l'éthique dans la profession enseignante », dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 77-91.
- Jeffrey, D. (2013). « Profession enseignante: de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle », *Formation et Profession*, vol. 21, n° 3, 18-29. Internet Média, <<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.189>>, consulté le 10 décembre 2015.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Legault, G., (2003). *Professionalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lemosse, M. (1989). « Le professionnalisme des enseignants : Le point de vue anglais », *Recherche et Formation*, n° 6, 55-66.

- Lessard, C. (1998) « La professionnalisation de l'enseignement, un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant », dans M. Tardif et C. Gauthier (dir.), *Un ordre professionnel pour les enseignants du Québec ?*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 139-150.
- Mauss, M. (1999). *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Internet Média, <[http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss\\_marcel](http://classiques.uqac.ca/classiques/mauss_marcel)>, consulté le 10 décembre 2015.
- Office des professions du Québec (2002). *Avis de l'Office des Professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignants et des enseignantes*. Internet Média, <<http://www.opq.gouv.qc.ca/fileadmin/documents/Publications/Avis/Avis-enseignants.pdf>>, consulté le 10 décembre 2015.
- Moreau, D. (2009). « Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte de l'éducation : les limites théoriques d'une formation à la réflexivité éthique », dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 153-177.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Prairat, É. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Rapport Parent (1963). *Rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la Province de Québec*. Québec, Éditeur officiel, 5 tomes.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Éditions logiques.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et C. Gauthier (dir.) (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses Universitaires de France.
- UNESCO. (2010). *Examples of codes taken from around 50 different countries world wide. UNESCO toolkit on teacher codes of conduct*. Internet Média, <<http://teachercodes.iiep.unesco.org>>, consulté le 10 décembre 2015.
- Watier, P. (2008). *Éloge de la confiance*, Paris, Belin.

### **Notice biographique**

Denis Jeffrey est professeur titulaire à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et directeur du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante. Il travaille dans le domaine de la sociologie de l'enseignement. Il a notamment publié aux PUL: *La fabrication des rites* (2016), *Laïcité et signes religieux à l'école* (2015), *Les séries cultes chez les jeunes* (2014), *L'éthique dans l'évaluation scolaire* (2013), *Enseignants dans la violence* (2006).



## **9. Reconnaissance des soins infirmiers : apologie d'une éthique du *care***

*Véronique Haberey-Knuessi, professeure-chercheure*  
*Haute École de Santé Arc, Neuchâtel*

**Résumé :** Dans ce texte, nous allons nous interroger sur la reconnaissance comme fondement essentiel à l'exercice du prendre soin. Soucieux du bien-être de leurs patients, les soignants développent une pensée et un agir éthique. Cet idéal, soutenu par une conception téléologique du Bien aristotélicien adressé à autrui, constitue le projet initial qui fonde la motivation de la majorité des soignants. Comment néanmoins soutenir, en particulier en formation de soins infirmiers, ce projet relevant d'une éthique du *care* socialement si peu valorisée ? Tandis que le monde des soins évolue vers une chronicisation des soins auprès d'une population vieillissante, les infirmières voient leur reconnaissance de plus en plus axée sur leurs compétences techniques et scientifiques. Ce grand-écart difficile porte atteinte à l'émancipation de la profession et à sa reconnaissance. Il s'agit d'un enjeu majeur, pour lequel l'éthique constitue une clé fondamentale tant dans la compréhension des phénomènes que dans les réflexions sur les possibilités d'ouvrir de nouveaux horizons de sens, à partir de ce qui constitue l'essence même du soin. Nous nous attacherons ainsi à suivre l'évolution de la profession infirmière pour comprendre un peu mieux ses caractéristiques et son identité, de même que la quête de reconnaissance qui l'habite. Cela nous permettra d'envisager cette reconnaissance à l'aune des différentes formes de soin qui ont des incidences sur les soignants.

### **Introduction**

Dans tous les pays occidentaux, la profession infirmière connaît des changements et se trouve à des moments de son histoire encore inédits. Les infirmières<sup>1</sup> sont entrées à l'université depuis plusieurs années dans certains pays et de façon très récente dans d'autres. Elles font non seulement des cursus de formation initiale, de maîtrise et de doctorat, mais elles revendiquent un champ conceptuel propre, les sciences infirmières. Par ailleurs, la pénurie de médecins contribue à leur donner une part toujours plus grande de responsabilité d'ordre médical, que ce soit sur le plan des diagnostics ou encore de la prescription de médicaments. Elles deviennent infirmières cliniciennes, infirmières en pratiques avancées ou spécialistes cliniques dans différents domaines. Au regard de cette évolution et de la position inédite qu'obtiennent certaines professionnelles, on pourrait croire que la profession est enfin reconnue à sa juste valeur et que les infirmières sont pleinement satisfaites de leur position sociale. Or, force est de constater qu'il n'en est rien et que

---

<sup>1</sup> Pour des raisons de représentativité féminine importante dans la profession, nous emploierons le féminin. On doit comprendre cependant que cela n'exclut pas les infirmiers.

la quête de reconnaissance, débutée il y a bien longtemps, se poursuit encore aujourd'hui avec des enjeux qui ne sont pas des moindres dans une société qui vieillit et où le soin des malades chroniques et des personnes âgées prend une place grandissante. Lorsque la reconnaissance des infirmières se fonde avant tout sur leur position universitaire, leurs prestations de chercheurs ou encore leurs compétences techniques et médicales, comment envisager la reconnaissance des autres infirmières, celles qui œuvrent au quotidien auprès des plus vulnérables ?

Si le besoin de reconnaissance cherche à être assouvi par le biais de compétences techniques et scientifiques, n'est-ce pas l'expression d'un manque de reconnaissance de ce qui constitue le cœur même du soin : le *care* ? Plus qu'une pratique, le *care* est avant tout une éthique de la sollicitude qui engage la responsabilité du soignant. C'est aussi dans cette éthique que sont réunies les valeurs soignantes. Il en résulte une tension importante dans la formation des futures infirmières car comment promouvoir une telle éthique du *care* si par ailleurs seules les compétences techniques sont reconnues et valorisées ?

Tant dans la perspective de l'identité professionnelle des soignants, de leur bien-être, que de la qualité et de l'humanité des soins, il convient de valoriser des pratiques qui sont vectrices d'une véritable sollicitude, une éthique du *care* qui permette à l'infirmière d'être reconnue dans son activité première, le prendre soin dans son acception la plus élémentaire.

Dans cet article nous montrerons comment la profession s'inscrit, au travers de l'histoire et de nos jours, dans une quête de reconnaissance jamais encore assouvie. Notre objectif est d'examiner les formes de reconnaissance qui s'opèrent actuellement au cœur de la profession et les limites de celles-ci. Nous mettrons en évidence des pratiques concourant à une reconnaissance véritable à même d'endiguer le risque de perdre des territoires du soin importants. Enfin, nous insisterons sur l'importance de communiquer une véritable éthique du *care* dès l'entrée en formation des futurs soignants. Pour éclairer toutes ces réflexions, nous nous appuyerons sur des apports de la philosophie et sur l'épistémologie et l'histoire des soins infirmiers, en faisant le lien avec les sciences de l'éducation et la dimension éthique de la relation, cette dimension présentant de nombreuses similitudes avec les pratiques d'enseignement.

## **1. Soins infirmiers et quête de reconnaissance**

La question de la reconnaissance de la profession infirmière demande d'emblée de faire un détour par l'histoire. Alors que le journal *Le Monde* du 22 janvier 2002 titre un article « Les infirmières veulent être reconnues à leur juste valeur », la quête de reconnaissance démarre bien plus tôt dans l'histoire. Sans doute le phénomène est-il moins prégnant jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, étant donné que les infirmières sont encore affiliées à des ordres religieux. Elles trouvent leur reconnaissance dans leur relation à Dieu et le Salut qu'elles espèrent obtenir par la dévotion accordée aux patients et la soumission aux règles monacales (Magnon, 2006). Les attentes spécifiques envers la société sont moindres. La situation change cependant avec les grands bouleversements du XIX<sup>e</sup> siècle. On notera deux évolutions majeures, à savoir d'un côté la laïcisation des soins et de l'autre les progrès importants de la médecine et les modifications des pratiques que ceux-ci entraînent (Knibiehler et al., 1984). Les « enfermiers » (mot dérivé du latin *infirmus*), après s'être dévoués, comme leur nom l'indique encore, aux exclus, aux « enfermés », puis aux « infirmes » et aux pauvres, entrent au service de la médecine après la Révolution française. Le rôle de soignant va évoluer en parallèle avec les progrès de la médecine et les besoins spécifiques qui apparaissent dans ce domaine, en particulier l'hygiène, la vaccination et les premiers actes chirurgicaux importants. Les infirmières deviennent les auxiliaires des médecins dans les soins curatifs aux malades (Nadot, 2002).

Mais ce sont incontestablement les différentes guerres qui vont influencer plus largement le devenir de ces soignantes. Durant la guerre de Crimée, une femme médecin, Florence Nightingale (1860), valorise publiquement et met en avant les infirmières en insistant sur leur rôle essentiel dans les pratiques d'hygiène, alors même que 85% des soldats amputés meurent des suites de leurs blessures. Par la suite, les deux guerres mondiales vont avoir un impact des plus marquants. Le nombre considérable de victimes rend plus visible que jamais le rôle des infirmières : leur dévouement sans faille et leur courage sont valorisés. Ces dernières obtiennent dès lors une reconnaissance importante en termes d'utilité sociale. Cependant, elles restent encore très largement attachées au service du médecin et, même si le titre d'Infirmière diplômée d'État devient officiel en 1923 en France (Dubet, 2002), leur rôle est encore de « servir le malade [...] principalement en secondant assidûment et docilement le médecin » (Dubois-Fresney et Perrin, 1996, p. 19). Le chemin vers l'émancipation de la tutelle médicale est long et ce n'est que dans la

seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle que se font jour les prémisses d'une autonomisation. En 1953, le Conseil international des Infirmières propose un Code de déontologie internationale. Au même moment le développement d'une conceptualisation des soins s'amorce, en particulier au Canada et aux États-Unis. Grâce à différentes théoriciennes inspirées (par exemple, Henderson, (1966); Peplau, (1952); Orem, (1980); Roy, (2009), le soin cesse d'être vu dans sa seule perspective de réparation, mais il englobe à présent une acception beaucoup plus large dont le but ultime est le bien-être de la personne (Dallaire, 2008). C'est en particulier l'importance de la dimension psychologique qui est la mieux appréhendée. Ces évolutions permettent à l'infirmière de se prévaloir d'un rôle spécifique et, depuis 1972, de ne plus être considérée comme auxiliaire médicale, même si elle demeure au service du médecin (Magnon, 2006). Elle revendique une autonomie qu'elle a fait valoir, entre autres, durant le mouvement de Mai 68 qui lui ouvre de nouveaux horizons : « cette crise de 68 [...] nous a fait prendre conscience que, sans faillir à notre tâche, nous pouvions avoir les mêmes avantages que d'autres professions et que le temps des bénévoles ou assimilés était révolu » (Knibiehler et *al.*, 1984, p. 335).

La quête d'autonomie sera en partie assouvie lorsque l'Organisation Mondiale de la Santé acceptera, en 1978, de reconnaître officiellement à l'infirmière un « rôle propre » ou « rôle autonome », c'est-à-dire une marge d'autonomie dans laquelle elle peut exercer librement selon ses propres registres conceptuels (Dallaire, 2008). Ce rôle propre fait l'objet de nombreuses discussions, recherches et controverses. Se pose dès lors la question de la combinaison entre les aspects techniques de la profession, relevant principalement du rôle délégué, et les aspects du soin d'ordre compassionnel, relevant du rôle autonome. Les conséquences de ces différentes dimensions et l'importance qui leur sont accordées ne sont pas anodines lorsqu'il est question de l'identité des infirmières, et par là aussi de leur reconnaissance professionnelle et sociale.

Différents paradigmes se succèdent depuis les années 1970 pour mettre en lien les soins infirmiers avec des concepts de base (Fawcett, 1995; Dallaire, 2008) : la personne, la santé, l'environnement, le soin. Le premier paradigme, celui de la catégorisation, voit en l'être humain des parties distinctes, objets de soins. Le deuxième paradigme, celui de l'intégration, associe les parties en un tout que constitue l'humain dans son caractère unique. Enfin, le troisième paradigme, celui de la transformation, s'appuie sur les développements actuels de la pensée complexe et considère l'être humain comme un être unique, en interaction constante avec son

environnement. Selon ce dernier paradigme, la personne n'est plus un « Tout égal à la somme de ses parties », mais elle est supérieure à cela (Kérouac et *al.*, 2010). La tâche de l'infirmière doit prendre en considération ce « Tout ». Sa contribution se situe dans la restauration de la personne au cœur de son environnement dans le but de favoriser sa santé au sens large. C'est pourquoi la définition actuelle de la santé n'est plus l'absence de maladie, mais plutôt un « état de complet bien-être physique, mental et social » (OMS, 1946, p.100). C'est là un objectif très élevé auquel les infirmières vont tenter d'apporter leur contribution. La demande est lourde d'exigences et elle implique de nombreuses compétences et connaissances qui empruntent autant aux sciences médicales, à la psychologie qu'aux concepts de l'éducation ou encore de la philosophie. Lier les compétences techniques très pointues et toutes ces autres connaissances plus générales devient un véritable défi. Il s'agit de faire cohabiter pleinement les registres cognitifs et pragmatiques, avec la vision d'un patient considéré comme un objet de soins et de l'autre comme un sujet acteur de son développement et de sa santé. Nous pouvons affirmer que le développement actuel de la profession est traversé par deux courants parallèles : d'un côté, une technicisation de la profession résultant des nombreux progrès techniques et médicaux et, de l'autre, une centration sur le malade comme acteur de son processus de santé, nécessitant l'intervention de tiers pour rétablir son équilibre avec son environnement. Ces deux dimensions du rôle infirmier, bien que complémentaires, n'en constituent pas moins des conceptions antagonistes qui peuvent être difficiles à concilier. Si, pour certains, la reconnaissance sociale doit reposer sur les compétences techniques, la question se pose alors de savoir ce qu'il advient des compétences relationnelles. L'infirmière continue d'être en tension entre le corps du médecin dont elle est le bras droit, d'un côté, et le corps du patient, de l'autre, dont elle tente de compenser les déficits (Rothier Bautzer, 2012). Cette question d'apparence assez marginale pose néanmoins de façon cruciale la question de la reconnaissance de la profession dans son identité même. Certes les sciences humaines et sociales entrent à présent largement dans la formation infirmière en France par leur universitarisation, mais les orientations techniques restent néanmoins prédominantes et les recherches menées dans la discipline des soins infirmiers sont largement orientées vers le registre instrumental, l'évaluation de méthodes, les pratiques probantes.

L'émancipation semble se réaliser avant tout par le développement de compétences techniques (Chaves, 2005). Elle est par ailleurs encouragée par les difficultés croissantes de la société à pourvoir aux besoins de santé et la nécessité d'efficience qui en découle. L'amélioration

des techniques est, dans cette perspective, vue comme plus importante que le développement aux effets moins visibles (par exemple, la prise en charge holistique). Les conditions de travail actuelles rendent délicate la prise en soin selon le paradigme de la transformation prônée par les théoriciennes des soins infirmiers et fragilisent le collectif de travail. Mais outre leur impact sur le soin, ce sont le statut des infirmières et leur reconnaissance qui sont également concernés (Magnon, 2011). Une centration excessive sur les aspects techniques ne risque-t-elle pas en effet de nuire à la profession, en la dépossédant de territoires qui jadis lui appartenaient (Rothier Bautzer, 2012), alors même que l'on voit apparaître sur le marché de nouvelles professions intermédiaires intéressées à s'approprier certains aspects du soin (assistants en soins et santé communautaires, aides médico-psychologiques, aides en gériatrie, aides à la personne).

Quelles formes de reconnaissance les infirmières doivent-elles dès lors défendre ? Si l'universitarisation favorise la reconnaissance sociale des professionnels du soin grâce au processus de professionnalisation, Wittorski (2007) met en évidence que la professionnalisation ne comporte pas des enjeux similaires selon les acteurs que l'on prend en considération. Là où les infirmières envisagent la reconnaissance comme une mise en lumière de leur activité au service des malades, les institutions voient avant tout une reconnaissance des compétences en vue d'une activité efficiente et d'une employabilité renforcée. Et l'on voit surgir ici l'un des défis inhérents à la notion même de reconnaissance, à savoir l'étendue de sa portée sémantique. Face aux dimensions plurielles de cette notion, il convient de s'y arrêter un moment afin de mieux la cerner.

### **1.1 La re-connaissance, polysémie d'une notion complexe**

Dans le champ philosophique, Paul Ricœur trouve qu'on ne porte pas assez d'attention à ce concept de reconnaissance. Après Hegel (2006) et ses réflexions sur *l'Annerkennung*, bases sur lesquelles il fonde une partie de son analyse, Ricœur (2004) est l'un des premiers à avoir tenté de mieux cerner cette notion complexe, tout en reconnaissant ne pas y parvenir pleinement puisqu'il ne s'agit jamais que d'un « parcours ». Après s'être interrogé sur les raisons de cette absence dans la discipline philosophique, Ricœur montre l'extrême polysémie du terme qui contient plus de 20 acceptions différentes dans la langue française. Il parvient néanmoins à identifier trois registres principaux, ou parcours, qui englobent ces différentes significations : l'identification

(objectivité), l'acceptation-attestation (subjectivité) et la gratitude (intersubjectivité, réciprocité). Il est intéressant de s'arrêter sur chacune de ces dimensions pour relever comment elles éclairent notre sujet et lui offrent une nouvelle perspective de compréhension.

Dans la reconnaissance comme identification, Ricœur rapporte que la signification même du mot re-connaître implique la notion de connaissance, donc de distinction de la chose et des phénomènes. Il introduit cela avec une déclaration de Pascal, extraite de l'*Entretien avec M. de Saci* (Ricœur, 2004) : « L'essence de la méprise consiste à ne pas la connaître » (p. 54). Il insiste ainsi sur le caractère profondément fallacieux de la méprise qu'il considère comme un refus d'identification et non comme une simple ignorance. Sans dénaturer les propos de l'auteur, on pourrait en déduire que l'absence de connaissance et de re-connaissance, considérée ici comme méprise, ouvre la voie à une forme de mépris.

Le besoin de reconnaissance correspond ici au besoin humain d'être identifié et « c'est bien notre identité la plus authentique, celle qui nous fait être ce que nous sommes, qui demande à être reconnue » (Ricœur, 2004, p. 38). En ce qui concerne les infirmières, l'identification interroge l'identité-même de la profession car comment reconnaître ce qui n'est pas déjà clairement connu ? Comment faire reconnaître une profession dont les acteurs sont toujours considérés comme des personnes « dévouées, douces et gentilles » ou encore comme des « donneuses de piqûres » par une partie de la population. Il en ressort l'importance de travailler à faire connaître la profession sur la scène publique et au sein même des institutions de soins qui en ont une vision souvent étriquée (Nadot, 2012).

Le deuxième registre de la reconnaissance s'avère également essentiel à la compréhension de la profession d'infirmière. Il est associé à une conscience de soi réflexive qui pose la question de la responsabilité de l'homme « capable » (Ricœur, 2008), soit celui qui reconnaît ses capacités d'agir, de dire, de faire. L'imputabilité juridique qui est à l'origine de la responsabilité sous-entend, du même coup, être en possession des capacités à commettre l'acte. La conscience de soi trouve son expression dans la mémoire, de celui que je suis, et dans la promesse, de rester ce que je suis malgré les aléas de la vie (Ricœur, 1990). Elle est pour Hegel (2006) « l'expérience de ce qu'est l'esprit », celle du « *je* qui [est] nous, et *nous* qui est *Je* ». L'*Anerkennung* prend toute sa signification dans une conscience de soi intensément reliée à la conscience d'autrui. Dans le triangle éthique, Ricœur (1990) met en valeur la reconnaissance par les pôles du « Je » et du

« Tu ». Le « Je » ouvre la porte sur la rencontre avec le « Tu », à la fois semblable et différent. Cette rencontre avec le « Tu » n'est possible que parce qu'il y a d'abord connaissance du « Je », car « La connaissance de soi est une condition de la rencontre avec l'Autre. » (Gohier, 2005, p. 11). L'éthique se veut alors le garant des liens entre ces deux pôles, elle est une manière d'être à soi-même, au monde et à l'« Autre » (Svandra, 2004).

Ricœur se réfère à Hegel, pour lequel le désir de reconnaissance doit prendre ce double mouvement de la relation à soi et de la relation à l'autre dans l'échange, s'opposant ainsi à toute forme de soumission et valorisant la relation à autrui puisque « la conscience de soi n'atteint sa satisfaction que dans une autre conscience de soi » (Hegel, 2006, p. 198).

On doit à Hegel également le thème de la « reconnaissance mutuelle » réhabilité plus tard par Honneth (2000) avec sa « lutte pour la reconnaissance » comme le remarque Todorov (2013). En effet, la dyade introduite par la reconnaissance est comprise « comme le lieu où les identités différentes s'unissent pour coopérer dans et par leur distinction même » (Labelle, 1996, p. 256). Elle est également porteuse d'une mutualité constitutive de soi, tout comme elle est pluralité dans la constitution même du soi (Ricœur, 2004).

Cette mutualité nous conduit au troisième registre de la reconnaissance de Ricœur, celui de la gratitude, caractérisée par l'intersubjectivité et la réciprocité. Parce que la dialectique du maître et de l'esclave ne connaît pas de synthèse chez Hegel (2006) et parce que le pessimisme pourrait gagner les esprits face au besoin infini de reconnaissance de la nature humaine, Ricœur (2004) propose une forme heureuse d'aboutissement : le don. Il démontre que la lutte pour la reconnaissance peut être annihilée par une reconnaissance mutuelle de l'ordre du don. Les échanges entre les hommes ne sont pas toujours régis par l'intérêt propre et on trouve des situations dans la vie collective où ce dernier disparaît pour laisser la place à la relation humaine (Sen, 2000). Le don s'appuie sur une logique de réciprocité dans la mesure où il appelle à rendre en retour, non par idée d'obligation, mais bien davantage comme expression d'une reconnaissance envers le donateur, une reconnaissance indirecte que Ricœur considère comme étant la contrepartie pacifique de la lutte pour la reconnaissance. Dans ce don s'incarnerait la mutualité du lien social invitant à la générosité et à l'ouverture à autrui, sans lutte. Ricœur montre que la logique marchande inscrite dans nos modes de vies est une atteinte fondamentale à ce



principe du don qui permet à l'homme d'accéder à la véritable reconnaissance de soi puisque : « la lutte pour la reconnaissance se perdrait dans la conscience malheureuse s'il n'était pas donné aux humains d'accéder à une expérience effective, quoique symbolique, de reconnaissance mutuelle sur le modèle du don cérémoniel réciproque » (Ricœur, 2004, p. 226). Si le premier parcours de la reconnaissance se caractérisait par la méconnaissance perçue comme méprise sur soi-même avec diverses conséquences sur autrui, ce troisième parcours voit planer l'ombre du « déni de reconnaissance » (*Ibid.*, p. 370), une méconnaissance portée par la suffisance qui met la paix en danger. D'ailleurs, Ricœur nous avertit : « Que chacun reconnaisse l'autre comme son égal par nature. Le manquement à ce précepte est l'orgueil » (2004, p. 266). Pour autant cette mutualité, véritable éloge de la réciprocité, ne va pas de soi. Elle doit être gagnée. Et c'est là l'origine de la lutte pour la reconnaissance qui est au cœur des rapports sociaux. La réciprocité est essentielle car elle constitue une véritable simultanéité de la reconnaissance existentielle, reconnaître cet autre qui nous fait face, c'est faire un bout de chemin dans la connaissance de soi-même (Ricœur, 2004).

Eneau (2005) montre l'incapacité de l'interaction à garantir, à elle seule, la réciprocité. Transcendant l'interaction, la réciprocité nécessite une transaction, d'où la référence explicite au don. En pédagogie, Labelle (1996) fondera d'ailleurs le concept de réciprocité éducative sur l'approche anthropologique du don, considérant que la réciprocité constitue le fondement de l'éducation. Il définit la réciprocité éducative comme le don réciproque de soi, en tant qu'engagement de moi et de l'autre dans l'action du don et de l'acceptation. Se fondant sur une analyse hégélienne, Honneth (2000) valorise aussi la réciprocité en affirmant que l'homme ne peut être réellement épanoui qu'à la faveur d'un lien social.

Le besoin de réciprocité est sans doute d'autant plus fort dans une profession qui se vit dans le collectif et qui se décline dans une pluralité de relations. La revendication de l'autonomie ne saurait se vivre en aparté de cette réciprocité. Carré (2007) rapporte à ce sujet que faisant appel à la psychosociologie, Honneth (2000) montre que plus le sujet est autonome, plus il a besoin de la reconnaissance d'autrui. Nous pouvons dès lors comprendre dans quelle mesure le mouvement de la professionnalisation des soins et la zone d'autonomie qu'elle sollicite soit le catalyseur d'un besoin accru de reconnaissance.

Mais nous l'avons vu, cette quête d'autonomie sollicite une forme de reconnaissance ancrée sur une identification qui la précède. Pour ce faire, il convient de savoir de prime abord de quelle pratique, c'est-à-dire de quelle nature d'activité, il est réellement question. Parle-t-on du soin comme *care*, c'est-à-dire du prendre soin comme acte de sollicitude, ou du soin comme *cure*, soin orienté vers la guérison ? Il ne s'agit pas d'opposer les deux conceptions du soin ou qu'elles s'excluent mutuellement, mais la primauté accordée à l'une ou l'autre va déterminer une certaine conception de la profession infirmière. Or, à ce stade, il convient de prendre en considération le contexte du monde de la santé, théâtre privilégié dans lequel les professionnels évoluent. Ce monde s'est considérablement modifié durant ces dernières années. Accompagnant le vieillissement de la population, les soins se jouent toujours davantage autour de la vieillesse, dans les rapports aux maladies chroniques, à la souffrance et à la mort. Nous pouvons nous demander si le déni de notre société vis-à-vis de ces phénomènes qui vont à l'encontre des mythes de jeunesse et des désirs d'immortalité qu'elle valorise, ne constitue pas une raison majeure de la moindre considération apportée au *care*, comme semblent le confirmer ces propos : « Elles [les infirmières] accomplissent en silence les tâches ingrates dont ne veut plus la société. Je veux parler des soins aux personnes âgées, de l'assistance à toute personne dépendante, l'accompagnement de plus de 70% des mourants » (Perraut Soliveres citée par Midy, 2002, p. 19).

## **1.2 Le *cure* au service du *care***

Ainsi que nous l'avons vu, le contexte de l'exercice médical a évolué et on assiste à l'émergence d'une nouvelle culture du soin qui impose un changement de pratiques aux infirmières. Le patient ne peut plus être réduit à un objet de soin passif, il doit devenir un acteur de sa santé en raison des maladies chroniques. Mais l'écart se creuse entre la médecine de pointe, hyperspécialisée et capable des plus grandes prouesses techniques, et l'augmentation des soins de longue durée, moins exigeants sur un plan technique, mais beaucoup plus impliquants sur le plan relationnel. Cet écart se retrouve dans l'opposition du *care* et du *cure*, deux formes du soin qu'il ne s'agit pas d'opposer, ni même de disjoindre tant elles sont intimement liées. Ces deux termes sont néanmoins utiles pour mieux cerner les compréhensions actuelles du soin. Car si l'identité infirmière ne fait pas consensus au sein de la profession et si des disparités substantielles

continuent de voir le jour, c'est bien parce que les éléments constitutifs du soin possèdent une valeur différente.

Avec le *cure*, la centration est placée sur le soin et non sur la personne. Ainsi, dès lors que la visée curative est absente, le soin perd son sens. Le *cure* est avant tout lié au processus de guérison, tandis que le *care* se joue dans la relation au patient et implique la mise en mouvement des émotions et des sentiments. Le *care* se joue sur le plan de la sollicitude et convoque le soignant dans l'intimité de son vécu, car il n'est pas possible de faire preuve d'empathie sans exposer sa propre vulnérabilité et sa subjectivité. Cette conception duale est renforcée encore par la conjoncture économique et les paradoxes qu'elle renforce. On privilégie les temps d'hospitalisation raccourcis alors que les pathologies chroniques explosent dans l'espace temporel; on développe les outils de quantification de la charge de travail qui évaluent les actes techniques alors que le quotidien du soignant est largement centré sur le relationnel et une part invisible d'activité; on exige la réflexivité et l'analyse dans les prises en charge alors qu'on supprime les temps d'échanges dans une organisation du travail où on doit toujours aller plus rapidement; on présente un idéal du soin holistique aux étudiants alors que la réalité les conduit bien souvent à des tâches parcellisées et fragmentées.

Les soignants sont en souffrance : il est à craindre que les phénomènes d'épuisement, de *burnout* et d'abandon de la profession ne cessent de croître (Haberey-Knuessi et Heeb, 2015). Que l'on ne s'étonne pas, dès lors, du recours aux soignants étrangers ou du report des tâches si peu valorisées socialement sur des subalternes. Ce faisant, les soignants éprouvent des conflits de valeurs dans la mesure où ils délèguent la partie des soins qui offre la véritable proximité avec le patient, généralement la motivation première de leur choix professionnel (Haberey-Knuessi, 2013). Par ailleurs, la réorganisation des tâches et leur délégation conduit à une division du travail qui contribue encore à dévaloriser le *care*, surtout si toute visée curative est absente. Le déficit du *care* est en effet lié à la partie invisible et méconnue du travail soignant, de même qu'à l'implication émotionnelle qu'il sollicite. Tout comme la seconde dimension de la reconnaissance impose le retour sur soi et la connaissance de soi comme prérequis à l'ouverture à l'autre, le *care* suppose cette même introspection. La confrontation à la souffrance et à la déchéance nous renvoie indubitablement à notre propre finitude. Loin de pouvoir nous dissimuler derrière les facettes déculpabilisantes et protectrices de la technique comme dans le *cure*, le *care* suscite une

mise à nu et l'impossibilité de s'y soustraire. Cette forme d'ouverture à soi, préalable à l'ouverture à l'autre, n'est-elle pas le cœur de la reconnaissance dans le second parcours de Ricœur (2004) ? Le *care* n'est-il pas par ailleurs l'expression parfaite de la réciprocité, essence même du troisième parcours de la reconnaissance ?

### **1.3 Lutte pour la reconnaissance, l'enjeu d'une éthique du *care***

Il semble que le *care* puisse réellement constituer une réponse tangible à la quête de reconnaissance des infirmières. Certes le fait d'être formées à l'université, de faire des études de maîtrise ou de doctorat contribue à la légitimité à l'identité infirmière, mais cela ne doit pas être la seule condition. Il s'agit de reconnaître l'activité du *care* au quotidien, dans le plus intime du cœur de métier, dans les méandres d'une déchéance que la société ne veut voir et qui pourtant fait partie intégrante de la vie. Le *care* est une éthique qui met l'humain au centre et lui donne sa juste place.

Déjà au XIX<sup>e</sup> siècle, Nightingale (1860) soulignait l'importance du *caring*, comme part du soin que l'infirmière pouvait et devait assumer, cette part au service de la relation à l'autre, dans sa vulnérabilité. Mais il s'agit là d'une part très peu visible et peu glorieuse en comparaison aux prouesses médico-techniques. Le *care* ainsi vu n'est autre que « le souci de l'autre incarné [qui] représente le "sale boulot" des professionnels de santé à la fois parce qu'il apparaît comme profane et donc peu professionnel, mais aussi parce que ceux qui s'adonnent à ces tâches n'en tirent pas de reconnaissance sociale » (Rothier Bautzer, 2012, p. 132).

Valoriser les soins techniques revient à dévaloriser les soignants du quotidien et, dans un même temps, la profession qui finit par perdre des territoires essentiels du soin (Rothier Bautzer, 2012). La légitimité des infirmières réside dans la contribution au bien-être du patient, pas uniquement sur le plan curatif, mais dans une visée de confort et une posture d'accompagnement. Considérer le patient comme sujet de soin et non objet de soin, c'est le voir dans sa globalité, avec son environnement. Certes, comme l'explique la psychologue Carol Gilligan (2008), le *care* s'élabore dans le cadre de relations qui relèvent en grande partie d'une forme de dépendance. Et ces relations s'incarnent dans une sollicitude mise en acte, selon une autre philosophe, Joan Tronto (2009), qui développera largement la notion de *care* dans sa portée sociale et politique. Le

*care* recouvre les notions d'attention, de souci de l'autre, de responsabilité et réfléchit les relations bien au-delà du seul horizon des soins, mais comme responsabilité sociale vis-à-vis de nos contemporains (Tronto, 2009).

Il convient de sortir de la seule visée curative comme source de réussite et de reconnaissance professionnelle. La reconnaissance ne doit pas être dépendante de compétences techniques hyperspécialisées, d'autant plus qu'un petit nombre seulement d'infirmières réussissent à s'émanciper en investissant le milieu universitaire par la formation et la recherche. Elles s'éloignent ainsi des soins et laissent les autres à leurs soucis quotidiens au risque de les disqualifier involontairement. Mais elles vivent surtout un glissement identitaire en perdant de vue l'élément central de la pratique infirmière. En effet, « la négligence du *care* repose toujours sur un manque de connaissance et donc de reconnaissance de ce qu'il requiert » (Rothier Bautzer, 2013, p. 49). La priorité accordée au *cure* ou au *care* relève finalement d'un « problème moral d'attribution de valeur » (Rothier Bautzer, 2012, p. 130), l'espoir de succès sur la maladie place dans l'ombre la dimension éthique de la relation à l'humain. L'enjeu éthique crucial qui se dessine derrière cette considération du soin n'est autre que l'humain vis-à-vis de lui-même. La crise morale que traversent les soins traduit la crise morale d'une société en perte de repères, qui oscille entre un désir de maîtrise et de toute puissance, d'un côté, et la considération de l'humain dans sa plus profonde vulnérabilité, de l'autre. Lévinas (2006) rappelle l'importance de placer cette vulnérabilité au premier plan de l'idéal professionnel pour ne pas perdre le sens de la vie elle-même.

Valoriser la dimension éthique du soin, c'est prendre en considération toute la composante relationnelle sans laquelle celui-ci n'est qu'une suite d'actes désincarnés. Loin d'être obsolète ou dégradante, cette pratique s'oppose à la réification qu'Axel Honneth (2007) considère comme l'un des principaux obstacles à la reconnaissance, en faisant advenir la réciprocité qui se matérialise par un lien de confiance. Nous sommes en face d'une confiance qui ne recherche pas avant tout la guérison, mais la reconnaissance de soi et de l'autre comme humains capables de vivre une normalité malgré la pathologie (Canguilhem, 1966) et de se co-construire mutuellement. La posture du soignant invite le patient à la confiance et c'est ce qui rend possible le développement de l'autonomie du patient. L'injonction moderne à l'autonomie qui relève sans doute plus largement d'une instrumentalisation vers l'auto-gestion de la maladie que d'une

volonté réelle de promouvoir l'émancipation du malade, ne peut être simplement imposée, sans que la confiance ne soit présente comme prérequis indispensable à l'alliance thérapeutique.

Dans son chapitre intitulé « De la dissymétrie de la réciprocité », Ricœur (2004) évoque largement, en faisant référence à l'absolu du « Visage » de Levinas, la responsabilité qui incombe à celui qui lui fait face, en raison de cette dissymétrie et de sa vulnérabilité. Le lien d'humanité qui les unit est un lien qui s'oppose à la réification au sens d'Honneth (2007), c'est-à-dire à une relation totalement désinvestie d'émotions et de sentiments. Au-delà même de la relation binaire, Honneth cherche à démontrer que le développement d'une société juste et bonne au sens aristotélicien du terme, ne peut voir le jour qu'en ayant comme épicerie la reconnaissance de la dignité de chaque individu. C'est ce que les formations en soins infirmiers tentent de transmettre. Mais comment concilier un enseignement porté par une éthique du soin foncièrement altruiste, alors que les soignants ne sont pas reconnus dans leur activité principale au service du patient ?

Il convient d'analyser les pratiques de soin qui gardent cette considération du sujet comme une éthique de référence inviolable, et c'est là que doit focaliser la formation. L'éducation thérapeutique du patient peut être une des pratiques de soin conformes à cette éthique et c'est pour cette raison qu'elle constitue un terrain de recherche et de développement de première importance.

## **2. L'éducation thérapeutique, la reconnaissance au cœur de la pratique soignante**

Nous voulons illustrer notre réflexion sur le *care* et la reconnaissance par l'éducation thérapeutique du patient en présentant brièvement quelques résultats issus d'une recherche-action (Haberey-Knuessi et Obertelli, à paraître) que nous venons de mener en partenariat avec six services hospitaliers de la région parisienne et un hôpital universitaire de province. Cette recherche-action<sup>2</sup> avait pour objectif de comprendre les changements dans les modalités d'interactions soignants-malades avec l'introduction de l'éducation thérapeutique du patient ainsi que les transformations des perceptions mutuelles des acteurs et du vécu de leurs relations.

---

<sup>2</sup> Cette étude s'inscrit dans le cadre d'un programme coordonné de recherche axé sur l'éducation du patient qui a pour titre : « Conduite et accompagnement dans l'action de soin » et qui associe le Crf-Cnam, l'Université Pierre et Marie Curie (UPMC) et l'École des Hautes Etudes en Sciences Sociales (EHESS). Il a été soutenu par la Chaire de l'Institut d'éducation thérapeutique de l'UPMC et, pour la présente recherche, par le Crf-Cnam et CentraleSupélec.

Sur les plans théorique et méthodologique, nos travaux prennent appui sur plusieurs champs scientifiques : sciences de l'éducation pour étudier la problématique des processus identitaires lors des processus d'apprentissage et de professionnalisation; approfondissement des relations humaines selon une double tradition, le courant socio-technique nord-européen et la psychosociologie des organisations; sciences infirmières et leurs pratiques. Durant toute la durée de la recherche, soit 24 mois, un comité de pilotage composé de représentants de chaque institution partenaire et de chercheurs, a permis d'organiser les différents recueils de données et contribué à confirmer l'analyse des résultats majeurs.

Trois méthodes de recueil de données ont été utilisées dans chacun des services concernés : l'observation du fonctionnement du service, le recueil des traces écrites les plus complètes possibles de l'activité du service (méthodes, chartes, protocoles), deux séries d'entretiens qui constituent le matériau principal de la recherche, espacées de six à huit mois, conduites auprès des soignants du service : médecins, infirmiers, aides-soignants, fonctions transverses de l'hôpital, ainsi que des entretiens auprès de malades ayant donné leur accord pour participer à ce protocole de recherche et, le cas échéant, des proches des malades impliqués dans les échanges sur le processus de soin. Par service, plus de 30 entretiens ont été réalisés auprès de soignants et une vingtaine auprès de malades. Un *focus group*, permettant d'approfondir les thématiques de recherche identifiées, a également été réalisé après la première série d'entretiens.

Cette recherche a permis de mieux cerner le sujet de la reconnaissance. En effet, nous avons été confrontés à des services centrés sur la technique et le soin médical tout autant qu'à des services ayant le patient au cœur de leurs préoccupations. Dans chacun des services, l'engagement des professionnels était visible et le souci d'un travail de qualité était tout à fait évident. Néanmoins des différences notables ont pu être relevées. Ainsi, dans l'un des services techniquement à la pointe, nous avons rencontré des soignants en profonde souffrance, éprouvés au plus profond de leurs valeurs. Ils ont expliqué leur impuissance face à l'absence de prise en compte des douleurs de leurs patients, en particulier en phase terminale. Selon leurs dires, les patients dont le pronostic vital est engagé se voient mis de côté par les médecins du service qui refusent de prendre la responsabilité de leur donner des antalgiques puissants, mais refusent également l'intervention de l'équipe mobile de soins palliatifs de l'hôpital puisque celle-ci représente un constat d'échec et un aveu d'impuissance. La non-acceptation de l'échec est allée

jusqu'à l'exigence du retrait de la signalisation « soins palliatifs » à l'entrée du service. Les médecins qui sont dans un schéma de soin indubitablement orienté vers la restauration sont désemparés. Ils voient le patient quelques minutes dans la journée lors d'une visite éclair et ils disparaissent ensuite en laissant les soignants aux prises avec cette souffrance indicible et les blessures émotionnelles qu'elle provoque. Les exemples de ce type sont nombreux et montrent que la volonté curative tient peu compte des personnes comme sujets, acteurs de leur existence.

À l'inverse, quelques rares services ont choisi de placer le sujet au centre. La pratique de l'éducation thérapeutique, lorsqu'elle est incarnée selon une posture éthique et non déclinée sous la forme d'un programme à suivre, place le patient au cœur du soin. La relation et l'échange constituent le préalable à tout ce qui pourra être entrepris. Le patient devient le partenaire indispensable dont on reconnaît l'expertise et dont on accepte qu'il s'immisce dans les décisions prises à son sujet. Dans tout le processus, la relation de confiance est au centre du dispositif. Tout comme la reconnaissance, la confiance part d'une situation asymétrique. L'un accepte de la donner et l'autre de la recevoir. La réification constitue une rupture de cette confiance et, par conséquent, un obstacle majeur au soin. Comment une patiente pourrait-elle garder confiance, lorsqu'elle est renvoyée chez elle, quelques heures seulement après l'amputation d'un sein en raison d'un diagnostic de cancer, affublée de redons et autres cathéters, sans avoir été prévenue et se retrouve seule à son domicile à 70 ans ? C'est pourtant le cas d'une patiente que nous avons rencontrée. À sa réaction indignée, les médecins lui ont simplement répondu que l'occupation des lits ne permettait pas de la garder. Dans ce cadre, la patiente devient un simple objet de soin, dans un système qui devient un prestataire de service comme un autre. Les considérations des institutions passent avant l'intérêt des personnes, dans une forme de neutralité prétextée qui se voudrait bienveillante sur le plan social.

À l'inverse nous sommes surpris par l'enthousiasme d'un patient diabétique qui fréquente depuis peu une unité ambulatoire de suivi néphrologique dont toute la philosophie est construite autour de l'éducation thérapeutique du patient. Après un déménagement, c'est avec beaucoup d'appréhension qu'il s'est présenté dans le service. Ayant des difficultés à suivre le régime prescrit, il était habitué à être sermonné, à s'entendre dépeindre les pires complications en lien avec son inconséquence. Il a d'ailleurs avoué s'être mis en danger à plusieurs reprises faute d'avoir osé avouer ses écarts de peur des reproches. Quelle fut alors sa surprise de se retrouver



devant des professionnels qui ne le jugeaient pas et qui ne lui faisaient pas de remontrances, mais qui cherchaient à connaître ses habitudes de vie et ce qui pouvait le conduire à des écarts et de discuter des moyens d'éviter les conséquences néfastes ! Il se sentait enfin « reconnu comme une personne qui a le droit d'avoir des faiblesses et des envies ». Son état s'est grandement amélioré. Certes ses écarts sont toujours présents, mais ils sont moins nombreux et surtout ils sont pris en charge immédiatement, ce qui évite les variations glycémiques dangereuses. La confiance a pu se construire sur la base d'une relation de réciprocité. Cette relation sous-entend une forme de symétrie entre les acteurs. Or les institutions de soins sont marquées par des asymétries de pouvoir et d'information. La confiance s'y crée et se perd dans un jeu « d'agonismes » et « d'antagonismes ». Il s'agit d'un rapport de forces, mais dont l'enjeu est grand et qui devrait pouvoir évoluer vers des compromis. Des pratiques centrées sur l'humain comme l'éducation thérapeutique réduisent ces asymétries, car en acceptant l'expertise du patient, le soignant comme le médecin, reconnaissent qu'ils ne sont pas la seule source de savoir. Dans une posture d'humilité, chacun accepte de se traiter « soi-même comme un autre » et l'autre comme soi-même, condition nécessaire à la reconnaissance mutuelle. Chacun reconnaît par là sa propre incomplétude et celle d'autrui. L'action du professionnel relève alors avant tout de l'accompagnement et de la mise en synergie de ces différentes formes de savoirs et d'expérience. Il faut être honnête, l'éducation thérapeutique ne saurait être la panacée. Comme le disait un médecin dans les entretiens, « ce terme ne devrait pas exister, cette pratique n'est rien d'autre que la pratique du soin telle qu'elle devrait être dans sa composante altruiste et sa dimension éthique ». Cette pratique basée sur l'éthique de la sollicitude s'apparente pleinement au *care*. Son succès tient justement à l'absence de valorisation du *care* dans le soin et à une nécessaire identification à de valeurs communes.

Face au développement de la maladie chronique, le patient doit être considéré comme ressource et vu dans cette perspective de collaboration. L'enjeu est non seulement la reconnaissance du patient comme sujet, mais également la reconnaissance du soignant dans son identité professionnelle. En effet, les deux se superposent et si l'on reprend les trois parcours de Ricœur (2004), nous pouvons les décliner en parallèle :

1. Le patient a besoin d'être reconnu et identifié comme un sujet humain à part entière, doté de ressources et acteur de sa santé, tout autant que le soignant a besoin d'être reconnu

comme sujet exerçant une profession avec son âme et non uniquement comme une force de travail au service d'un système centré sur l'efficacité.

2. Il est nécessaire pour le patient de bien se connaître lui-même, avec ses limites et ses richesses, afin de pouvoir s'ouvrir à l'autre, en particulier au soignant dans une relation de confiance. De la même manière, il est nécessaire pour le soignant de connaître ce qui fonde son identité de soignant, les valeurs qui l'animent et qu'il souhaite défendre, pour pouvoir entrer dans cette relation de confiance avec sérénité vis-à-vis du patient, mais aussi avec les autres professionnels. La reconnaissance trouve sa pleine expression dans la confiance incarnée.
3. Et c'est également sur ce socle de confiance que la réciprocité se concrétise. Le patient et le soignant se définissent mutuellement dans leurs rôles respectifs. Plus que complémentaires, ils s'édifient mutuellement. C'est là le secret de la relation dans le soin qui en fait toute sa richesse et qui va bien au-delà de simples compétences techniques.

Reconnaître le patient comme acteur dans le système de soin passe donc par une reconnaissance des professionnels du soin. C'est à cet enjeu majeur que les professionnels et les décideurs des systèmes de santé doivent œuvrer pour maintenir un soin de qualité qui soit réellement apte à promouvoir les valeurs éthiques, essence même de l'humanité.

## **Conclusion**

La dimension relationnelle du soin n'a jamais été largement reconnue. Constituant pourtant le fondement sans lequel le soin n'est plus qu'un acte technique déshumanisé, il devient essentiel de viser la professionnalisation du soin dans sa dimension éthique, et tout particulièrement dans l'articulation entre les sphères technique et relationnelle. Le *care* n'est pas à penser comme relevant simplement du sentiment ou de l'émotion, mais bien comme fondement essentiel à l'action responsable qui englobe et permet le développement du *cure*. Le *care* est à concevoir non seulement comme le soin du corps mais également de l'être, profondément inscrit dans une éthique de la sollicitude, fondement de toute relation humaine. La sollicitude s'exprime tant dans le domaine de l'enseignement que dans celui des soins, par la volonté de favoriser l'émancipation du sujet en l'accompagnant sur le chemin de son existence. En ce sens, la reconnaissance est favorisée par la mise en œuvre d'une éthique appliquée qui s'incarne en situation et d'une éthique dialogique qui se fonde sur la discussion des professionnels et des profanes afin de permettre à chacun de vivre avec ses propres normes de vie (Canguilhem, 1966) dans la situation qui est la sienne et d'être sujet, acteur de sa propre vie, avec et grâce à ceux qui l'entourent.

Nous postulons que, de la reconnaissance que l'on accordera à la dimension éthique du soin, dépendront non seulement le devenir d'une identité professionnelle à part entière, mais également un pan important du soin au malade. Face aux évolutions que connaît actuellement le champ de la santé, il est capital d'offrir aux soignants une vraie reconnaissance afin qu'ils puissent investir pleinement les territoires qui s'offrent à eux et répondre aux besoins des plus vulnérables selon des valeurs éthiques réellement dignes de leur humanité.

## Références

- Caillé, A. (dir.) (2007). *La quête de reconnaissance. Nouveau phénomène social total*, Paris, La Découverte.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Carré, L. (2007). « Reconnaissance et pathologies du social. Vers une nouvelle Théorie critique de la société avec Axel Honneth », *Recherches sociologiques et anthropologiques*, vol. 38, n° 2, p. 191-194. Internet Média, <<http://rsa.revues.org/480>>, consulté le 6 août 2015.
- Chaves, G. (2005). *Étude sur l'image que la profession infirmière a d'elle-même. Étude menée par le service de la Santé publique de l'État de Vaud*. Internet Média, <[http://www.vd.ch/fileadmin/user\\_upload/organisation/dsas/ssp/fichiers\\_pdf/Dossier\\_actua\\_lité/image\\_profession\\_Infirmière.pdf](http://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dsas/ssp/fichiers_pdf/Dossier_actua_lité/image_profession_Infirmière.pdf)>, consulté le 8 août 2015.
- Dallaire, C. (dir.) (2008). *Le savoir infirmier. Au cœur de la discipline et de la profession*, Montréal, Gaëtan Morin.
- De Ketele, J.-M. (2011). *La professionnalité émergente : Quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.
- Dubois-Fresney, C. et G. Perrin (1996). *Le métier d'infirmière en France*, Paris, Presses universitaires de France.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, autoformation et réciprocité en contexte organisationnel*, Paris, L'Harmattan.
- Fawcett, J. (1995). *Analysis and Evaluation of Conceptual Models of Nursing*, 3<sup>e</sup> éd., Philadelphie, F.A. Davis.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : Pour une éthique du care*, Paris, Flammarion.
- Gohier, C. (2007). «Éthique et déontologie en enseignement : une question de lien», *Enjeux pédagogiques*. Bulletin de la Haute École Pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel, n° 5, p. 11-12, Internet Média <<http://www.hep-bejune.ch/fr/bulletin.hep.asp>>, consulté le 15 septembre 2015.
- Haberey-Knuessi, V. et Obertelli, P. (à paraître). *La relation soignant-malade face au risque de la confiance*.

- Haberey-Knuessi, V. et J.-L. Heeb (2015). « Medical Heads and Head Nurses between Managerialism and Professionalism: A Necessary Double-Bind? », dans T.N. Winston (dir.), *Handbook on Burnout and Sleep Deprivation : Risk Factors, Management Strategies and Impact on Performance and Behavior*, New York, Nova, p. 95-112.
- Haberey-Knuessi, V. (2013). *Le sens de l'engagement infirmier. Enjeux de formation et défi éthique*, Paris, Seli Arslan.
- Hegel, G.W.F. (2006). *Phénoménologie de l'esprit (1807)*, Introduction et notes de Bernard Bourgeois. Paris, Vrin.
- Henderson, V. (1966). *The Nature of Nursing*. Traduction 1966, Paris, Inter-éditions.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Lyon : Cerf.
- Honneth, A. (2007). *La réification. Petit traité de théorie critique*, Paris, Gallimard.
- Jorro, A. et J.-M. de Ketele (dir.) (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Bruxelles, De Boeck.
- Kérouac, S. et al. (dir.) (2010). *La pensée infirmière*, 3<sup>e</sup> éd., Montréal, Chenelière-éducation.
- Knibiehler, Y. et al. (dir.) (1984). *Cornettes et blouses blanches. Les infirmières dans la société française (1880-1980)*, Paris, Hachette.
- Labelle, J.-M. (1996). *La réciprocité éducative*, Paris, PUF.
- Levinas, E. (2006). *Altérité et transcendance*, Paris, Poche.
- Magnon, R. (2011). *Les infirmières: identité, spécificités et soins infirmiers, le bilan d'un siècle*, Paris, Masson.
- Midy, F. (2002). « Les infirmières : image d'une profession », *Document de travail*, Internet Média,  
<<http://www.irdes.fr/EspaceEnseignement/ThesesMemoires/FormationFMidyInfirmieres.pdf>>, consulté le 11 décembre 2015.
- Nadot, M. (2012). *Le mythe infirmier. Ou le pavé dans la mare!* Paris, L'Harmattan.
- Nightingale, F. (1860). *Notes on Nursing : What Nursing is, what Nursing is not*. New York, D. Appleton & co.
- OMS, Organisation Mondiale de la Santé (1946). Préambule à la Constitution de l'Organisation mondiale de la Santé, tel qu'adopté par la Conférence internationale sur la Santé, New York, 19-22 juin 1946; signé le 22 juillet 1946 par les représentants de 61 Etats. (Actes officiels de l'Organisation mondiale de la Santé, n<sup>o</sup>. 2, p. 100) et entré en vigueur le 7 avril 1948.
- Orem, D. E. (1980). *Nursing : concepts of practice*. Columbus, Mac Graw-Hill.
- Peplau, H. (1952). *Interpersonal relations in nursing*. New York, Putnam Editions.
- Petit, A. (1989). *Les infirmières: de la vocation à la profession*, Montréal, Boréal.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris. Seuil.
- Ricœur, P. (2004). *Parcours de la reconnaissance*, Paris, Stock Gallimard.

- Ricœur, P. (2008). *De l'homme faillible à l'homme capable*, Paris, PUF.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Rothier Bautzer, E. (2012). *Entre Cure et Care. Les enjeux de la professionnalisation infirmière*, Paris, Lamarre.
- Rothier Bautzer, E. (2013). *Le Care négligé. Les professions de santé face au malade chronique*, Paris, De Boeck.
- Roy, C. (2009). Assessment and the Roy Adaptation Model. *The Japanese Nursing Journal*, 29(11), 5-7.
- Sen, A. (2000). *Un nouveau modèle économique. Développement, justice et liberté*, Paris, Odile Jacob.
- Svandra, P. (2004). « L'éthique n'est pas une science », *Objectif soins*, n° 131, 9-10.
- Taylor, C. (2002). *Le malaise de la modernité*, Paris, Cerf.
- Todorov, T. (2013). « Sous le regard des autres », dans V. Bedin (dir.), *La Reconnaissance. Des revendications collectives à l'estime de soi*, Auxerre, Sciences Humaines, p. 95-99.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris, La Découverte.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*, Paris, L'Harmattan.

### **Notice biographique**

Après avoir travaillé comme infirmière, Véronique Haberey-Knuessi est professeure-chercheuse dans une Haute École de Santé en Suisse depuis plusieurs années. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, elle est chercheuse associée au laboratoire du CRF (Centre de Recherche et de Formation) au CNAM à Paris, ainsi qu'au CIVIIC de l'Université de Rouen. Ses travaux de recherche portent principalement sur l'éducation thérapeutique, l'identité professionnelle des soignants ainsi que les problématiques d'épuisement professionnel.

## **10. L'éthique professionnelle des enseignants, de la dissension à l'émancipation**

*Didier Moreau, professeur des universités*  
*Université Paris VIII*

**Résumé :** L'éthique professionnelle des enseignants est souvent présentée comme le résultat d'une prescription institutionnelle et sociétale adressée aux métiers de l'enseignement et de la formation. Nous évaluons ici le cadre théorique de cette injonction entre les figures du sujet moral héroïque et de l'agent compatissant, avant de reformuler la structure de l'émancipation éducative, orientée vers la formation d'autrui comme pratique de soi. L'éthique des enseignants dans sa construction concrète apparaît alors la genèse d'une éthicité du sujet qui, partant d'une dissension entre les pratiques et les injonctions institutionnelles, déplace la logique de l'émancipation vers la vérification collective de l'égalité et rend possible l'innovation éducative.

### **Introduction**

Les professions de l'enseignement et de la formation sont fortement incitées à se doter d'une dimension éthique, à l'instar des autres métiers qui font de la relation à autrui le socle de leur pratique. Si la question éthique est devenue aussi présente dans le champ éducatif, ce n'est pas du fait de la transformation des pratiques de l'enseignement ou de la formation, mais bien plutôt sous l'effet de la pression institutionnelle politique, directement parfois transcrite dans les textes législatifs, et qui aboutit à cet impératif catégorique à peine démarqué d'un commandement kantien : « Agis de telle sorte que la maxime de ton action enseignante soit conforme à la loi éthique ministérielle... »

C'est qu'entre temps les institutions qui organisent l'éducation ont dû prendre en compte cette injonction sociétale à l'éthique, porteuse d'une axiologie binaire, organisée selon l'intérêt supposé d'un être-en-commun pacifié qu'on rêve toujours d'atteindre. De ce point de vue, de nature politique, si les enseignants agissaient « éthiquement », leurs élèves s'en porteraient mieux et la société, *in fine*, y gagnerait en cohésion. « Agir de façon éthique et responsable », selon la prescription du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant en France, deviendrait le *carmen* vers la réalisation d'un idéal de paix sociale. Or, si l'on est plus attentif aux manifestations mêmes de cette pression institutionnelle, on peut constater qu'elles sont loin de l'homogénéité que leur finalité éthico-politique supposerait, et que de nombreux clivages y

indiquent des conflits à l'œuvre. Nous nous concentrerons sur celui qui est le plus puissant – du point de vue des praticiens de l'enseignement et de la formation – et nous montrerons qu'il engage un enjeu majeur de l'éthique de l'éducation, en ce sens qu'il est la clef d'un conflit politique central de la question éducative. Le conflit interne que nous étudierons concerne l'opposition entre deux paradigmes éthiques au cœur de l'injonction institutionnelle – respectivement le modèle héroïque et les formes compassionnelles en éthique – qui nous permettra d'exposer le conflit entre deux modes politiques de la subjection éducative : le mode métamorphique de la pratique de soi contre la conversion du sujet à la transcendance de l'institution. Enfin, l'étude successive de ces deux conflits permettra de dégager, à titre d'éléments hypothétiques, les lignes d'une théorie de la pratique de soi dans le cadre d'une émancipation éthique et politique.

## **1. Deux paradigmes institutionnels**

### **1.1 Le sujet moral héroïque**

Le premier modèle éthique que la formation des enseignants met en exergue correspond globalement à la figure du sujet kantien, éthico-juridique, à la fois respectueux des lois positives et apte à discerner son devoir moral dans l'obscurité des situations professionnelles complexes. Fort habilement, ce paradigme est masqué derrière la juridicisation du métier d'enseignant, encadré par des codes déontologiques requérant davantage la technicité que la moralité du praticien. Ce décalage a deux avantages : d'une part de dégager la responsabilité institutionnelle vis à vis de l'agir enseignant, dans lequel s'opère un face à face entre le professionnel et les sujets concernés – dégageant correspondant au projet néo-libéral d'acteurs sociaux entrepreneurs de leurs propres existences – premier bénéfice, mais d'autre part, celui d'exposer le praticien de l'éducation à la solitude du désert institutionnel et au risque de situations face auxquelles il devra compter sur ses propres forces (Beck, 2001). Comme le montre Bernard Williams, cette situation du sujet héroïque renforce considérablement le poids des institutions de moralité, comme détentrices des normes inaccessibles et culpabilisantes (Williams, 1990; Moreau, 2011). C'est pourquoi il est permis de penser que la promotion libérale du sujet monadique et autonome participe de ce que Foucault analyse comme une forme de gouvernementalité moderne, caractérisée par ce régime de vérité que nous désignons comme figure de la conversion :

[o]n parle de gouvernement des hommes et de régime de vérité dans le christianisme. [...] C'est d'un autre régime de vérité que je voudrais parler : un régime défini par l'obligation où

se trouvent les individus d'établir à eux-mêmes un rapport de connaissance permanent, l'obligation où ils sont de découvrir au fond d'eux-mêmes des secrets qui leur échappent, l'obligation où ils sont de manifester enfin ces vérités secrètes et individuelles par des actes qui ont des effets spécifiques bien au delà des effets de connaissance. (Foucault, 2012, p. 81-82)

Cette position héroïque du sujet est bien caractérisée dans les enquêtes empiriques réalisées auprès des enseignants en début de carrière comme une déréliction institutionnelle dans laquelle le sujet éprouve l'éloignement silencieux de l'institution, et comme une souffrance permanente dans l'action éducative, faute de structures de confirmation des pratiques, exprimée comme manque de repères face à l'opacité des situations concrètes. Dès lors, le sujet est confronté à une alternative terrible, soit un raidissement dogmatique du régime de vérité vers quelques préceptes moraux jugés infaillibles, qui signe l'abandon de toute possibilité d'une formation de soi, ou encore une dérive relativiste vers d'autres propositions morales, jugées conformes à la fois à l'intérêt du sujet au sein de l'institution et à son confort dans sa propre vie.

Mais la force de l'institution dont l'éloignement est la condition d'exercice même de son pouvoir et qui, pour cette raison, n'est ni évanescence ou absente, est de se saisir de ce moment de basculement du sujet dans l'indétermination éthique pour produire son second paradigme, en promouvant avec insistance les éthiques compassionnelles. L'agent moral, exhorté à l'autonomie héroïque, ne trouve aucun appui autour de lui pour structurer son agir de manière constructive, dans une perspective de formation de soi. A la déception risque de succéder la rébellion contre l'institution, mais celle-ci veille et retourne l'activité impossible en passivité éthique.

## **1.2 Les éthiques compassionnelles**

La question centrale de l'éthique de l'éducation est celle de l'égalité des sujets, ce qui constituait l'aporie majeure du kantisme : si l'émancipation est la sortie par soi-même de la minorité politique, l'intersubjectivité éthique ne peut s'exercer qu'entre personnes émancipées. L'éducation serait donc totalement renvoyée par Kant (1993) du côté de l'anthropologie s'il ne subsistait la question de la formation de soi, conçue comme réalisation des devoirs envers soi-même. Cette persistance – issue de la tradition stoïcienne – rouvre la question d'une éducation d'autrui conçue comme acquisition d'une aptitude à sa propre émancipation. C'est la voie explorée par Piaget (1932), dans sa théorie de la construction du jugement moral, et qui impose deux



transformations éthiques majeures : la rationalité des acteurs n'est pas une condition mais un résultat de l'expérience éthique entre pairs – ce qui déplace la question de l'asymétrie; la condition de l'expérience éthique est la coopération des agents moraux, non l'aventure héroïque monadique. On sait l'intérêt que la théorie piagétienne représentera pour l'éthique de la discussion (Habermas, 1999; Moreau, 2015).

En revanche, les théories qui font du sentiment moral le point de départ de l'expérience éthique ne peuvent pas dépasser la question de l'asymétrie, dans la mesure où, précisément, elles fondent toute relation à autrui sur cette base d'inégalité. Examinons la structure des éthiques du *care*, indépendamment de leur conception du bien ou de l'action morale. Elles se fondent originellement sur l'inégalité thérapeutique. L'inégalité n'y est plus pensée, comme le faisait Kant (2006) en termes de minorité, mais en termes de déficit, apte à provoquer des affects engageant dans une action – de réparation, restauration ou rééquilibre – car, bien évidemment, il n'est pas dans le pouvoir des affects de rétablir l'égalité. Fabienne Brugère (2008) défend précisément sur cette base l'éthique de la sollicitude parce qu'elle pense que l'action soignante peut corriger les déséquilibres :

La sollicitude est moins une disposition qu'une réponse, mais la réponse n'existe qu'en mobilisant la sphère relationnelle de l'individu. La sollicitude suppose donc les moteurs d'activité que sont les sentiments. Elle invente une figure du sujet relationnel qui repose sur le lien soignant-soigné et une chaîne des conduites affectives. (p.150)

Même si elle distingue bien entre ce qui est sensible et ce qui est spontané, comme le fait Levinas (1990) à travers le visage de l'autre, elle identifie cependant l'appel éthique à un sentiment qui serait autoréférent : puisque j'éprouve une é-motion éthique qui m'invite à dépasser mon mouvement quotidien, cette é-motion est un ressenti qui vaut par lui-même comme message moral. Brugère poursuit son étude en déclarant que la sollicitude n'a pas le rôle politique qui consisterait en une utilisation sociale et politique des sentiments. Une politique de la sollicitude, dit-elle, devrait se fonder *a contrario* sur l'instabilité des sentiments et le refus de l'aide répétée : le renoncement à l'action possible à tout moment en est la forme originelle : je ne suis pas charitable constamment, ni non plus condamné à être bienveillant. Mais il ne reste alors que le rêve issu de cette impossibilité réelle d'être constant et identique à soi : si toute bienveillance est domination des démunis, la sollicitude s'en distinguerait par le projet de donner plus de pouvoir à ceux qui en sont dépourvus : la sollicitude, dit Brugère (2008), est portée par un idéal : un mieux-

être de ceux dont on s'occupe. Ainsi une politique de la sollicitude ne serait plus un projet généralisé de bienveillance indifférenciée, mais un système concret favorisant « les activités et les modes d'organisation dans le monde social afin que chacun se sente impliqué dans le souci des autres. » (Brugère, 2008, p.159) Pour Brugère, ce souci des autres est un mode de subjectivation singulier qui instaure des dépendances construisant une figure complexe de l'autonomie.

Or cette vision d'une politique de la sollicitude fait évidemment problème, du point de vue de l'émancipation. On peut en effet renverser la démonstration de Brugère en se demandant qui est l'initiateur d'une politique locale de la vie sociale en vue du mieux-être ? Ce ne peut être qu'un pouvoir politique réel qui n'a pas en vue de mieux-être à grande échelle, mais qui instaure un double système de renoncement : la sollicitude locale est un renoncement à un projet politique plus global – sans que les limites d'une communauté en soient posées – de transformation des conditions de l'égalité. Et symétriquement, le rêve de transformation globale est le renoncement à l'action concrète, réelle : on retrouve la logique d'une bienveillance désarmante organisée par les institutions de gouvernementalité. C'est une dialectique sans issue entre ces deux renoncements, et c'est la raison qui incite à s'en démarquer. L'inégalité, comme l'a montré Rancière (1987), dès qu'elle est pensée comme inaugurale et fondatrice, ne peut être rattrapée.

Mais il est possible de prolonger la critique des éthiques de la bienveillance, par un examen de ce qui semble fonder originellement leur orientation vers l'altérité. Cette orientation est déduite par les auteurs qui s'en recommandent à partir du Souci (*Sorge*) que Heidegger (1986) analyse comme orientation constitutive du *Dasein* vers l'Être visé comme monde. Or cela est excessif. Le souci, pour Heidegger, n'a pas herméneutiquement d'orientation vers autrui. Le souci de soi ne devient un souci de l'autre que par une réorientation du projet (*Entwurf*), obtenue par une analyse que le *Dasein* fait de son être-jeté. C'est ce qui est manifeste, par exemple, lorsque Heidegger (2001) interprète la *phronésis*, la sagesse pratique aristotélicienne, comme savoir construit par l'expérience éthique que fait le *Dasein* de ses possibilités. Ainsi, le tour de passe-passe des éthiques compassionnelles consiste en une régression du procès éthique : si le sentiment éthique est la source de la (é-) motion éthique, la considération d'autrui devient originelle; ce qui revient à dire qu'Autrui est l'origine de tout sentiment comme appel éthique, comme on le voit chez Levinas (1990) où autrui est porté au rang d'Autre radical et d'Absolu.

Dès lors autrui serait co-originel au Souci et le Souci serait primitivement souci de l'autre et base de la sollicitude. Mais c'est réinstaller l'analytique du souci dans une métaphysique transcendante, dont on voulait, précisément, s'affranchir dans la modernité : le Souci est, chez Heidegger, l'expérience de la question de l'être qui m'est posée de manière indéterminée comme épreuve selon laquelle l'être m'importe : « il y va pour cet étant de cet être » (Heidegger, 1986, p. 36); le souci est, on l'a dit, la charge de cette question. Le souci est bien une structure du *Dasein*, pas un sentiment ni un affect. Cette structure va s'orienter, dans la réflexion de Heidegger, vers plusieurs horizons qui se rassemblent dans la configuration du monde (Heidegger, 1992).

Mais si l'on reprend en considération la pensée antique, en particulier chez Aristote et les Stoïciens, le souci, comme prise en charge de son être, est immédiatement souci de soi dont la première motion est la connaissance du monde : le « prendre soin de soi et de son âme », signifie en premier chef, entreprendre un effort de connaissance rationnelle du monde physique. C'est pourquoi autrui n'y est pas explicité comme un autre soi, dans la mesure où le sujet antique ne se construit que solidairement dans la communauté paidétique, une *cosmopolis* organisée vers l'éducation mutuelle (Moreau, 2014). N'étant pas perdu, confronté à la solitude et à la finitude, comme dans l'expérience moderne de la chute dans la dérélition de la transcendance, le sujet n'a pas à être récupéré. Le souci de soi est autant souci des autres – et non de l'autre ou de l'Autre – dans la mesure où aucune vie philosophique, c'est-à-dire, digne d'être vécue, ne peut être menée dans la solitude ou l'indifférence à la *cosmopolis*, à la communauté rationnelle que forment les hommes qui décident d'échapper à la *stultitia* (Sénèque, 1993), à cette folie collective dont nous sommes tous coresponsables.

Si les objections théoriques sont nombreuses, qui peuvent être formulées à l'encontre des éthiques du *care*, celles qui relèvent du champ pratique sont encore plus décisives vis-à-vis de la question éducative. La première concerne l'éthicité concrète qu'elles mobilisent. On a vu que l'éduqué ne se perfectionne que dans la limite du retard que le *care* est censé combler : « le mieux-être de ceux dont on s'occupe » (Brugère, 2008, *Ibid.*) reste déterminé par les institutions qui organisent la relation de bienveillance. Mais le contrecoup est que l'éducateur, absorbé par sa tâche infinie, digne de Sisyphe, d'une occupation bienfaisante, perdra nécessairement de vue tout projet de se perfectionner soi-même, sinon à structurer plus pesamment la relation asymétrique

constitutive de son action pédagogique : les entretiens réalisés avec les intervenants sociaux et éducatifs attestent toujours de ce moment de retournement de l'horizon de perfectionnement, par une déclaration typique : « J'ai compris que tout continuerait [la relation éducative] comme avant et que plus rien ne bougerait. » (Moreau, 2010) Ce qui disparaît dans ce retournement est la possibilité du moment critique relatif aux pratiques engagées, qui se rigidifient selon un code qui permet de gagner le bénéfice de la neutralité déontologique : l'acteur professionnel s'en tenant aux règles prescrites cesse d'être un agent moral. Mais il y a une racine philosophique à ce retournement, qu'un auteur comme Emerson (2000) avait analysé, dans une perspective que Nietzsche (1971) a reprise pour esquisser sa *Généalogie de la Morale*. Brugère (2008), à la suite de Foucault (2001), y voit au demeurant le seul recours contre la déchéance ontologique de l'éthique de la sollicitude : le *fading* du sujet, son instabilité face au modèle d'un Moi permanent. Comme le montre Emerson, la construction d'un sujet permanent, stable et prévisible est l'origine de la puissance institutionnelle qu'il nomme la conformité (Cavell, 1992), et qui deviendra chez Nietzsche : l'éducation d'un animal capable de promettre.

C'est ici que se noue la deuxième objection majeure contre, non pas les éthiques du *care* précisément, mais contre leur usage et leur promotion institutionnelle omniprésente. C'est une objection politique qui concerne le mode de subjectivation qu'elles sont appelées à instituer : un sujet dont l'émotion morale est devenu le sentiment d'une tâche indéfinie, dont la seule vérité, au sens déjà signalé de Foucault, est d'attester une présence à soi comme permanence et identité d'une essence : une vérité sur le sujet, qui ne peut plus être cherchée dans un devenir autre, dans une métamorphose, mais dans une conversion, un devenir « le même », identique au modèle recherché (Foucault, 2013). Si, du point de vue du sujet, la pratique de soi est absente, comme on l'a vu des éthiques de la sollicitude, du point de vue de l'institution, c'est bien cette absence qui est visée, politiquement, comme un véritable désarmement du sujet (Moreau, 2015), une perte de la puissance d'agir propre à l'engagement éthique. Lorsque l'agent moral s'engage dans une relation éthique qui l'aspire tout entier, il ne peut plus promouvoir l'émancipation de ceux qu'il éduque, horizon qui lui est devenu invisible derrière l'immédiateté de son engagement affectif. Les éthiques de la sollicitude se sont transformées en éthiques compassionnelles.

### **1.3 La logique de l'esthétisation de l'éthique**

Cette transformation n'est pas une dégénérescence fatidique résultant du simple cours des choses. Pour la comprendre, il faut la resituer dans un jeu de forces plus amples dont elle n'est qu'un aspect. C'est ce que nous appelons la passivation éthique, qui est la face d'un projet politique de désarmement subjectif et dont Walter Benjamin (2000) présente la structure avec une acuité exceptionnelle. Dans l'épilogue de son texte *L'œuvre d'art à l'ère de la reproductibilité technique*, il analyse le processus de prolétarisation de l'homme contemporain et met en exergue certains traits fondamentaux du fascisme comme politique de gouvernement des hommes, dont le principal est l'esthétisation de la vie politique. « Les masses ont le droit d'exiger une transformation du régime de la propriété; le fascisme veut leur permettre de s'exprimer tout en conservant ce régime. Son aboutissement logique est une esthétisation de la vie politique. » (Benjamin, 2000, p. 111). Il montre ensuite que cette logique de l'esthétisation de la politique culmine dans la guerre, comme mobilisation générale humaine et technique, comme expression de la violence retournée dans laquelle les hommes deviennent les propres exécutants de la violence qui leur est faite, comme spectacle final de l'anéantissement du monde humain. Lacoue-Labarthe (1986) en développera ultérieurement la thématique dans la *Fiction du politique*, vis à vis de la mise en spectacle du nazisme.

Les conditions contemporaines d'exercice de la démocratie sont explicitement une opposition au fascisme inaugural européen du début du XX<sup>e</sup> siècle. La guerre serait, de même, devenue l'horizon de l'impossibilité politique, de ce qui ne peut plus faire irruption, sauf sous un mode virtuel, dans l'espace de la représentation collective. Il n'en demeure pas moins que l'esthétisation de la politique est demeurée la forme majeure de la mobilisation humaine et technique, comme mode de gouvernementalité. Celle-ci se manifeste, en ce qui nous concerne ici, à travers l'esthétisation de l'éthique : l'exhortation collective à être compatissant, généreux et solidaire, à travers des canaux et réseaux virtuels, voire même totalement fictifs, est un éloge universel de l'expression morale du sentiment de compassion. Pour un éducateur, cette exhortation devient l'issue du désengagement éthique et politique, qui ne consiste qu'à prendre en charge les effets sur les sujets de la dureté des temps, de la violence sociale comme état de guerre invisible au sein de la société, et à rendre visible l'expression du partage collectif qui en résulte.

## **2. Le retournement de l'esthétique du politique : l'émancipation**

L'esthétisation du politique, analysée par Benjamin (2000), est le travail d'un pouvoir politique sur les sensibilités de la masse, dans le but de substituer à l'action politique l'expression organisée des affects. Jacques Rancière (1998) renverse exactement cette figure de l'esthétisation en la pensant comme le travail de la sensibilité des hommes sur le politique, à travers la poésie du discours. Il affirme ainsi que l'expérience démocratique est une esthétique de la politique :

[l]'homme démocratique est un être de parole, c'est-à-dire un être poétique, capable d'assumer une distance des mots aux choses qui ne soit pas déception ou tromperie mais humanité, capable d'assumer l'irréalité de la représentation. Cette vertu poétique est une vertu de confiance, il s'agit de partir du point de vue de l'égalité, de l'affirmer, de travailler à partir de son présupposé pour voir tout ce qu'il peut produire, pour maximaliser tout ce qui est donné d'égalité et de liberté. (p. 97)

L'émancipation est la prise en main de cette expérience poétique fondée sur l'axiome d'égalité comme sa vérification sur la scène du politique. Il nomme *la* politique ce procès d'émancipation. Tentons de saisir ce que cela signifie dans le champ des pratiques enseignantes envisagées comme pratiques éthiques.

L'enseignant débutant, aux prises avec les injonctions institutionnelles doit exercer la police au sens de Rancière (1998), dont la tâche est d' « organiser le rassemblement des hommes en communauté et leur consentement et [qui] repose sur la distribution hiérarchique des places et des fonctions. Je donnerai à ce processus [de gouvernement] le nom de police » (p. 112). Mais le paradoxe est que cette tâche ne peut ni être une fin, ni être un moyen éducatif, tant que l'émancipation circonscrit tout l'horizon des pratiques éducatives. Pour régresser au niveau de la police, il faut abandonner l'axiome d'égalité dans l'éducation, en affirmant que l'éduqué jamais ne parviendra à l'émancipation parce que la communauté est définitivement organisée et que les places sont distribuées par avance. Or, quelque chose résiste à cette régression, et cette résistance est du côté de l'éthique de l'éducateur. Rancière (1998) montre que la forme scolaire obéit à une logique binaire entre le nihilisme sociologique : l'école serait le mensonge de la démocratie parce qu'elle s'appuie, comme l'affirment Bourdieu et Passeron (1970), sur une violence symbolique qui lui permet de créer de l'inégalité – et le progressisme qui explique l'inégalité et prétend la réduire en limitant les facteurs qui l'amplifient, mais qui maintient *in fine* l'inégalité de départ. Mais l'éducateur ne se détermine pas concrètement par une adhésion à l'une ou à l'autre analyse; il est

en charge de son éthicité concrète et se trouve confronté quotidiennement à la pratique de l'émancipation. En effet, et là est notre thèse centrale, c'est la dimension éthique, entendue comme pratique de soi en vue de l'émancipation d'autrui, qui détermine réellement l'engagement dans la pratique éducative : enseigner correspond à un certain type de devoir qui ne s'alimente pas de la bienveillance vis à vis d'autrui ou de l'obéissance aux institutions, ce qui apparente l'acte éducatif à ce que Derrida (1993) appelle un « devoir sans devoir ». L'éthique de l'éducateur est une pratique par laquelle il se transforme lui-même dans la rencontre et la vérification, comme le dit Rancière, de l'émancipation de l'autre par lui-même. L'éthique de l'éducation est donc ce mode de résistance qui fait obstacle aux processus de fusion et d'incorporation dans le Tout de la communauté. Une éthique de la dissension, on le comprend mieux désormais, est la réponse, dans l'éthicité concrète, que les enseignants apportent parfois à l'alternative entre le sujet héroïque et le sujet compatissant. C'est aussi le mode de subjectivation le moins soutenu par l'institution.

### **3. Logique de l'émancipation**

Si l'éthique de la dissension est la voie qui reste ouverte vers l'émancipation, il faut comprendre comment elle se construit dans les pratiques enseignantes.

L'éducation est une émancipation, par laquelle une génération sort de la minorité et prend sa place dans la vie collective. Mais elle ne concerne que des individus qui dénie leur incorporation à l'indifférencié. L'éducation favorise donc cette dénégation de l'assimilation à un Tout unifié par les pouvoirs institutionnels. Pour reprendre les catégories de Rancière (1998), le *demos* s'oppose à l'*okhlos* en ce qu'il est son pouvoir de division, contre l'expression unifiée de l'esthétisation du politique dévoilée par Benjamin (2000). L'émancipation éducative est ainsi ce processus par lequel les individus se forment à « défaire les partenariats, les collections et les ordinations » (Rancière, 1998, p. 67) : c'est là la tâche de l'éthique de la dissension. Mais comment s'articule-t-elle à l'émancipation? Ernesto Laclau (1996) montre que la notion a été historiquement construite dans six dimensions distinctes. La première est celle de la dichotomie, par laquelle le moment de l'émancipation se sépare radicalement de la vie sociale qui l'a précédée. La seconde dimension est holistique : l'émancipation concerne tous les aspects de la vie sociale et les met en relation dans une imbrication fondamentale. La troisième est celle de la transparence, qui suppose l'effacement des médiations entre le sujet et sa propre puissance – la question de la représentation politique que Rancière (1998) intègre comme question poétique. La quatrième

établit la nécessité de la préexistence de ce qui se manifesterait par l'acte d'émancipation, qui ne peut donc être la création d'un état nouveau mais la reconquête d'un état perdu. La cinquième est celle du fondement inhérent à tout projet d'émancipation radicale: un acte radical d'émancipation, en rupture avec un état antérieur, doit prendre effet au fondement même de la vie sociale pour la recomposer, sans quoi les pratiques émancipatrices deviennent contradictoires. La sixième dimension est celle de la rationalité – celle qui distingue la pratique réelle de l'émancipation des discours religieux ou des eschatologies sécularisées. « La pleine émancipation, écrit Laclau (1996), est simplement le moment où le réel cesse d'être une positivité opaque face à nous et grâce auquel la précédente mise à distance du rationnel est abolie » (p. 2).

Or, analyse Laclau (1996), ces six dimensions de la notion classique d'émancipation ne sont pas nécessairement compatibles logiquement. Mais, plutôt que d'abandonner la logique de l'émancipation, il préconise de jouer sur ces contradictions internes pour ouvrir de nouveaux champs discursifs qui ne tentent plus de les masquer ou de s'aveugler sur sa propre cohérence. C'est précisément, à notre sens, ce que réalisent les pratiques de soi conduites comme pratiques de formation de soi-même. Sénèque insistait sur la dichotomie, l'holistique, la transparence, la préexistence et la rationalité (Sénèque, 1993; Moreau, 2014). Il ne pouvait envisager la transformation de la vie sociale. A rebours, les discours modernes de l'émancipation, si certains, comme ceux des socialistes utopiques tentent de maximiser la dimension holistique, la perdent généralement de vue en insistant sur l'émancipation économique comme condition des autres, et sont généralement fluctuants quant à l'exigence de rationalité – centrale chez Sénèque et Rousseau – par la confiance qu'ils demandent d'accorder à une avant-garde émancipatrice éclairée. Ainsi, l'éthique éducative explore-t-elle sans cesse les tensions et les contradictions entre les dimensions de l'émancipation et ne saurait, de ce fait, ne dépendre d'aucun dogme politique ou pédagogique. Les enseignants engagés dans une éthique de l'émancipation construisent ainsi de nouveaux champs pratiques dans une logique de la formation d'eux-mêmes.

#### **4. La pratique de soi et les moments éthiques de l'émancipation**

Lorsque Foucault analyse, à la suite d'Habermas, les techniques à l'œuvre dans les sociétés humaines, il ajoute, aux techniques issues de la taxinomie habermassienne de production, de signification et de domination, le groupe des « techniques de soi » :



[d]es techniques qui permettent aux individus d'effectuer, par eux-mêmes, un certain nombre d'opérations sur leurs propres corps, sur leurs propres âmes, sur leurs propres pensées, sur leurs propres conduites, et cela de manière à se transformer eux-mêmes, se modifier eux-mêmes et atteindre un certain état de perfection, de bonheur, de pureté, de pouvoir surnaturel, etc. Appelons ces sortes de techniques, « techniques de soi » (Foucault, 2013, p. 38).

Tout le champ éthique est parcouru par les pratiques mettant ces techniques de soi à l'œuvre. Mais l'intérêt ici de l'analyse de Foucault est de saisir le déploiement de ces techniques en regard des autres techniques, et, singulièrement, des techniques de domination. Entre les techniques de coercition, organisées par les institutions de gouvernementalité et les techniques de soi, développées par les individus, il y a tout un jeu de résistances, de facilitations et de ruptures qui structurent la pratique de soi comme une activité éthique et politique, tout à fait indéfinie, comme « le travail indéfini de la liberté » (Foucault, 2001, p. 139). Ce qui soutient les pratiques du soi, Foucault le repère dans la philosophie stoïcienne, chez Sénèque en particulier, sous cette notion d'une connaissance qui, par sa force, porte le sujet à l'action morale : la *gnômé* :

Une force qui est capable de transformer la pure connaissance et la simple conscience en un mode de vie. [...] Sénèque doit donner une place à la vérité en tant que force. [...] Le terme *gnômé* désigne l'unité de la volonté et de la connaissance; il désigne aussi une courte phrase par laquelle la vérité apparaît dans toute sa force et s'incruste dans l'âme des gens. [...] Le type de sujet qui est proposé comme modèle et comme objectif dans la philosophie grecque ou hellénistique ou romaine est un soi gnomique, où la force de la vérité ne fait qu'un avec la forme de la volonté. (Foucault, 2013, p. 50)

Cet objectif a été perdu lorsque le christianisme a instauré le sacrifice de soi comme phase décisive de la conversion à la vérité d'une essence de l'homme : dans l'éthique métamorphique du stoïcisme, l'homme fondait sa vérité dans son aptitude à se transformer, à l'épreuve du monde (*askésis*). La « constance du sage » était le paradigme projectif d'un homme qui s'installe avec détermination dans le réel pour se former en harmonie avec sa structure, seule possibilité du bonheur, seule modalité d'une libération de l'action. L'*amor fati* est donc la seule passion permise : assumer sa situation d'être rationnel dans le monde. Foucault argumente que l'idée de conversion retourne le sens de ces pratiques de soi et, dès lors, la finalité des exercices spirituels. Il s'agit désormais d'imiter, par abandon du monde et renoncement à soi, un modèle extramondain qui détiendrait la vérité de notre être. Mais cette vérité ne nous est plus immédiatement accessible, c'est de cette distance à soi que les institutions tirent leur pouvoir coercitif. Le savoir est médiatisé par ceux qui nous gouvernent, comme le soulignera Rousseau dans sa critique de la

prétendue émancipation qu'apporteraient les sciences et les arts de la modernité (Rousseau, 2004). L'effacement de cette médiation entre le sujet et lui-même, Laclau (1996) l'a rappelé, est une dimension de l'émancipation.

Le savoir gnomique, en revanche, concerne bien la construction éthique du sujet dans son engagement de coresponsabilité au sein du monde dont il fait l'épreuve : c'est le sens originel de l'*askésis*. Toute la difficulté de notre situation, dit Foucault, est que l'on tente de rechercher un fondement aux techniques positives de soi, les biotechniques devenant alors des biopouvoirs aux mains des institutions coercitives. C'est pourquoi, préconise Foucault, il faut reprendre plutôt la logique même de la formation de soi dans son jeu avec les institutions coercitives : si « le gouvernement est une technique qui permet d'utiliser le soi des gens et la conduite de soi des gens, avec un objectif de domination » (Foucault, 2013, p. 130), il faut saisir alors ce qui, dans cette conduite, résiste à cet objectif. C'est ce que Foucault appelle la « morale », qui s'apparente, par sa genèse théorique, à l'éthique de la dissension chez Rancière, ou à l'éthique des vérités, chez Alain Badiou (2003). Foucault rappelle qu'aucune science théorique n'est en mesure de surplomber les pratiques humaines. Si le pouvoir est ce qui rend immobile et intouchable le vrai en tant que bien, en séparant la science et l'idéologie, la morale est la pratique de soi qui vise à reconquérir cet accès par soi-même au réel. Ce que l'on nomme, de manière assez inconséquente, « l'autonomie des élèves » à l'école, ne prend pas en compte ce qui, Piaget le montre avec insistance, en rend la structure éducative : la construction simultanée du savoir moral et du savoir intellectuel, par des cadres pédagogiques permettant l'émancipation intellectuelle et morale dans ses dimensions corrélées (Piaget, 1932; Moreau, 2015). On sait que Foucault a lu Piaget, et qu'il tenait en grande estime sa théorie éthique constructiviste. C'est pourquoi la « morale » selon Foucault reprend la structure ternaire de la construction des stades intellectuels et moraux chez Piaget :

refus d'accepter comme allant de soi ce qui nous est proposé; nécessité d'analyser et de savoir, car rien de ce que nous avons à faire ne peut être fait sans une réflexion ainsi qu'une connaissance; [...] ne s'inspirer d'aucun programme préalable et rechercher, dans notre réflexion et dans la manière dont nous agissons, ce qui n'a jamais été pensé, imaginé, connu [...] (Foucault, 2013, p. 144).

Toute éthique commence par un refus, une rébellion, une résistance, non pas devant le réel qui montre l'état nécessaire des choses mais devant la passivité, l'ignorance et la résignation qui

font qu'on s'y soumet sans que la dignité de vivre ne soit prise en considération. C'est une rébellion contre l'absorption dans le Tout indifférencié. Il lui succède le moment d'investigation et de recherche de connaissance que montrent les enquêtes empiriques (Moreau, 2003) dans lequel s'explore la question socratique : « quelle vie serait la plus digne d'être vécue ? » ou selon le mode kantien : « que devons-nous faire ? » Cette construction du savoir est le moment le plus visible de la construction de l'éthique professionnelle et a fait l'objet de nombreux travaux antérieurs qui ont tous montré qu'il s'y opérait le processus de subjectivation éthique, au sens de Rancière, repris de Foucault (2001) : « c'est la formation d'un *un* qui n'est pas un soi, mais la relation d'un soi à un autre; [...] Un processus de subjectivation est ainsi un processus de désidentification ou de déclassification » (Rancière, 1998, p. 119). C'est pourquoi nous montrons un scepticisme radical vis-à-vis de recherches tendant à arguer d'une identité professionnelle des enseignants; elles se placent plutôt du côté de la police que du côté de *la* politique, en soulignant l'obéissance aux ordres qui structurent de la communauté, l'ordre didactique, civique et administratif, comme modes du rapport à soi.

Le dernier moment éthique, celui de l'innovation, est plus aventureux; il est l'écume des jours du quotidien pédagogique des enseignants qui recherchent, avec leurs élèves, dans un rapport d'égalité des intelligences, comment les volontés peuvent apprendre à vouloir prendre place dans l'espace partagé. On en trouve des échos dans la littérature pédagogique, on en trouve des traces dans les récits de vie que les enseignants publient sur leurs *blogues* – rencontres remarquables entre acteurs qui se font confiance dans des situations scolaires qui peuvent être difficiles.

## **Conclusion**

L'éthique professionnelle des enseignants est un devoir de désorganisation du quotidien – celui des élèves comme des enseignants eux-mêmes – qui ouvre la possibilité qu'adviennent des rencontres métamorphiques, avec des objets de savoir comme avec d'autres sujets, et par lesquelles se déclenchent des processus de fidélité à ce qui fait la vérité de la rencontre : des « conduites », comme les nomme Foucault (2013). C'est une émancipation par rupture dichotomique selon Laclau (1996). L'éthique professionnelle est une pratique de soi qui favorisera, par exemplarité, l'émancipation d'autrui, parce qu'elle autorise la désorganisation des structures paralysantes que sont les opinions et les « routines de la survie » (Badiou, 2003, p. 89).

Elle ouvre alors la création innovante des possibles qui s'offrent aux élèves, dès lors qu'ils s'exposent aux savoirs et à l'action rationnelle qu'ils soutiennent, en vue d'un déploiement de soi, comme subjectivation loin de l'esthétisation de la vie politique.

## Références

- Badiou, A. (2003). *L'éthique*, Caen, Nous.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*, Paris, Aubier.
- Benjamin, W. (2000). *L'œuvre d'art à l'ère de sa reproductibilité technique : Œuvres III*, Paris, Gallimard.
- Bourdieu P. et Passeron, J.-C. (1970). *La reproduction*, Paris, Minuit.
- Brugère, F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*, Paris, Seuil.
- Cavell, S. (1992). *Statuts d'Emerson*, Paris, l'Éclat
- Derrida, J. (1993). *Sauf le nom*, Paris, Galilée.
- Emerson R. W. (2000). *La confiance en soi*, Paris, Rivages Payot.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*, Paris, Gallimard / Seuil.
- Foucault, M. (2012). *Du gouvernement des vivants*, Paris, Gallimard / Seuil.
- Foucault, M. (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi*, Paris, Vrin.
- Habermas, J. (1999). *Morale et communication*, Paris, Flammarion.
- Heidegger, M. (1986). *Être et Temps*, Paris, Gallimard.
- Heidegger, M. (2001). *Platon : le Sophiste*, Paris, Gallimard.
- Heidegger, M. (1992). *Les concepts fondamentaux de la métaphysique : monde, finitude, solitude*, Paris, Gallimard.
- Kant, E. (1993). *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Paris, Livre de Poche.
- Kant, E. (2006). *Qu'est-ce que les Lumières ?* Paris, Flammarion.
- Laclau, E. (1996). *Emancipation (s)*, London, Verso.
- Lacoue-Labarthe, p. (1986). *Fiction du politique*, Paris, Bourgeois.
- Levinas, E. (1990). *Totalité et infini*, Paris, Livre de Poche.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants; la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*, Lille, ANRT
- Moreau D. (2010). *Entretiens de recherche sur l'éthique professionnelle des enseignants*, non publiés.
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*, Paris, Vrin.

- Moreau, D. (2014). « Sénèque : l'éducation métamorphique et l'émancipation », *Rassegna di Pedagogia*, LXXII-1.2, p. 151-170.
- Moreau, D. (2015). « L'éthique de la coopération et la pédagogie », Communication à la *Biennale de l'éducation*, Paris, Juillet 2015.
- Nietzsche, F. (1971). *La généalogie de la morale, Œuvres complètes*, t. VII, Paris, Gallimard.
- Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*, Paris, Presses universitaires de France.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*, Paris, 10-18.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*, Paris, Gallimard.
- Rousseau, J.J. (2004). *Discours sur les sciences et les arts*, Paris, Livre de Poche.
- Sénèque (1993). *Entretiens, Lettres*, Paris, Laffont.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*, Paris, Gallimard.

### **Notice biographique**

Didier Moreau, professeur des universités, est docteur en philosophie, docteur en sciences de l'éducation, appartient au Laboratoire des Logiques Contemporaines de la Philosophie à Paris VIII, Vincennes Saint-Denis. Membre du Conseil National des Universités (17<sup>ème</sup> section), co-directeur des revues *Le Télémaque* et *Epistrophè*. Ses recherches portent sur la philosophie de l'éducation dans ses relations aux pratiques de soi et à l'émancipation intellectuelle : elles concernent les champs de l'éthique de l'éducation, l'éthique professionnelle des enseignants et la philosophie éthico-politique.

## **11. L'enseignement de l'éthique. Le jeu en chassé-croisé de l'éthique, de l'enseignement et du politique**

*Jacques Quintin, professeur agrégé*  
*Université de Sherbrooke*

**Résumé :** L'enseignement a partiellement évacué la transmission de connaissances déclaratives au profit de connaissances procédurales. Ce faisant, on s'interrogera si l'enseignement de l'éthique, comme résolution de problème, au lieu de transmettre des connaissances déclaratives ou théoriques qui permettaient autrefois de questionner nos présupposés, ne contribue pas à promouvoir certains présupposés qui demeurent irréfléchis. Par conséquent, il s'agira de se demander en quoi la pratique de l'enseignement de l'éthique participe de l'idéologie dominante. Par exemple, en médecine, il est d'usage de mettre en valeur le respect de l'autonomie. Mais rarement on s'interroge sur le sens de ce concept d'autonomie. En ce cas, à défaut de transmission de connaissances déclaratives, l'enseignement de l'éthique favorise la transmission de valeurs qui ne sont pas nécessairement choisies librement. Mon propos consistera à faire une relecture de la pratique réflexive, qui a été trop souvent réduite à une résolution de problème. Par conséquent, il ne s'agit pas de rétablir l'enseignement tous azimuts de connaissances éthiques déclaratives, mais d'instaurer une posture herméneutique face aux différents types de connaissances à notre disposition devant les multiples problèmes qui nous assaillent de toutes parts.

### **Introduction**

La réflexion que j'entreprends concerne les limites de l'enseignement de l'éthique sous la forme d'atelier visant à acquérir les compétences à la résolution de problèmes pratiques. Les ateliers sont une forme de pédagogie qui présente de nombreux avantages (Quintin, 2008). Il n'en demeure pas moins qu'ils ont aussi leurs limites.

Les ateliers sont organisés de la manière suivante. Les étudiants en médecine présentent au groupe (entre quatre et dix étudiants environ) une situation clinique qui soulève des enjeux éthiques afin de la soumettre à la discussion. Le défi pour eux consiste souvent à trouver les meilleures stratégies d'action possibles qui permettraient une approche consensuelle entre les meilleurs soins et les préférences du patient ou des proches. C'est une démarche strictement pragmatique avec ses avantages et ses inconvénients. L'un des inconvénients est le manque d'outils intellectuels qui permettraient d'offrir un recul devant ces situations problématiques. Par exemple, les étudiants acceptent le concept d'autonomie sans en connaître son histoire, ses nombreuses définitions et, par conséquent, ses implications. Ensuite, ils ne savent pas que leur

argumentaire s'inscrit dans un cadre théorique. Un étudiant pourrait affirmer qu'il serait préférable de sacrifier une personne pour le bénéfice d'un plus grand nombre de personnes : prendre moins de temps avec un patient afin de prendre en compte davantage de personnes malades. Il est comme monsieur Jourdain qui fait de la prose sans le savoir. Il ne sait pas que son argumentaire participe de l'utilitarisme et que celui-ci s'oppose au déontologisme. Dans la plupart des situations présentées au groupe de discussion, on n'interroge jamais l'un des présupposés fondamentaux de la médecine : la santé. Les étudiants, comme les médecins, tiennent pour acquis que nous partageons la même compréhension de ce qu'est la santé. Pourtant, un survol rapide du concept de santé montre qu'il existe plusieurs conceptions de celle-ci. C'est toute la question du sens de la santé, des valeurs et de la pratique de l'éthique. Alors, comment travailler la question de la prise en compte réflexive de tous ces présupposés qui organisent la réflexion éthique de chaque étudiant? Plus largement, comment initier au travail herméneutique des étudiants soucieux de bonnes pratiques selon les données probantes qui, trop souvent, dispensent de penser pour agir? Dès lors, toute la question consiste à savoir si une réflexion et une délibération éthique sans une réflexion approfondie sur ses présupposés sont éthiques? Est-ce qu'une réflexion et une délibération éthique contribuent, malgré toutes les bonnes intentions de ceux qui y participent, à préserver des conditions de vie non éthiques, si elles ne prennent pas en compte les présupposés? Dans tous ces cas, est-ce que la forme pédagogique de l'atelier est la meilleure manière pour atteindre ces objectifs?

## **1. Qu'en est-il de l'éthique?**

Il existe un présupposé en éthique : interdire pour un agir moral. Initialement, la morale comprise comme un ensemble d'interdictions exerçait une fonction critique. Elle départageait le permis et l'interdit. Dès l'*Ancien Testament*, les dix commandements se présentent sous la forme d'interdictions. L'éthique devient un exercice qui se passionne à traquer les formes d'indiscipline, les formes de comportements non attendus. C'est ainsi que le jugement moral, sous la forme de respect des règles, des us et coutumes et des différentes injonctions, travaille le corps social (Foucault, 1976). Michel Foucault a montré comment l'essor d'une société disciplinaire a pu instituer « le règne universel du normatif » avec ses agents que sont les médecins, les psychiatres, les professeurs et les éducateurs. À l'évidence, lorsque vous êtes professeur ou soignant vous êtes en même temps largement à risque de devenir un agent du

normatif, un agent du pouvoir. « Chaque forme de savoir est donc liée à l'exercice d'un pouvoir » (Foucault, 2011, p. 245).

Ce qu'on est en droit de se demander, à l'instar de Foucault, est que si le rationalisme des Lumières a pu produire une nouvelle forme d'assujettissement des individus, pourquoi n'en serait-il pas de même pour notre propre rationalité? Le questionnement éthique devrait permettre de savoir à quel système politique, social et économique on contribue lorsqu'on pratique soi-même une forme d'éthique (telle que l'éthique de la sollicitude), et lorsqu'on transmet des valeurs indiscutables (telles que l'autonomie ou encore l'approche par compétence) dans le monde de l'éducation. À notre insu, nous contribuons au pouvoir, même si celui-ci est diffus et immanent dans la relation entre l'enfant et l'éducateur, entre l'élève et le professeur, entre le patient et le médecin. Si l'éducation est la manière par laquelle la société articule et transmet ses valeurs (Deresiewicz, 2014), il appert que l'enseignement de l'éthique, loin d'être une pratique neutre où n'interviendrait aucune conviction, engage notre responsabilité, car il existe des conséquences à l'enseignement de l'éthique. Je reprendrai la formulation de Guy Bourgeault selon laquelle l'intervention sociale, voire médicale et éducative, est une « entreprise de normalisation et de moralisation » (2003, p. 93). À l'instar de Bourgeault (2003), je soulèverai la question de savoir s'il peut en être autrement et, si oui, à quelles conditions.

## **2. L'histoire de l'éthique en trois tableaux**

Le bien chez les Grecs anciens était la vertu qu'ils acquéraient par l'éducation, c'est-à-dire par l'acquisition de bonnes habitudes et l'imitation des hommes exemplaires. Le bien chez les Modernes est la liberté que les individus acquièrent par la formation, c'est-à-dire la pensée critique et le savoir lié méthodiquement à la certitude. Dans le contexte de la modernité, on assiste à la critique des habitudes, des traditions et des grandes figures exemplaires. Chez les Grecs, on vénère les héros; chez les Modernes, le génie ou l'originalité individuelle. Depuis les années 1980, avec l'essor du néolibéralisme, le bien est ce que l'individu acquiert par des pratiques de transformation de soi telles que le sport, la diète ou la relaxation. Sur le plan politique, les Grecs désiraient être gouvernés par des gens vertueux, les Modernes par des gens instruits et aujourd'hui, par des gens responsables d'eux-mêmes, responsables de leur bien-être. Il n'en tient qu'à soi pour être riche et célèbre, en santé et heureux. Chez les Grecs, la personne



vertueuse ou exemplaire est le philosophe, tandis qu'au Moyen-Âge, c'est le saint. Pour les Modernes, l'homme instruit devient exemplaire, tandis que pour les contemporains, c'est l'entrepreneur, surtout celui qui a débuté dans la vie avec peu mais qui, grâce à ses efforts, a su gravir les échelons de la réussite. Donc, les Grecs éduquent le caractère et les Modernes enseignent à penser de manière méthodique, tandis que, chez les Contemporains, on apprend à être bien dans sa peau et à faire bonne figure dans toutes les sphères de la vie. Chez les Grecs, c'est la société des gens bien éduqués qui jugent, chez les Modernes, ce sont ceux qui conduisent leurs pensées selon un plan préétabli. Chez les Contemporains, c'est plutôt l'individu lui-même sans qu'il ait besoin d'être éduqué et formé à l'ancienne : caractère et connaissances n'entrent plus en ligne de compte. Seule compte l'opinion de chacun, car chacun est maître de sa vie. Chacun est autonome pour juger du bien-fondé d'une pratique, car chacun possède la compétence d'intervenir dans les différentes sphères de la vie. Dans ce contexte contemporain, l'éducation et la médecine partagent une même visée : toutes deux sont des pratiques de transformation de soi. Il s'agit d'acquérir les compétences nécessaires pour être mieux dans sa vie.

Chaque époque se présente à l'intérieur d'une configuration prédominante, à l'intérieur d'un ensemble de croyances concernant ce qui est humain et ce qui ne l'est pas. C'est pourquoi nous devons examiner comment l'enseignement de l'éthique, non seulement reflète notre époque, mais contribue aussi à sa formation. Par exemple, nous le verrons plus tard, la valeur de l'autonomie, si elle favorise la libération de l'individu, contribue aussi à son propre assujettissement. Il y a un paradoxe. C'est cette ambiguïté qui alimente la réflexion éthique. Cette ambiguïté se retrouve aussi avec l'éthique de la sollicitude et avec la notion de compétence en éducation.

Nos interventions, peu importe lesquelles, s'inscrivent dans un jeu de pouvoir. Dans bien des cas, elles y participent et contribuent à son renforcement. Dit autrement, nos interventions participent autant au bien qu'au mal (Quintin, 2012). Comme le rappelle Bourgeault lorsqu'il évoque Rieux, le médecin de *La Peste* de Camus, « l'ambiguïté est inhérente à l'intervention sociale » (Bourgeault, 2003, p. 103). Gadamer affirme que plus nous réfléchissons sur nos préjugés, plus nous intervenons jusqu'à produire de nouvelles précompréhensions (Gadamer, 1982). Ricœur (1960) reprendra cette idée qu'interpréter ne donne pas un accès à la réalité nue, mais à une autre couche de symboles, c'est-à-dire à d'autres interprétations. Donc, l'individu se

sert de symboles pour interpréter des symboles pour finalement découvrir d'autres symboles. Bref, il est dans un cercle herméneutique.

### **3. Les ambiguïtés de l'autonomie**

Dans le monde du soin, plus spécifiquement en santé mentale, les intervenants et les enseignants insistent beaucoup sur l'idée que le patient est un partenaire et sur l'importance du concept de l'*empowerment*, c'est-à-dire l'autonomisation de la personne. L'une et l'autre s'appuient sur le respect de l'autonomie. Cette valeur de l'autonomie préside aussi à plusieurs articles du *Code civil du Québec*, par exemple, l'obtention du consentement pour offrir des soins. Il est demandé aux personnes qui se trouvent en milieu de soin de prendre des décisions libres et éclairées en guise de respect pour leur autonomie.

Le patient compris comme un partenaire dans l'offre de soins implique qu'il participe à sa propre prise en charge. Il est l'acteur principal dans la prestation des soins. Le patient, contrairement à ce que laisse croire le sens du mot patient, n'est plus un réceptif passif de soins. Il est un agent. Il est celui qui fait la différence concernant son état de santé. Cette façon de concevoir le patient comme un partenaire met en valeur l'idée de la démocratie. C'est-à-dire que le patient entendu comme un utilisateur de services négocie les soins qui lui semblent les mieux appropriés à ses besoins. De surcroît, cette perspective ouvre sur la critique des interventions paternalistes et moralisatrices où les experts s'arrogent un pouvoir presque absolu dans le choix des objectifs et des outils thérapeutiques. *A contrario*, c'est le patient qui sait ce qui est bon pour lui. Laissé à lui-même, il développera les ressources nécessaires à son bien-être. On croirait entendre Rousseau (1966)!

C'est dans cet esprit que s'inscrit l'idée de l'*empowerment*. Ce terme désigne un ensemble d'interventions qui visent à rétablir une plus grande autonomie chez les patients. Selon Baistow (1995), l'*empowerment* est « le processus à l'aide duquel les individus et les communautés deviennent capables de prendre le contrôle de leur environnement et d'accomplir leurs objectifs, devenant capables de cette façon de maximiser la qualité de leur vie » (p. 35). Il s'agit donc pour l'individu de se rendre maître de sa vie et de quitter son état de dépendance. Bref, le patient devient un entrepreneur. Il doit gérer sa vie comme une entreprise dont le critère ultime pour

juger du succès ou de l'échec de l'entreprise est le bien-être. Tout repose sur la responsabilité de l'individu. Et tout le mérite lui revient s'il réussit. S'il ne réussit pas, c'est qu'il a manqué à ses devoirs. Il n'a alors qu'à s'en prendre à lui-même.

Cela n'est pas sans résonance avec le mode de régulation néolibéral. Ce qui caractérise le discours éthique et politique du néolibéralisme, c'est la confiance dans les capacités de l'individu à s'autoréguler en interagissant avec son milieu immédiat et la méfiance vis-à-vis les mécanismes institutionnels de régulation des conduites. La posture néolibérale entretient une critique de la régulation providentialiste et vante la capacité du marché économique à s'autoréguler (Quirion et Bellerose, 2007). C'est dans cet esprit que le philosophe et économiste autrichien Hayek (2010) a développé un argumentaire afin de dénoncer la social-démocratie. Plus tard, dans le courant de la contre-culture des années 1960 portée par la gauche critique, nous retrouvons la même idée : la dénonciation des institutions modernes centralisées, technocratiques et dominatrices en faveur d'une société autorégulatrice (Quirion et Bellerose, 2007).

Il est aisé de voir qu'en promouvant l'autonomie, le patient partenaire, la responsabilité individuelle et l'*empowerment*, l'enseignement de l'éthique médicale participe à la logique néolibérale, donc à « la critique du modèle institutionnel de type providentialiste et la promotion de la participation citoyenne » (Quirion et Bellerose, 2007, p. 43). On valorise l'autonomie individuelle et les initiatives personnelles et l'on diabolise les interventions par les institutions publiques.

#### **4. Les ambiguïtés de la pédagogie par compétences**

J'aimerais maintenant me servir d'une valeur qui guide le champ de la pédagogie : l'approche par compétences. L'intérêt pour les compétences s'est développé initialement dans un contexte de compétition économique entre les entreprises (Le Boterf, 2007) pour être exporté finalement dans le monde de l'éducation en s'appuyant notamment sur la psychologie cognitive (Tardif, 1997), les sciences cognitives, la théorie fonctionnaliste de l'esprit, le monisme matérialiste, le positivisme et enfin le nominalisme. L'idée consiste à enseigner ce qu'on peut évaluer. Et l'on évalue ce qu'on peut observer. Enfin, on évalue bien ce que l'on a produit soi-même. La difficulté consiste à déterminer à l'avance comment les personnes doivent réagir. On s'attend à ceci et à cela selon la situation. On peut le prévoir. Il y a une obsession du contrôle.

L'un des présupposés est que la vie peut être prédictible, réduite à une succession de réussites qui donnent la garantie de la sécurité et du confort (Deresiewicz, 2014). Dans ce contexte, le savoir éthique n'est plus de type réflexif, mais de type opératoire. Pourtant, l'éthique devrait être un lieu de liberté qui s'invente elle-même à la mesure de son actualisation.

Comme pour l'autonomie, l'approche par compétences possède ses vertus et ses faiblesses. Si, d'un côté, elle permet à l'individu d'acquérir les outils nécessaires pour mieux fonctionner dans le système social, d'un autre côté, elle contribue au bon fonctionnement du même système qui avale la singularité de l'individu. Les individus s'en tirent plutôt bien dans le système, étant des experts en résolution de problèmes, mais n'ont aucune idée de ce qu'ils font ni de pourquoi ils le font. Ils ne peuvent pas inscrire leur action dans une histoire ni la projeter dans une finalité. Ils n'ont pas appris à penser par eux-mêmes ni appris qu'il y a quelque chose de plus grand qui est en jeu. Ils n'ont pas d'intérêt pour les idées. Celles-ci sont inutiles.

## **5. L'entrelacement de l'éthique et du politique**

Nous voyons que l'éthique et le politique se nourrissent l'une et l'autre dans une circularité. Il n'y a pas de frontière étanche entre ces deux ordres de réalité. Déjà, Aristote avait bien vu le caractère mêlé de l'éthique et du politique. Chez Aristote, « les mêmes valeurs informent les deux domaines de la morale et de la politique : la recherche d'une vie bonne » (Tronto, 2009, p. 36). Ce n'est qu'avec la Modernité que les penseurs occidentaux ont séparé éthique et politique en donnant préséance à la morale pour des penseurs issus du libéralisme et à la politique pour les penseurs exerçant dans la tradition de Machiavel (Tronto, 2009). Si nous prenons l'exemple de Kant (1943), pour ce dernier, la morale découle directement des exigences de la raison. La morale fait abstraction des émotions et des sentiments comme elle ne tient pas compte du contexte social dans lequel se posent les problèmes.

La pensée d'Adorno (1903-1969), philosophe, sociologue et musicologue allemand, peut nous aider à mieux comprendre comment les puissances objectives de la société moderne, insinuées au plus intime de l'existence individuelle, peuvent opprimer l'individu en récupérant principalement son discours qui, au départ, visait l'émancipation. Est en cause tout le système de nos sociétés industrielles modernes, qui exerce une dépossession de l'expérience subjective de

l'individu. Adorno (1983) décrit de quelle façon le système anonyme des règles qui organisent les institutions et fournissent les conditions de possibilité de l'existence individuelle en servant de moyen par lequel les individus peuvent se réaliser, sont en fait devenues un obstacle.

Qu'il le désire ou non, l'individu est aux prises avec des forces opposées à celles de l'individu. Il s'agit de ce système de réification dans lequel ce qui, au départ, était vivant, devient une marchandise, un objet de consommation. Une fois institutionnalisé et objectivé, le discours d'émancipation, en se répétant, se retourne contre l'individu en le manipulant et en lui faisant oublier sa promesse d'autoréalisation. De moyen, il devient une fin en soi. Il concourt alors à une négation de la vie de la pensée. Adorno (1983) parle de vie mutilée.

Pour Adorno (1978), la force d'une idée est qu'elle échappe à toute actualisation. Il existe un écart infranchissable entre ce que l'être humain peut réaliser et ce qu'il vise. La visée de son rêve est tout à fait inatteignable. Sa fonction n'est pas tant d'être incarnée que de nous donner du souffle, une âme. C'est pourquoi l'être humain, s'il désire ne pas mourir de sa propre satisfaction, doit reproduire le rêve en repoussant ses limites toujours plus loin. La pensée exprime le fait qu'il existe un écart entre ce qui est et ce qui est exprimé. Adorno le répète, l'essentiel pour la pensée est d'apporter un élément d'exagération qui la pousse à aller plus loin que son objet même. Il en découle que c'est en se montrant insatisfait que l'être humain peut vraiment continuer à être animé et vivant, et surtout, à penser. Cet écart entre ce qui est et ce qui pourrait être est constitutif du sujet. On pourrait dire que la vie humaine est fondée sur un manque intrinsèque et que la pensée est optimale lorsqu'elle instaure une distance à la vie (Adorno, 1978).

Nous pourrions alors parler d'une nouvelle éthique, laquelle ne serait pas une morale de gouvernance ni une science de gestion fondée sur le positivisme qui réduit « la » distance entre pensée et réalité, mais un état propice à la création et dans lequel se joue une humanisation du monde. En ce sens, l'éthique vise à rappeler que le salut de la liberté passe par la non-identification au contenu de nos rêves. Si, au départ, l'être humain est opprimé, c'est qu'il a longtemps cru qu'il devait se standardiser pour s'adapter et survivre. Survivre dans un tel contexte ne peut qu'endormir et faire oublier que l'être humain n'est pas le sujet de sa vie. L'art de vivre véritable consiste alors à exercer une pensée critique consistant à démasquer le caractère idéologique des différentes formes que l'être humain se donne, de manière répétée, de ses idéaux.

Cette pensée comme manière de vivre devient l'art de résister à ce qui tue toutes les positions de sujet.

Imposer une forme particulière de ces idéaux à tous se traduit par un manque à l'éthique. Il s'agit d'un mensonge. Pour Adorno (1978), ce sont les différences qui font le bonheur et la substance morale de l'existence individuelle. Réifier le contenu précis d'un tel rêve, c'est priver l'être humain de sa dignité, de sa possibilité de faire l'expérience de lui-même. Ainsi, la dignité de la pensée consiste à maintenir cette distance, à répudier toute interprétation littérale qui colle l'être humain sur le réel. Le champ de la pensée est le virtuel, ce qui pourrait devenir, et qui se présente comme un objet d'interprétation, impliquant qu'aucune donnée factuelle ne devrait museler le travail de la pensée.

Plus que jamais, l'être humain a besoin de l'inutile que représente la culture. Adorno cherche une relation non instrumentale à la nature et aux autres. Il la trouve principalement dans l'art où existe encore la possibilité d'une relation de non-identité dans laquelle il est possible à la réalité d'apparaître dans toute son altérité, en échappant à toute conceptualisation. Par contre, Adorno se plaint de la marginalisation de plus en plus grande de cette culture dans l'immense fête de la culture de masse.

Comme l'indique Adorno, en répétant l'ordre déjà existant, « la pensée se limite aux problèmes d'organisation et d'administration » (Horkheimer et Adorno, 1974, p. 51) et s'aliène de sa partie créatrice qui tente l'instauration d'une véritable culture, laquelle permettrait de démasquer les idéologies à l'œuvre. Lorsque les pratiques et les valeurs qui les sous-tendent ne sont plus rattachées à leur contexte d'émergence, à leur caractère praxique, elles se réifient, s'étendent à toutes les formes de vie et commencent leur domination. Elles deviennent des idéologies<sup>1</sup> et se présentent comme des dogmes. Nietzsche (1964) l'avait déjà compris lorsqu'il affirmait que sous la morale se cache un instinct de domination, et que Foucault (1971) reprendra à son compte à partir de son texte *L'ordre du discours*.

---

<sup>1</sup> Il est un peu malaisé de se référer à la notion d'idéologie sachant que toute définition de l'idéologie est plutôt arbitraire (Baechler, 1976) et qu'elle s'inscrit dans une longue tradition avec différentes définitions (Rehmann, 2013). Toutefois, comme l'indiquent Kant (1980) et Adorno (1978), le manque de définition ne doit pas nous empêcher de penser. Au contraire, ce flou encourage la pensée réflexive et démontre qu'il n'y a probablement pas de principe qui permettrait de rendre compte de l'idéologie.

Comme le pense Adorno (1978), il faut sortir du concept de vérité comme adéquation en faveur d'un autre concept de vérité comme non-identité. La force d'un concept qui échapperait à toute définition serait justement de permettre à la pensée de sortir d'un système. Cette non-identité, l'herméneutique y travaille.

## **6. Le travail herméneutique**

L'herméneutique telle que développée par Heidegger (1986) et Gadamer (1996b) repose sur un nouveau concept de vérité : la vérité comme ouverture et non pas comme représentation exacte de la réalité. Dans un cadre de référence où domine la vérité comme adéquation entre nos représentations et la réalité, il est attendu que l'éthique devienne un exercice pour mieux s'assurer que nos comportements soient bien adaptés à la réalité. Bien agir, c'est agir pour le mieux, pour le bon fonctionnement du système. En revanche, dans un contexte de vérité comme ouverture, l'éthique, loin de favoriser des conduites selon les normes ou des comportements attendus, entraîne l'être humain vers un ailleurs ou un au-delà du temps présent. L'éthique devient une pratique d'ouverture : ouvrir sur quelque chose d'autre.

Sans le déploiement d'une perspective herméneutique, nous ne pouvons pas offrir une résistance à toutes ces formes de collusion avec les forces politiques et économiques qui exercent un contrôle sur la société dans laquelle nous vivons. Décontextualiser et isoler les différentes approches éthiques, de soins et d'enseignement, comme si ces approches se situaient hors du champ du politique et de la culture ambiante, ne peut que contribuer à renforcer le jeu du politique et de la culture ambiante (Cushman, 1995). Valoriser l'autonomie, la sollicitude et la compétence (qui possèdent sûrement leur propre vertu à court terme), c'est aussi reproduire les formes d'aliénation, les causes ou les conditions de ce à quoi l'individu veut remédier. Il s'agit donc, comme Foucault le souligne à travers ses écrits, d'interpréter les pratiques historiques qui font que nous sommes là où nous sommes actuellement.

En ce sens, une interprétation est une fenêtre sur le monde et fournit une vision élargie de la réalité. Comme quoi nous voyons toujours la réalité selon une perspective. Il n'y a pas de point de vue de nulle part (Nagel, 1993). Par contre, lorsque les référents qui organisent nos manières de penser le monde ne sont pas explicités, ils commandent « une "normalité" qui devient normative » (Bourgeault, 2003, p. 99). Il s'agit dès lors de dire d'où l'on parle. De se rendre

transparent en rendant explicites les présupposés. C'est la raison pour laquelle Platon (1987) disait que la philosophie consistait à rendre raison. Rendre explicites les présupposés (les théories et les valeurs) qui organisent nos représentations et nos actions, c'est refuser une lecture au premier degré de ces présupposés afin de les amener à une lecture de second degré.

Nous savons que Gadamer (1996b) réhabilite les préjugés comme condition de possibilité de la compréhension, de sorte qu'on ne se défait pas de nos préjugés, mais on peut en élargir leur compréhension, leur horizon et leur étendue en les rendant explicites. Prendre conscience de ce qui nous détermine constitue le premier pas vers la liberté. Ce faisant, comme le mentionne Ricœur (1950), on effectue le passage de l'involontaire au volontaire. Gadamer l'avait déjà souligné dans son livre *Vérité et méthode*, voulant que « toute interprétation juste doit se garantir contre l'arbitraire d'idées spontanées et contre l'étroitesse qui dérive d'habitudes de pensées imperceptibles » (1996b, p. 287). L'herméneutique philosophique n'est pas une technique, mais une pensée critique (Gadamer, 1996a). Le travail herméneutique s'effectue en posant un regard critique sur notre héritage, sur ces univers de sens qui s'imposent et qui deviennent dominants. S'exercer à la pensée critique ne signifie pas qu'on rejette la tradition comme le croit Descartes (2009), mais qu'on tente de discerner ce qui demeure encore vivant dans la tradition, ce qui nous rend à la vie. La critique devient une pratique du discernement : départager les interprétations qui appartiennent au passé et celles qui pourraient appartenir à l'avenir.

Peu importe ce que l'on enseigne, l'autonomie par exemple, on ne s'en sort pas, sauf si l'on fait de l'éthique une affaire de discernement. John Caputo (1987) le mentionne, la vérité ne consiste pas à être sans présupposé, mais d'avoir les bons présupposés et d'éviter les mauvais. Pour cette raison, nous devons être « judicious, skilled in adjudicating competing perspectives and in negotiating differences » (p. 210). Wittgenstein (2004) demandait à ce que nous discernions les jeux de langage afin d'éviter les confusions et les collusions. Comme Rorty (1989), Caputo croit qu'il existe des interprétations qui sont meilleures que d'autres, plus fécondes (*fruitful*) et heureuses (*felicitous*) (1987, p. 206). Même s'il existe des présupposés qui sont plus pertinents que d'autres, nous n'avons pas besoin d'une instance extérieure pour nous dire la différence. Ce dont nous avons besoin est d'une éducation, car discerner la portée « historique » des interprétations, ça s'apprend et ça se mérite (*Ibid.*, p. 211).



Comme le suggère Ricœur dans son livre *L'idéologie et l'utopie* (1997), le travail herméneutique consiste à faire revivre la part utopique qui sert de soubassement à l'idéologie, mais qu'on a oubliée. L'idéologie et l'utopie sont des moments essentiels pour nous comprendre et organiser la vie sociale, pourvu qu'elles ne deviennent pas « pathologiques ». Elles profitent à l'homme pourvu que celui-ci les mette en relation, de sorte que chacune corrige les excès de l'autre ou la propension de l'autre à s'isoler et s'absolutiser. C'est en instaurant une dialectique ou un dialogue que s'établit un équilibre mouvant qui nécessite constamment une attention et une relance.

C'est pourquoi le monde moral se présente comme un monde qui doit être lu, commenté et interprété, et non pas seulement décrit (Walzer, 1987). Nietzsche (1978) en avait déjà saisi l'enjeu. Une bonne interprétation est celle qui ouvre le monde moral sur ce qui le déborde. Elle rend possible le passage d'une morale fermée à une morale ouverte (Bergson, 1932). Une morale ouverte est une morale qui se prête au jeu de l'interprétation, au jeu de la révision, de l'amendement. C'est une morale faible, sujette à la remise sur le chantier du questionnement.

Le travail herméneutique consiste alors à amollir et rendre plus mobiles et souples nos présupposés, nos théories et nos valeurs. En prenant conscience des présupposés qui sont tapis derrière les valeurs affichées, nous rendons ces valeurs moins rigides. Nous commençons à y voir d'autres possibilités. L'être humain se sent moins pris. Je suggère donc de redonner à ces valeurs leur mobilité, leur caractère transitoire (Vattimo, 1985), leur contingence, leur volatilité et leur légèreté (Rorty, 1989), leur sérieux du fait qu'elles s'inscrivent dans le processus réel de la vie, leur espace d'ouverture et leur potentiel infini. Notre rapport à l'éthique devient une pratique « molle » (Vattimo, 1987), ce qui signifie certes des normes, mais non des normes absolues. Il s'agit donc de « désubstantiver » les normes en leur redonnant leur caractère historique et fictif (Nietzsche, 1964). Une posture herméneutique se présente alors comme une force de contre-pouvoir, si nous acceptons la définition du pouvoir qu'en donne Foucault voulant que celui-ci « tend effectivement à rendre immobile et intouchable ce qui nous est offert comme réel, comme vrai, comme bien » (Foucault, 2013, p. 143).

Nous voyons que, pour se désempêtrer de nos présupposés, il faut en saisir l'esprit, l'intentionnalité; c'est-à-dire ce vers quoi ils ouvrent. Je propose aussi une autre avenue pour s'en sortir : s'attarder à déceler les conséquences de nos présupposés et de nos valeurs. Il ne s'agit pas

*Réflexions sur les fondements de l'éthique*  
*11. L'enseignement de l'éthique : le jeu en chassé-croisé*

de se défaire de l'autonomie ou de toutes autres valeurs, mais de comprendre ce que nous faisons subir à soi-même et à autrui lorsque nos actions sont portées par telles valeurs ou telles autres valeurs. Ce ne sont pas les valeurs en soi qui m'intéressent, mais comment on s'y rapporte, comment on les comprend, comment on les reçoit et qu'on les fait habiter dans nos vies.

Encore une fois, la pensée d'Adorno peut nous être d'un apport profitable. Je m'appuierai sur une série de conférences qu'il a données en 1963, et qui ont été colligées dans le volume *Problems of Moral Philosophy* (2001). D'entrée de jeu, Adorno insiste, il ne peut pas y avoir de vie bonne dans des conditions d'exploitation, dans une société inégalitaire. Adorno s'inspire du travail de Nietzsche qui a su dénoncer la présence du mal dans le bien – d'où le caractère ambigu du bien – et critiquer la manière dont le mal a pu assumer une forme concrète à l'intérieur des institutions sociales positives. Car pour Nietzsche (1964), la morale se présente comme une idéologie, un masque qui jette de la poudre aux yeux, cachant ainsi les vraies affaires. Nietzsche, pour illustrer son propos, exercera une critique de la compassion, valeur importante dans les éthiques contemporaines de la sollicitude. Les éthiques de la sollicitude (ou du *care*) qui mettent l'accent sur l'amour, l'affection, l'empathie, la solidarité perpétuent la morale chrétienne, mais sous une forme laïque, favorisent le laisser-faire (Adorno, 2001). Elle n'intervient pas sur les conditions pragmatiques pour un monde meilleur et plus équitable. Selon Nietzsche, la compassion maintient en place les conditions de l'exploitation au lieu d'apporter des changements significatifs. Adorno en tirera la conclusion qu'une démonstration de compassion implique un geste d'injustice envers ceux qui invitent la pitié. C'est pour cette raison que, pour Adorno, la place de la philosophie morale consiste à dénoncer les aspects inhumains de notre société. Encore une fois, nous nous retrouvons avec l'idée que l'éthique et la politique sont étroitement liées. Il n'y a pas de liberté s'il n'existe pas de liberté sociale. Adorno termine sa série de lectures en disant que la quête d'une vie bonne devient une recherche d'une forme politique qui ne favoriserait pas l'injustice. Adorno en tire la conclusion que l'éthique devient une pratique de résistance en dénonçant les formes de vie mauvaise.

Plus près de nous, le philosophe et économiste Armatya Sen (2010) va dans le même sens. Sen encourage à enlever ce qui ne va pas, ce qui fait du tort. Si on enlève ce qui ne va pas, on fait déjà un grand pas vers l'amélioration. Le restant, le mieux, émergera spontanément sans qu'on s'en occupe.

## 7. L'enseignement de l'éthique

Qu'en est-il alors de l'enseignement de l'éthique? L'enseignement de l'éthique ne cherche pas à inculquer des valeurs, mais une démarche pour réfléchir, délibérer et résoudre des difficultés morales par le moyen d'une méthode qu'est le dialogue. Mais il est fautif de croire que le dialogue est neutre. Le dialogue aussi est habité par une multitude de présupposés. Enseigner le dialogue ou la libre discussion, c'est mettre en valeur la démocratie (Dewey, 2011; Habermas, 1992). Encore une fois, l'éthique et le politique sont étroitement liés.

L'enseignement de l'éthique comme transmission de valeurs n'est pas éthique, si nous ne décelons pas les présupposés et les idéologies derrière les valeurs. En ce sens, une éthique sans philosophie ou sans une pensée critique conduit à l'idéologie. C'est pourquoi Arendt (1972) affirme qu'il ne faut pas politiser l'éducation. L'éducation ne vise pas la reproduction de la société, mais vise à permettre « à l'individu de projeter sa subjectivité dans le monde » (Coutu, 2014, p. 88). Dès lors, il s'agit de nourrir cette subjectivité. La richesse du monde dépend de la richesse de la subjectivité qui à son tour dépend de la richesse de ce qui la nourrit. Et ce qui nourrit la subjectivité, ce sont les humanités. L'individu devient sujet lorsqu'il apporte quelque chose de nouveau au monde : un surplus de subjectivité.

Enseigner l'éthique c'est surtout enseigner à mettre en doute nos présupposés. Non pas questionner pour acquérir de meilleures habiletés à résoudre des problèmes – analyser un texte, résoudre une équation – mais pour cesser de tenir les choses pour acquises. Dès lors, réfléchir c'est apprendre à désapprendre comme Socrate le faisait si bien et que Descartes (2009) a réactualisé en revisitant de fond en comble l'éducation qu'il a reçue.

L'esprit humain n'est pas une *tabula rasa* comme le croyait Locke (2001). Les étudiants arrivent à l'école avec leurs propres présupposés nourris par une multitude de propagandes qu'on retrouve dans les messages publicitaires, les différentes rhétoriques politiques, la culture et l'éducation de leurs parents. Selon Platon (2004) c'est l'empire de la *doxa* et pour Heidegger (1986), l'emprise du bavardage, du « on ». C'est la tâche des humanités, des arts libéraux, de nous libérer de ces faux messages et de ces idéologies en les reconnaissant et en les questionnant (Deresiewicz, 2014). Non pas pour s'en défaire, mais pour mieux se les approprier en discernant ce qu'ils renferment de possibilités pour une meilleure vie, une vie éclairée, une vie intelligible

ou qui a du sens. Foucault le dit, il s'agit de se donner une culture, des idées pour résister et pour accéder à soi ou établir un rapport à soi plus authentique (Foucault, 2001).

Il s'agit de proposer une éthique qui refuse l'évidence, les pratiques qui vont de soi et qui relèvent souvent du bon sens, ainsi que les différentes morales et déontologies qui renvoient aux mêmes normalités arbitraires (Bourgeault, 2003), d'autant plus que ces morales et déontologies ne sont pas en mesure de faire ressortir les présupposés des différentes valeurs ainsi que leurs propres présupposés. Il est dans la nature de l'éthique de poser des questions qui bousculent les certitudes et qui savent déplacer notre regard. Cependant, il ne faut pas croire que les comportements mis en pratique sont automatiquement non recevables. Il s'agit de comprendre plutôt sur quel fondement nous déployons telle valeur et telle action. Nous voyons que l'acquisition de compétences se fait par l'entremise d'une longue et fréquente exposition à des situations éthiques et à la parole d'autrui sur différentes situations, de sorte qu'on apprend par imitation. En ce sens, le jugement pratique ne s'enseigne pas mais se cultive. Cela s'accorde avec la phénoménologie qui montre qu'on n'a pas d'emprise sur l'expérience, sans toutefois pouvoir s'en passer. La compétence à une parole questionnante ne peut pas s'enseigner ni s'apprendre (c'est la vieille question socratique à savoir si la vertu s'enseigne), mais peut se cultiver à travers la pratique du dialogue. En ce sens, on dira que l'enseignement et l'éthique ne sont pas une technique qui produirait quelque chose, mais une manière de faire apparaître quelque chose. Pour cette raison, l'enseignant n'est pas celui qui serait dépositaire du sens exact des choses ou de la vérité, mais celui qui sait qu'il ne sait pas, mais qui sait qu'il faut questionner si nous désirons savoir. Par contre, les idées que l'on peut se faire de la réalité sont des choses qui s'enseignent et qui s'apprennent car elles sont de l'ordre du général, tandis que le jugement pratique relève du particulier.

## **Conclusion**

Ce que je propose, selon un concept de vérité entendu comme ouverture et non-identité, est de comprendre le caractère historique et contingent de nos modèles de pensée. C'est imaginer que les choses peuvent être autrement en utilisant d'autres jeux de langage, en décrivant autrement le réel (Rorty, 1989). C'est aussi pratiquer l'ironie en cessant de se prendre au sérieux, de se prendre pour des sauveurs du monde et de l'intégrité morale de tous (Becker, 1985). Dans ces conditions,

l'éthique et son enseignement devraient être une pratique discursive de négativité : nous ne savons pas ce qu'est le bien ou très peu, mais nous savons ce qui ne l'est pas, nous savons ce qui mutile la vie (Sen, 2010; Adorno, 1983). Nous retrouvons ici l'un des présupposés de l'éthique : interdire ce qui est déshumanisant. En ce sens, l'éthique, sous l'égide de la pensée critique ou de la philosophie, introduit de l'inquiétude dans nos façons de comprendre le monde. Interpréter l'éthique de cette manière ainsi que son enseignement est un choix éthique et politique, mais décidé et choisi de manière libre et éclairée parce que nous en comprenons les présupposés et les aboutissements. Cela démontre que dégager les présupposés entourant nos choix de vie ne signifie pas que nous pouvons d'emblée nous en passer mais signifie plutôt que nos choix de vie, comme les valeurs qui les sous-tendent, gagnent en intelligibilité. Dans ce contexte, enseigner l'éthique de manière séparée du politique et sans égard pour les présupposés n'est pas éthique dans la mesure où les sphères de la réalité ne sont pas étanches vis-à-vis les unes et les autres. Il y a interpénétration. Pour ces raisons, l'enseignement de l'éthique sous la forme d'atelier, sans un apport de connaissances théoriques, risque de nous enfermer dans un simple jeu d'expression des opinions.

Nous avons vu que la visée de ce texte ne consiste pas à décrire de manière exacte et objective la réalité de l'enseignement de l'éthique, mais de faire ressortir quelques aspects qui donnent à penser. Et ce qui donne à penser nous traque sans relâche. Bref, ce texte, comme un essai, n'offre pas une lecture littérale du monde, mais une perspective métaphorique qui nous amène ailleurs. En somme, pour réfléchir sur la réalité, il faut instaurer un décalage, une non-identité, un écart entre ce qui est et ce qui pourrait être. Cela entre en résonance avec le sens du verbe éduquer, qui provient du latin « *educare* » et qui signifie « conduire hors de », ou encore « conduire ailleurs » ou encore « élever ». Dès lors, la tâche de l'éducation ne consiste plus à remplir les esprits de connaissances déclaratives ou encore à rendre les individus compétents au sens décrit plus haut, mais à briser les carcans que nous avons reçus de notre première éducation et à l'intérieur desquels nous réfléchissons. Autrement, les éthiciens sont à risque de se transformer, à leur insu, en police du bien et du mal, en favorisant une pratique de soumission et de dressage. De là l'impératif d'exercer une pensée critique à l'égard de l'éthique lorsqu'on l'enseigne, c'est-à-dire une pensée « qui ne se laisse pas réduire à des *operational terms*, mais qui tente de donner à la chose même la parole qui lui est habituellement refusée par le langage dominant » (Adorno, 1986, p. 18), par le discours idéologique. Sans quoi, c'est la rechute

dans la barbarie qui nous guette, c'est reproduire les conditions qui ont conduit à Auschwitz (Adorno, 2003).

## Références

- Adorno, T. (1978). *Dialectique négative*, Paris, Payot.
- Adorno, T. (1983). *Minima Moralia*, Paris, Payot.
- Adorno, T. (1986). *Prismes. Critique de la culture et société*, Paris, Payot.
- Adorno, T. (2001). *Problems of Moral Philosophy*, Stanford (CA), Stanford University Press.
- Adorno, Th. (2003). *Modèles critiques*, Paris, Payot.
- Arendt, H. (1972). *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.
- Baechler, J. (1976). *Qu'est-ce que l'idéologie?* Paris, Gallimard.
- Baistow, K. (1995). « Liberation and Regulation? Some Paradoxes of Empowerment », *Critical Social Policy*, n° 42, p. 34-46.
- Becker, H. S. (1985). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*, Paris, Métailié.
- Bergson, H. (1932). *Les deux sources de la morale et de la religion*, Paris, Les Presses Universitaires de France.
- Bourgeault, G. (2003). « L'intervention sociale comme entreprise de normalisation et de moralisation: peut-il en être autrement? À quelles conditions ? », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, p. 92-105.
- Caputo, J. (1987). *Radical Hermeneutics. Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*, Bloomington, Indiana University Press.
- Coutu, B. (2014). « À la défense du monde commun. Hannah Arendt et l'anarchisme tory », dans G. Labelle, É. Martin et S. Vibert (dir.), *Les racines de la liberté. Réflexions à partir de l'anarchisme tory*, Montréal, Nota Bene, p. 67-100.
- Cushman, P. (1995). *Constructing The Self, Constructing America. A Cultural History of Psychotherapy*, New York, Da Capo Press.
- Deresiewicz, W. (2014). *Excellent Sheep. The Miseducation of the American Elite and the Way to a Meaningful Life*, New York, Free Press.
- Descartes, R. (2009). *Œuvres complètes, Tome III, Discours de la Méthode et Essais*, Paris, Gallimard.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et Éducation* suivi de *Expérience et Éducation*, Paris, Armand Colin.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*, Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits II, 1976-1988*, Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2011). *Leçons sur la volonté de savoir*, Paris, Gallimard-Seuil.

- Foucault, M. (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi. Conférences prononcées à Dartmouth College 1980*, Paris, Vrin.
- Gadamer, H.-G. (1982). *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*, Paris, Aubier.
- Gadamer, H.-G. (1996a). *La philosophie herméneutique*, Paris, Les Presses Universitaires de France.
- Gadamer, H.-G. (1996b). *Vérité et méthode*, Paris, Seuil.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*, Paris, Cerf.
- Hayek, F. A. (2010). *La route de la servitude*, Paris, Les Presses Universitaires de France.
- Heidegger, M. (1986). *Être et temps*, Paris, Gallimard.
- Horkheimer, M. et T. Adorno (1974). *La dialectique de la raison*, Paris, Gallimard.
- Kant, E. (1943). *Critique de la raison pratique*, Paris, Les Presses Universitaires de France.
- Kant, E. (1980). *Œuvres philosophiques, Tome I*, Paris, Gallimard.
- Le Boterf, G. (2007). *Professionaliser*, Paris, Eyrolles.
- Locke, J. (2001). *Essai sur l'entendement humain, Livres 1 et 2*, Paris, Vrin.
- Nagel, T. (1993). *Le point de vue de nulle part*, Paris, L'Éclat.
- Nietzsche, F. (1964). *La généalogie de la morale*, Paris, Gallimard.
- Nietzsche, F. (1978). *Œuvres philosophiques complètes. Vol. XII. Fragments posthumes : Automne 1985-automne 1987*, Paris, Gallimard.
- Platon (1987). *Gorgias*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Platon (2004). *La République*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Quintin, J. (2012). *Éthique et toxicomanie. Les conduites addictives au cœur de la condition humaine*, Montréal, Liber.
- Quintin, J. (2008). « Enseignement de l'éthique : une approche socratique », *Pédagogie Médicale*, vol. 9, n° 3, p. 166-170.
- Quirion, B. et C. Bellerose (2007). « Discours néolibéral d'émancipation dans le champ de l'usage des drogues : réduction des méfaits et empowerment », *Sociologie et sociétés*, vol. 39, n° 1, p. 29-50.
- Rehmann, J. (2013). *Theories of Ideology. The Powers of Alienation and Subjection*, Chicago II, Haymarket.
- Ricœur, P. (1950). *Philosophie de la volonté. Tome I. Le volontaire et l'involontaire*, Paris, Aubier.
- Ricœur, P. (1960). *Philosophie de la volonté. Tome II. Finitude et culpabilité*, Paris, Aubier.
- Ricœur, P. (1997). *L'idéologie et l'utopie*, Paris, Seuil.
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Rousseau, J. (1966). *Émile ou de l'éducation*, Paris, Garnier-Flammarion.
- Sen, A. (2010). *L'idée de justice*, Paris, Flammarion.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*, Paris : La Découverte.
- Vattimo, G. (1985). *Les aventures de la différence*, Paris, Minuit.
- Vattimo, G. (1987). *La fin de la modernité*, Paris, Seuil.
- Walzer, M. (1987). *Interpretation and Social Criticism*, Cambridge (MA), Harvard University Press.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

**Notice biographique:**

Jacques Quintin, professeur agrégé, enseigne l'éthique clinique à la faculté de médecine et des sciences de la santé de l'Université de Sherbrooke. Il s'intéresse aux questions du bien-agir en vue du bien-être et de l'accomplissement de soi en regard d'une réflexion sur la vie humaine dans des contextes de relation d'aide. Il a publié aux éditions Liber, *Herméneutique et psychiatrie. Pouvoirs et limites du dialogue* (2005) et *Éthique et toxicomanie. Les conduites addictives au cœur de la condition humaine* (2013). En 2015, il a fondé l'Association francophone internationale d'éthique de la relation d'aide et de la santé mentale.



*RECHERCHES PORTANT SUR DES QUESTIONS D'ORDRE ÉTHIQUE EN  
ÉDUCATION ET EN SANTÉ*

**12. Un sondage sur l'enseignement de l'éthique dans le cadre de programmes de formation initiale à l'enseignement, réalisé dans cinq pays**

*Bruce Maxwell*  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

*Audrée-Anne Tremblay-Laprise*  
*Université du Québec à Trois-Rivières*

*Marianne Fillion*  
*Université McGill*

*Helen Boon*  
*Université James-Cook*

*Caroline Daly*  
*University College London*

*Mariette van den Hoven*  
*Université d'Utrecht*

*Ruth Heilbronn*  
*University College London*

*Myrthe Lenselink*  
*Université d'Utrecht*

*Sue Walters*  
*University College London*

**Résumé :** Cet article présente les résultats d'un sondage international sur l'éducation à l'éthique professionnelle dans la formation initiale des enseignants impliquant cinq pays membres de l'OCDE : les États-Unis, l'Angleterre, le Canada, l'Australie et les Pays-Bas. Les résultats de l'étude mettent en lumière les visions de l'éthique professionnelle en enseignement selon les formateurs ainsi qu'un aperçu de la façon dont les programmes existants s'alignent avec leurs attentes. De plus, ils démontrent que 24 % des programmes de formation initiale en enseignement ayant été examinés contiennent au moins un cours obligatoire d'éthique professionnelle. Il est ainsi discuté de la signification de ces résultats par rapport aux opportunités d'étendre l'éthique professionnelle dans la formation initiale en enseignement.

## **Introduction**

Dans son ouvrage classique *What Is a Mature Morality?* (1943), Harold H. Titus évoque le rôle intégrateur qu'un cours d'éthique semblait jouer à une certaine époque dans une formation universitaire. Désireuses d'orienter le sens moral de l'étudiant avant qu'il n'intègre le monde du travail, de la famille et de la citoyenneté, les universités exigeaient habituellement que l'étudiant suive un cours de philosophie morale et d'éthique pendant sa dernière année d'études et, afin de souligner l'importance du cours et lui conférer plus de poids, il était habituellement donné par le président de l'université lui-même (Titus, 1943).

L'importance du curriculum d'éthique dans le cadre d'une formation universitaire a connu une période de déclin jusqu'à la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, refaisant surface dans les années 1960 sous la forme d'une formation en éthique pratique et professionnelle (Davis, 1999). La médecine était à l'avant-garde du mouvement qui visait à faire de l'éthique une exigence en vue de l'obtention du diplôme et d'une certification professionnelle. À compter des années 1980, des écrits ont été publiés sur les dimensions éthiques et morales de l'enseignement (par exemple : Goodlad, Doder et Sirotnik, 1990; Reagan, 1983; Rich, 1984; Strike et Soltis 1998; Tom, 1984) et, comme l'ont constaté Warnick et Silverman (2011), des efforts ont alors été consentis afin d'aligner la façon selon laquelle l'enseignement de l'éthique était abordé dans la formation des enseignants, en lien avec les orientations de l'enseignement supérieur professionnel. Dans les années 1990, des études par sondage avaient déjà commencé à évaluer l'étendue de l'enseignement de l'éthique dans les professions. Aujourd'hui, un très grand nombre d'écrits interprofessionnels documentent l'état de l'enseignement de l'éthique dans des domaines aussi divers que la médecine (DuBois et Burkemper, 2002; Eckles, Meslin, Gaffney et Helft, 2005; Fox, Arnold et Brody, 1995; Goldie, 2000; Musick, 1999; Lehmann, Kasoff, Koch et Federman, 2004), les affaires (Christensen, Pierce, Hartman, Hoffman et Carrier, 2007; Swanson et Fisher 2008; Russel 2006), la médecine dentaire (Berk, 2001), l'ergothérapie et la physiothérapie (Hudon et coll., 2013), la neuroscience (Walther, 2013), le génie (Stephan, 1999) et l'enseignement (Glanzer et Ream, 2007). Selon les résultats de la recherche nord-américaine la plus récente, au moins un cours se rapportant à l'éthique fait partie des exigences de 50 % des programmes de doctorat en médecine (Lehmann *et al.*, 2004), 17 % des programmes de premier cycle universitaire en génie (Stephan, 1999), 91 % des programmes de doctorat en médecine dentaire (Berk, 2001), et d'environ un tiers des programmes de gestion des affaires au niveau de la maîtrise (Christensen *et al.*, 2007) et des études de premier cycle (Swanson et Fisher, 2008).

À l'opposé, les données limitées dont on dispose sur l'enseignement de l'éthique dans la formation des enseignants indiquent qu'en dépit de la professionnalisation croissante de l'enseignement et de l'introduction de normes d'enseignement professionnelles par des institutions fiduciaires ou des organismes d'agrément à l'échelle mondiale (Drury et Baer, 2011), le modèle de cours spécifique d'enseignement professionnel de l'éthique n'a pas été adopté à grande échelle (Glanzer et Ream, 2007). D'ailleurs, Glanzer et Ream (2007) ont recueilli de l'information sur l'enseignement de l'éthique dans le cadre de la formation initiale à

l'enseignement (FIE) et ont constaté que parmi les 151 programmes d'éducation recensés, un pourcentage relativement faible comportait un cours d'éthique : 6 %.

L'objectif principal de l'étude dont il est question dans cet article est de revoir la conclusion de Glanzer et Ream (2007) voulant que la formation des enseignants soit passée à côté du *boom éthique* de l'enseignement supérieur. À notre avis, il est important de tenter de réexaminer les résultats de Glanzer et Ream (2007) car une distorsion de l'échantillon intégrée à leur enquête laissait entendre que le pourcentage réel des programmes de formation des enseignants comportant un cours d'éthique obligatoire en Amérique du Nord était probablement inférieur à 6 %. Les collèges et universités chrétiennes, qui composaient l'échantillonnage de l'enquête, se présentent explicitement comme des établissements d'enseignement particulièrement soucieux du développement éthique et moral des étudiants. Les auteurs de l'enquête savaient d'ailleurs, à la lumière d'autres études (Glanzer, Ream, Villarreal et Davis, 2004), que cet engagement nominal à l'enseignement de l'éthique est reflété dans la tendance d'un grand nombre de ces établissements à exiger que tous les programmes d'étude comportent un cours d'éthique, sans compter que la définition donnée par Glanzer et Ream (2007) à « cours d'éthique » était large. Elle englobait non seulement des cours liés à l'éthique abordant l'éthique et les valeurs professionnelles au chapitre de l'enseignement, mais aussi les cours d'éducation morale des enfants en milieu scolaire.

En plus de tenter de reproduire l'étude de Glanzer et Ream sur la fréquence d'un cours obligatoire lié à l'éthique dans la FIE, nous avons voulu étudier de près l'état de l'enseignement de l'éthique pour les futurs enseignants en tirant parti des quelques innovations méthodologiques et des questions de recherche provenant d'enquêtes précédentes sur l'enseignement de l'éthique à l'extérieur du domaine de la formation des enseignants. Notre sondage cherchait également à obtenir des réponses aux questions suivantes : quelle est la perception des formateurs d'enseignants du contenu sur l'éthique d'une FIE? Quels facteurs institutionnels entravent la mise sur pied de cours d'éthique? Quels sont les objectifs des cours d'éthique pour les candidats enseignants lorsque de tels cours sont offerts? Le sondage visait aussi à dresser un inventaire des cours d'éthique offerts dans le cadre des FIE données à l'échelle internationale. Pour avoir une idée des tendances mondiales et comparer les résultats obtenus des diverses régions, le sondage a

été réalisé dans cinq régions administratives de l'OCDE sur trois continents : l'Australie, l'Angleterre, le Canada, les États-Unis et les Pays-Bas.

## **1. Méthode**

### **1.1 Collecte de données**

Pour recueillir les données, un sondage en deux parties composé de soixante-quatre éléments a été créé et hébergé sur la plateforme en ligne *SurveyMonkey*. Le sondage a été conçu pour deux groupes de participants : d'une part, les administrateurs en chef des unités académiques offrant des programmes menant à l'obtention du brevet d'enseignement et, d'autre part, les membres du corps professoral ou chargés de cours ayant donné des cours d'éthique dans le cadre d'une FIE au cours des cinq dernières années. Afin de maximiser la validité du contenu du sondage, le questionnaire a été envoyé à au moins un réviseur expert de chacun des pays participants et les modifications suggérées ont été apportées. Les questions de la première partie du sondage, auxquelles tous les participants devaient répondre, ont permis de recueillir de l'information sur les exigences relatives à l'éthique et les occasions de l'enseigner, des ressources accordées à l'enseignement de l'éthique dans la formation des enseignants, si l'éthique est une matière obligatoire ou optionnelle, et à quelle étape du programme la matière est enseignée. La première partie comportait également des questions sur la perception des répondants du rôle de l'enseignement de l'éthique dans une FIE et des défis de la mise sur pied de cours portant spécifiquement sur l'éthique dans le cadre d'une FIE. Les questions de la deuxième partie du sondage, auxquelles seuls les professeurs et chargés de cours participants devaient répondre, ont permis de recueillir de l'information sur les objectifs d'enseignement et d'apprentissage des cours d'éthique professionnelle, les activités utilisées pour enseigner l'éthique professionnelle, les compétences des professeurs et chargés de cours, le type et la qualité du matériel (ouvrages, manuels de cours, articles de revues, études de cas, etc.) servant à enseigner l'éthique à de futurs enseignants, et les méthodes d'évaluation. Dans la lettre d'introduction envoyée à tous les participants, « cours d'éthique » désignait un cours ayant comme sujet central l'éthique, la moralité ou les valeurs de l'enseignement.

Les réponses autodéclarées au sondage sur la fréquence d'un cours lié à l'éthique ont été triangulées par une recherche manuelle parmi les calendriers universitaires en suivant la méthode

adoptée par Hudon et al. (2013), Walther (2013) et Stephan (1999) dans le cas d'autres sondages réalisés sur l'enseignement de l'éthique dans les professions. La recherche manuelle des calendriers universitaires visait à déterminer dans quelle mesure on retrouve un cours d'éthique obligatoire dans la formation des enseignants en colligeant de l'information sur les cours qui répondaient à notre définition. Dans le but d'assurer une cohérence maximale des résultats du sondage en ligne et de la recherche manuelle des calendriers, la définition de « cours d'éthique » que nous avons adoptée pour la recherche manuelle reflétait la définition présentée aux participants dans la lettre d'introduction du sondage en ligne.

## **1.2 Sources de données**

Pour atteindre l'échantillon cible de chefs d'unités académiques, dans chacun des cinq pays sondés, l'organisme qui représente les unités académique offrant de la formation professionnelle en enseignement nous a fourni une liste des membres incluant le nom d'une personne-ressource pour chacun des groupes membres. Pour rejoindre les formateurs d'enseignants directement impliqués dans l'enseignement de l'éthique, la méthode de sondage boule de neige (Goodman, 1961) a été utilisée. La période de collecte de données du sondage en ligne a commencé au Canada en septembre 2013 et s'est terminée en Australie en mai 2015.

Dans le cas de la recherche manuelle des calendriers, l'information sur les cours provenait du site Web des établissements. Nous avons pu obtenir l'information sur les cours de la part des établissements en Australie, au Canada et aux États-Unis; en Angleterre et dans les Pays-Bas, l'information détaillée est seulement mise à la disposition des étudiants potentiels et inscrits, et du personnel. L'approche utilisée pour générer la liste de collèges et des universités à inclure dans la recherche des calendriers a été adaptée aux circonstances précises de collecte de données de chaque pays. En prenant en compte la grande diversité des programmes de FIE offerts à l'intérieur d'un pays et à l'échelle internationale, afin que la collecte de données sur les cours liés à l'éthique puisse être gérable, nous avons organisé l'éventail des programmes de FIE par catégories ou blocs qui tendaient à avoir un tronc commun de cours obligatoires. Les blocs du programme étaient les suivants : enseignement au primaire, enseignement au secondaire, enseignement en adaptation scolaire et maîtrise en enseignement. Les résultats ont été colligés à l'aide d'un outil de collecte spécial, hébergé sur la plateforme *SurveyMonkey*. La recherche

manuelle des calendriers a commencé au Canada en juillet 2014 et s'est terminée en Australie en avril 2015.

### **1.3 Analyse des données**

Des statistiques descriptives ont été calculées pour chaque item du questionnaire. Pour comparer et évaluer les réponses des chefs d'unités académiques et celles des professeurs et chargés de cours, nous avons mené des tests « t » indépendants ainsi que des tests « t » sur un échantillon et, dans le cas des questions ordinales, le test du chi carré de Pearson. Pour comparer et évaluer les réponses du groupe d'un pays, des tests ANOVA ont été menés. Afin de déterminer le degré d'assentiment des participants à des énoncés précis, des tests d'un échantillon ont été menés de la valeur médiane de l'échelle d'évaluation. En dernier lieu, 95 % d'intervalles de confiance ont été calculés là où nous voulions évaluer le degré de consensus des participants à certains items. Tous les calculs statistiques ont été effectués à l'aide de SPSS, un logiciel d'analyse des données.

### **1.4 Restrictions**

Les principaux inconvénients méthodologiques des sondages en ligne sont les données autodéclarées et l'échantillonnage non aléatoire (Fowler, 2002). Des efforts ont été déployés pour vérifier la précision des réponses des participants sur la fréquence des cours liés à l'éthique obligatoires dans les programmes de FIE, bien qu'un certain degré d'autosélection du participant était à prévoir. Les résultats de cette étude sont donc fondés sur un échantillon non probabiliste, limitant ainsi leur généralisation à l'ensemble de la population de formateurs d'enseignants et programmes de formation des enseignants. De plus, la généralisation des résultats de cette étude est limitée quant aux pays anglo-américains et aux plus petits pays de l'Europe dont la culture universitaire s'apparente plus étroitement à celle de l'Angleterre et des États-Unis.

## **2. Résultats**

### **2.1 Renseignements sur les participants et taux de réponse**

Nous avons recueilli les réponses de 217 personnes des cinq pays et représentant les deux groupes de participants à différents échelons d'ancienneté. Le nombre proportionnellement plus

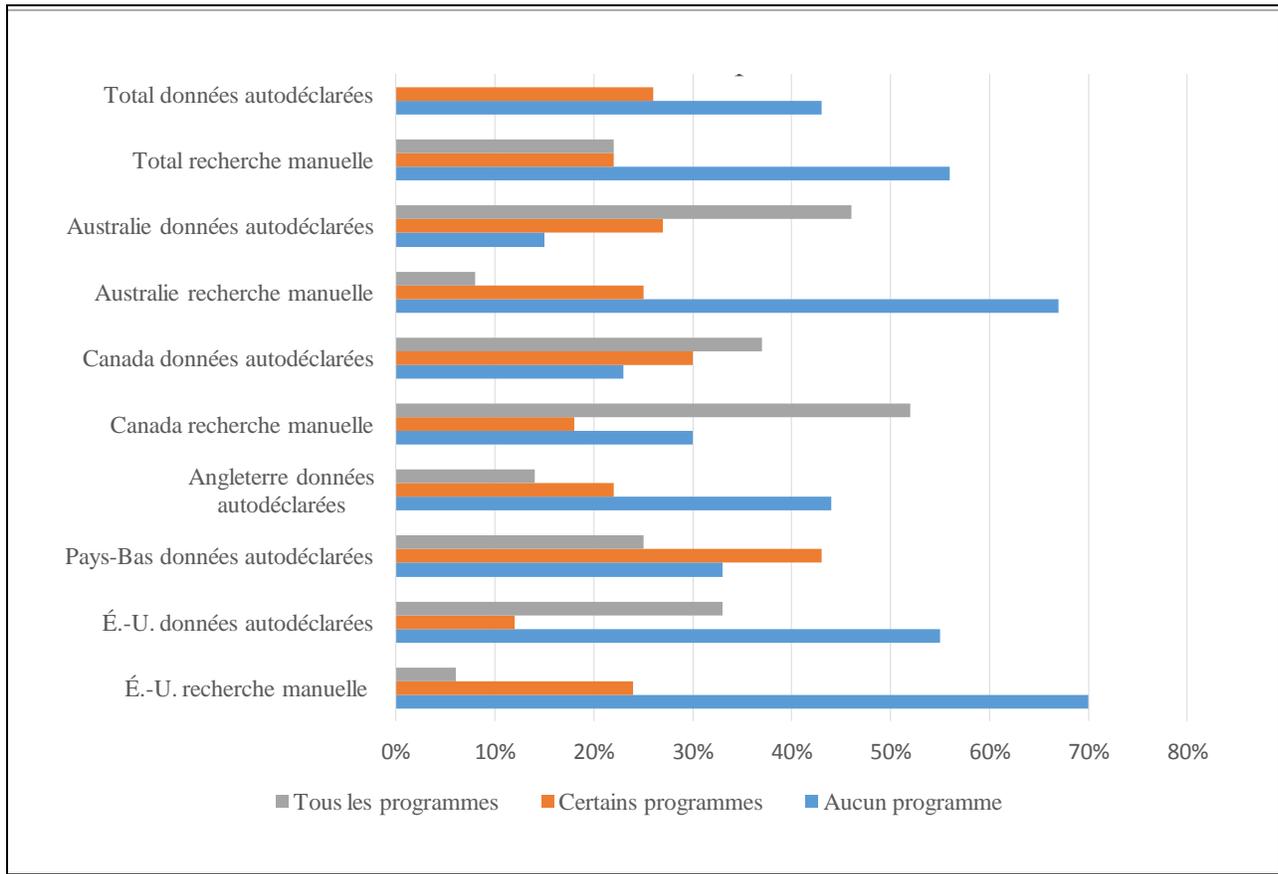
élevé de répondants provenait des États-Unis (61), suivi des Pays-Bas (50), de l'Angleterre (47), du Canada (33) et de l'Australie (26). Malgré le fait que les chefs d'unités académiques et les enseignants d'éthique étaient représentés de façon presque égale dans l'échantillon total (les chefs d'unités composaient 48% du total des répondants, ou 105/217), une variabilité considérable a été constatée dans l'équilibre enseignants d'éthique/chefs d'unités des échantillons de chaque pays.

## **2.2 Fréquence d'un cours lié à l'éthique obligatoire**

Par unité académique. Le questionnaire en ligne demandait aux participants si certains, aucun ou tous leurs programmes de formation menant à l'obtention du brevet d'enseignement comportait au moins un cours obligatoire lié à l'éthique. Selon l'ensemble des résultats autodéclarés présentés, 30 % (52/175) de tous les programmes de FIE offraient au moins un cours lié à l'éthique, 26 % des unités exigeaient un cours d'éthique pour certains de leurs programmes, alors que 44 % des unités n'avaient aucune exigence face à l'éthique pour leurs programmes de formation des enseignants. Quant aux résultats obtenus auprès des divers pays participants, l'exigence d'un cours obligatoire lié à l'éthique pour tous les programmes de FIE était la plus élevée en Australie (50 % ou 7/14) et la plus faible en Angleterre (18 % ou 7/40). Pour éviter un double comptage, si plus d'un représentant d'un établissement faisait partie de la base de données, les doublons étaient supprimés avant d'effectuer les calculs.



**Figure 1. Fréquence d'un cours lié à l'éthique imposé par l'unité académique**



Les résultats autodéclarés différaient largement de ceux tirés de la recherche manuelle des calendriers. Les conclusions générales de cette dernière étaient que 22 % de tous les programmes comptaient au moins un cours obligatoire sur l'éthique (26/115), ou certains (25/115), et que 56 % (64/115) des programmes n'exigeaient pas que les candidats enseignants suivent un cours d'éthique autonome. La très grande différence entre les résultats autodéclarés et ceux obtenus de la recherche manuelle a été notée chez les groupes de l'Australie et des États-Unis. Alors que les résultats autodéclarés démontraient que 33 % (19/57) des unités académiques aux États-Unis exigeaient qu'un cours lié à l'éthique soit inscrit à tous leurs programmes, la recherche manuelle des calendriers a démontré que cette figure se rapprochait davantage de 6 % (3/51). Dans le cas de l'Australie, seulement 8 % (2/24) des programmes avaient une telle exigence comparativement à 50 % (7/14) selon les chiffres autodéclarés. Une répartition détaillée des résultats obtenus sur la fréquence d'un cours lié à l'éthique imposé par l'unité académique se trouve à la figure 1.

*Recherches sur des questions d'ordre éthique*  
**12. Un sondage sur l'enseignement de l'éthique**

Par programme d'étude. Avec la recherche manuelle des calendriers, nous cherchions à dégager une perspective plus nuancée de la fréquence à laquelle un cours d'éthique était exigé pour une FIE, en analysant la fréquence par bloc de programme. En fonction de quatre catégories d'analyse (enseignement au primaire, enseignement au secondaire, enseignement en adaptation scolaire et maîtrise en enseignement), nous avons recueilli des données quant au nombre de programmes comptant un cours d'éthique à leur liste de cours obligatoires. Dans le cas des trois pays où l'information était disponible, nous avons constaté que c'était le cas de 33 % (44/146) des programmes d'enseignement au primaire, 26 % (38/148) des programmes d'enseignement au secondaire, 31 % (9/29) des programmes en adaptation scolaire et 8 % (6/78) du bloc de programme de la maîtrise. En tout, 24 % (97) des 401 programmes sondés comportaient au moins un cours lié à l'éthique obligatoire. Comparativement, par pays, les programmes de FIE au Canada étaient les plus susceptibles de comporter un cours d'éthique obligatoire. En Australie et aux États-Unis, 16 % (14/88 et 31/189, respectivement) de tous les programmes de FIE comptaient un cours lié à l'éthique obligatoire; au Canada, 42 % (52/124) en comptaient un. Le tableau 1 présente les détails de la fréquence des résultats selon le bloc de programme.

**Tableau 1. Fréquence d'un cours lié à l'éthique obligatoire par programme**

<b>Bloc de programme</b>	<b>Exemples de programmes constitutifs</b>	<b>Australie</b>	<b>Canada</b>	<b>États-Unis</b>	<b>Total</b>
<b>Primaire, élémentaire ou petite enfance</b>	- B.Ed. primaire, élémentaire ou petite enfance (3 ou 4 ans/90-120 crédits) - B.A., B.Sc., M.Mus., ou semblable /B.Ed. primaire, élémentaire ou petite enfance concomitant (3 ou 4 ans/90-120 crédits) - B.Ed. diplôme de premier cycle en enseignement primaire, élémentaire ou petite enfance (1 ou 2 ans/30-60 crédits)	20 % (5/25)	44 % (25/57)	22 % (14/64)	30 % (44/146)
<b>Enseignement secondaire</b>	- B.Ed. secondaire (3 ou 4 ans/90-120 crédits) - B.A., B.Sc., M.Mus., ou semblable /B.Ed. secondaire concomitant (3 ou 4 ans/90-120 crédits) - B.Ed. diplôme de premier cycle en enseignement secondaire (1 ou 2 ans/30-60 crédits)	18 % (6/33)	40 % (22/54)	16 % (10/61)	26 % (38/148)
<b>Adaptation scolaire</b>	- B.Ed. en adaptation scolaire (3 ou 4 ans/90-120 crédits)	S/O	50 % (3/6)	26 % (6/23)	31 % (9/29)
<b>Maîtrise en enseignement</b>	- Maîtrise en enseignement primaire, élémentaire ou petite enfance (1 ou 2 ans/30-60 crédits) - Maîtrise en enseignement secondaire (1 ou 2 ans/30-60 crédits)	10 % (3/30)	29 % (2/7)	2 % (1/41)	8 % (6/78)
<b>Résultats combinés</b>		16 % (14/88)	42 % (52/124)	16 % (31/189)	24 % (97/401)

### **2.3 Objectifs d'enseignement et d'apprentissage, et format des cours liés à l'éthique obligatoires**

Pour mettre en lumière les objectifs d'enseignement et d'apprentissage des cours existants liés à l'éthique des programmes de FIE, la deuxième partie du sondage en ligne à laquelle le groupe de professeurs et de chargés de cours devait répondre, présentait une matrice de cotation listant quinze objectifs d'enseignement et d'apprentissage possibles d'un cours d'éthique de l'enseignement auxquels une cote d'importance devait être attribuée. Les résultats laissent entendre un large consensus parmi les professeurs et chargés de cours sur les objectifs d'enseignement et d'apprentissage d'un cours lié à l'éthique conçu à l'intention des futurs enseignants. À une seule exception près, tous les objectifs ont obtenu une note moyenne d'« important » ou plus. Les réponses mettent l'accent sur quatre objectifs de cours qui s'imposaient en ce sens que plus de 95 % des participants les jugeaient « importants » et plus : sensibiliser aux questions d'éthique dans un contexte, prendre de conscience des demandes du professionnalisme des enseignants, favoriser les valeurs professionnelles dans le domaine de l'enseignement, et développer des qualités professionnelles comme l'honnêteté, l'équité et l'empathie. Comme l'indiquent les moyennes, les objectifs du cours qui, aux yeux des participants, avaient le moins d'importance étaient l'apprentissage de la littérature didactique sur l'éthique de l'enseignement, et les théories philosophiques de l'éthique normative.

**Tableau 2. Enseigner et apprendre les objectifs de cours liés à l'éthique**

	Moyenne <sup>a, b</sup>	% (Nbre) D'accord	Classement par pays <sup>a</sup>				
			AU	CA	AN	NL	US
Sensibilité aux questions d'éthique en contexte	1,17	100 % (58)	4	3	2	3	2
Sensibiliser les étudiants au professionnalisme des enseignants	1,32	97 % (56)	8	4	6	2	5
Promouvoir les valeurs professionnelles de l'enseignement (p. ex. développement humain, pouvoir saisir sa chance)	1,36	98 % (57)	7	2	5	5	6
Aider les étudiants à clarifier leurs valeurs	1,39	93 % (53)	2	8	3	1	8
Aider les étudiants à développer leur propre philosophie de l'éducation	1,39	93 % (52)	1	9	1	4	9
Développer des qualités professionnelles comme (p. ex. honnêteté, impartialité, empathie)	1,41	97 % (55)	10	7	4	6	4
Comprendre les obligations professionnelles de l'enseignant (p. ex. évaluation impartiale)	1,48	90 % (52)	3	1	8	11	7
Développer des compétences à raisonner de façon éthique	1,53 <sup>b</sup>	91 % (50)	6	5	10	12	1
Familiariser les étudiants avec des concepts pertinents à l'éthique dans l'enseignement (p. ex. jouant le rôle de parents)	1,61	80 % (45)	12	6	7	10	12
Faire vivre des expériences enrichissantes du point de vue de l'éthique (p. ex. visionner un film ou lire)	1,70 <sup>b</sup>	81 % (46)	11	11	12	9	3
Encouragez les étudiants à devenir de meilleures personnes du point de vue éthique	1,70	84 % (48)	9	10	11	7	10
Familiariser les étudiants avec le contexte juridique et réglementaire local (p. ex. lois, codes de déontologie)	1,78	78 % (45)	5	12	9	13	13
Améliorer les aptitudes à communiquer efficacement.	1,93	79 % (45)	13	14	13	8	11
Apprendre à propos des écrits sur l'éthique de l'enseignement	2,27 <sup>b</sup>	61 % (34)	14	13	14	14	14
Apprendre les théories de l'éthique normative (p. ex. déontologie, conséquentialisme)	2,66 <sup>b</sup>	45 % (25)	15	15	15	15	15

<sup>a</sup> Moyennes et classement fondés sur l'échelle de Likert de 5 points (1 = « très important » à 5 = « pas important »)

<sup>b</sup> Un test ANOVA à sens unique a révélé une valeur inférieure à ,05, indiquant une différence statistiquement importante entre les réponses des groupes des pays.

## **2.4 Crédits et heures d'enseignement attribués aux cours obligatoires liés à l'éthique**

Pour mieux cerner l'enseignement de l'éthique dans les programmes d'enseignement, la recherche manuelle des calendriers a permis de recueillir de l'information à propos du nombre de crédits et d'heures d'enseignement attribués aux cours liés à l'éthique. De façon inattendue, l'information détaillée sur les crédits de cours n'était pas systématiquement disponible dans les calendriers universitaires australiens ou américains ni sur les sites web des établissements. Nous pouvons cependant affirmer que, dans environ 70 % des programmes de FIE canadiens, lorsqu'un cours d'éthique autonome fait partie de la liste des cours obligatoires, celui-ci dure 45 heures et donne 3 crédits au lieu d'être un cours de courte durée ou encore un demi-cours.

## **2.5 La place de l'enseignement de l'éthique et les influences d'ordre éthique sur le développement professionnel**

Le sondage en ligne demandait aux participants d'indiquer leur degré d'accord avec dix énoncés portant sur l'importance de l'enseignement de l'éthique dans la FIE. La question visait à dégager le point de vue des participants quant au rôle de l'enseignement planifié de l'éthique, de l'exposition à des modèles de comportement éthique, et de la culture institutionnelle dans le développement professionnel des étudiants. Dans l'ensemble, les chefs des unités et les enseignants d'éthique convenaient que l'éthique est un aspect important de la FIE et qu'un cours lié à l'éthique peut avoir une incidence positive sur le comportement éthique des étudiants et leur développement en tant qu'enseignants. Une divergence d'opinion importante sur le plan statistique a été mise en lumière par rapport à d'autres enjeux. Les enseignants d'éthique ont convenu qu'un cours d'introduction à l'éthique devrait être une exigence du brevet d'enseignement ( $p = ,01$ ), que les cours d'éthique exercent une influence tout aussi grande sinon plus grande sur le développement éthique des étudiants en tant qu'enseignants que les modèles de fonction professionnelle ( $p = ,05$ ), et que la culture de leur unité académique n'optimise pas le développement éthique des étudiants. Les chefs d'unités étaient généralement plus neutres face à ces assertions. De plus, les enseignants d'éthique étaient moins satisfaits que les chefs d'unités de l'offre de l'enseignement de l'éthique de leurs programmes de formation des enseignants ( $p = ,01$ ). Néanmoins, lorsqu'on leur a demandé s'ils accepteraient d'augmenter l'enseignement de l'éthique dans le cadre de leurs programmes de FIE, une grande majorité des chargés de cours et

des professeurs d'éthique (80 % ou 75/94) et une majorité des chefs d'unités ont répondu par l'affirmative (65 % ou 57/87).

## **2.6 Obstacles institutionnels à la mise en œuvre**

Afin de déterminer la perception des participants par rapport aux facteurs institutionnels qui influent sur la prise de décision des comités des programmes quant à la façon d'aborder le contenu éthique d'une FIE, le sondage a suscité des réponses à propos de 10 obstacles à la mise sur pied d'un cours obligatoire lié à l'éthique. On a constaté que, selon les enseignants d'éthique, ainsi que les chefs d'unités, la contrainte de temps imposée aux horaires du programme était de loin le principal obstacle. Quant à tous les autres items du sondage, les participants étaient neutres ou en désaccord avec l'affirmation qu'ils représentent un obstacle important à la mise sur pied d'un cours lié à l'éthique au sein de leurs unités. Aucune différence n'a été signalée parmi les évaluations moyennes des participants sur l'importance des obstacles à la mise sur pied mentionnée dans le sondage.

## **3. Discussion**

Cette étude, qui présente un premier sondage en profondeur visant à mieux comprendre les tendances de l'enseignement de l'éthique en formation initiale des enseignants, met en lumière l'importance que les formateurs d'enseignants accordent au contenu éthique et fournit une représentation du degré d'harmonisation entre les programmes de formation des enseignants et ces aspirations. En plus d'établir de nouvelles bases sur lesquelles des sondages futurs pourront s'appuyer, les résultats de cette recherche fournissent un aperçu des obstacles qui empêchent l'introduction d'un cours lié à l'éthique à un programme de FIE du point de vue institutionnel. Ils laissent également entrevoir de quelle façon les candidats à l'enseignement sont actuellement préparés à faire face aux défis éthiques de la profession d'enseignant.

### **3.1 La FIE est-elle passée à côté du boom éthique de l'enseignement supérieur?**

En nous fondant sur les données interdisciplinaires croisées portant sur la fréquence de l'exigence d'une formation professionnelle en matière d'éthique présentées dans la section « Problème de recherche et contexte » et dans le tableau 3, nous sommes d'avis qu'on ne peut

affirmer que la FIE a raté le « boom éthique » de l'enseignement supérieur. Bien que la formation des enseignants soit loin de se trouver au premier rang en ce qui touche l'enseignement et l'apprentissage structurés de l'éthique sous forme d'un cours autonome, les résultats montrent que 22 % des unités académiques offrant des programmes menant à un brevet d'enseignement comptaient au moins un cours d'éthique autonome dans tous leurs programmes et que 24 % des programmes sondés comportaient un cours lié à l'éthique obligatoire classe la formation des enseignants au-dessus du génie (Stephan, 1999), mais bien en deçà de la figure de fréquence de 50 % de la médecine, le domaine professionnel souvent considéré comme étant à l'avant-garde du mouvement de l'enseignement de l'éthique (Davis, 1999).

**Tableau 3. Pourcentage des programmes comptant au moins un cours lié à l'éthique obligatoire**

Rang	Programme d'étude	% par programme	Pays sondés	Source
1	Médecine dentaire	91 %	US	Berk, 2001
2	Neuroscience	63 %	AU, CA, DE, AN et US	Walther, 2012
3	Médecine	50 %	US et CA	Lehman, Kasoff, Koch & Federman, 2004
4	Affaires	50 %	« Top 50 MBA » à l'échelle internationale	Christensen et coll., 2007
5	Enseignement	24 %	AU, CA, AN, NL et US	–
6	Génie	17 %	US	Stephan, 1999

### **3.2 Comme expliquer l'écart entre les résultats autodéclarés et ceux de la recherche manuelle?**

L'un des aspects de la fréquence des données qui doit être expliqué et interprété se rapporte aux différences parfois énormes entre l'information autodéclarée et les résultats tirés des calendriers. Comme il a été mentionné à la section « Résultats », autant les répondants américains qu'australiens ont brossé un portrait exagéré de la fréquence d'un cours lié à l'éthique dans le cadre d'une FIE. Un effet de prévision du sujet explique peut-être une partie de ces différences. Certains participants ont peut-être senti que « tous leurs programmes exigent un cours lié à l'éthique » était la « bonne » réponse, et cette perception a influencé leur réponse. Or, cette interprétation suscite des doutes étant donné que, dans le cas du sondage canadien, l'information autodéclarée à propos de la fréquence représentait plutôt une « sous-évaluation » de la figure tirée de la recherche parmi les calendriers. À nos yeux, une explication plus plausible serait qu'il est

très difficile pour les formateurs d'enseignants en général, et pour les formateurs d'enseignants qui ne participent pas à l'enseignement de l'éthique en particulier, de savoir si les étudiants inscrits aux programmes de formation des enseignants offerts par leur unité suivent un cours lié à l'éthique. De manière connexe, une autre constatation importante est que les formes que prend l'enseignement de l'éthique dans le cadre d'une FIE sont incroyablement variées. Avec la recherche parmi les calendriers, nous nous attendions à trouver des cours d'éthique facilement identifiables par leur titre. Bien que plusieurs cours liés à l'éthique étaient clairement étiquetés, au moins la moitié des cours qui correspondaient à notre définition ne l'étaient pas. Par exemple, *Teacher as leader: the professional role, School and society, Critical issues and policies*, et *The self as professional*. En outre, il n'était pas rare de constater que des cours obligatoires étiquetés *Philosophy of education* étaient axés sur les questions d'éthique dans l'enseignement, du moins ce que nous avons pu en déduire de la description de cours des sites web des universités. À moins que quelqu'un ait enseigné le cours correspondant à notre définition et qu'il soit offert par son unité académique, l'absence d'un étiquetage systématique et la grande diversité des thèmes liés à l'éthique qui sont abordés dans un cours lié à l'éthique dans le cadre d'une FIE font de « mon unité académique exige-t-elle que les étudiants prennent un cours d'éthique? » une question très difficile à laquelle répondre.

### **3.3 Tendances potentiellement inquiétantes dans les programmes**

Lorsqu'elles sont analysées par blocs de programmes, les résultats de l'étude sur la fréquence de l'exigence qu'une FIE comporte un volet éthique révèlent une tendance qui, aux yeux de certains formateurs d'enseignants, est préoccupante. La recherche manuelle a révélé que, règle générale, plus le programme de FIE est spécialisé, moins il comportera un cours lié à l'éthique obligatoire. À titre d'exemple, alors que 30 % des programmes d'enseignement primaire et secondaire, et 26 % des programmes d'enseignement secondaire devaient comporter un volet éthique, seulement 8 % des programmes de la maîtrise en enseignement en avaient un. Les contraintes de temps d'un programme ne peuvent justifier à elles seules ce phénomène. Comme nous le faisons observer dans la section Méthode, nous avons choisi de regrouper les certificats concomitants d'études supérieures en enseignement secondaire sous la même catégorie analytique que les programmes d'enseignement secondaire réguliers parce que nous avons constaté, en consultant les calendriers universitaires, que ces trois types de programmes ont



habituellement le même tronc commun, se distinguant essentiellement par les cours associés à la matière enseignée (mathématique, anglais, études sociales, sciences naturelles, etc.). En dépit du fait que, tout comme la maîtrise en enseignement, les programmes de diplômes de premier cycle en enseignement ont habituellement une durée d'une année ou deux, nous ne les avons pas regroupés avec le programme de maîtrise étant donné que les cours obligatoires des deux programmes se chevauchent rarement. Nous ne disposons pas de suffisamment de données pour expliquer cette situation. Il est clair, cependant, que cette constatation confirme certaines réserves exprimées par des formateurs d'enseignants quant au parcours du brevet d'enseignement des maîtres et la profession d'enseignant (voir, par exemple, Tardif, 2013). En d'autres mots, compte tenu de la tendance des programmes de maîtrise à prioriser les cours qui abordent les aspects plus techniques de l'enseignement (gestion de la classe, évaluation, pratiques pédagogiques, etc.) aux dépens de cours de base comme la sociologie de l'éducation, l'éducation multiculturelle, la philosophie de l'éducation et l'éthique professionnelle, les étudiants qui s'engagent dans l'enseignement par l'entremise de la maîtrise en enseignement passent à côté d'importantes occasions de socialisation professionnelle qu'offre ce type de cours.

### **3.4 Élargir l'enseignement de l'éthique dans le cadre des FIE possibilités et défis**

L'étude démontre que les structures actuelles des programmes de FIE sont, dans une certaine mesure, déphasées par rapport aux convictions des formateurs d'enseignants quant à la contribution potentielle d'un contenu et d'un cursus éthiques à l'éducation universitaire de futurs enseignants. Plus de 90 % (168/184) des participants estiment que l'éthique est un aspect important du cursus d'une FIE, que la matière fasse partie d'un programme intégré ou qu'elle soit donnée dans un cours autonome. Bien que les participants étaient généralement neutres quant à savoir si le niveau d'enseignement que leurs étudiants reçoivent actuellement est adéquat, près de 75 % (134/183) des répondants étaient d'accord pour accroître l'enseignement de l'éthique des programmes de FIE de leur unité académique, et près des deux tiers (110/184) jugent qu'au moins un cours d'introduction à l'éthique devrait être obligatoire pour tous les programmes de FIE. À notre avis, les résultats laissent entendre qu'il existe dans le domaine de la formation des enseignants à l'échelle internationale un désir d'accorder une plus grande place aux cours d'éthique dans les programmes de FIE et de mieux intégrer le modèle de cours autonome pour fournir aux enseignants un contenu portant sur l'éthique professionnelle.

Or, les résultats de l'étude démontrent tout aussi clairement que les obstacles qui entravent la progression en ce sens sont de nature très pratique plutôt que philosophique ou idéologique. Un des buts de l'étude était de générer – en demandant à un grand échantillon de formateurs d'enseignants de faire part de leurs commentaires – un point de comparaison avec diverses hypothèses mises de l'avant dans des écrits à propos de l'éthique professionnelle dans l'enseignement sur les raisons pour lesquelles elle semble avoir été délaissée par le mouvement éthique de l'enseignement supérieur (par exemple : Bruneau, 1998; Bull; 1993; Coobs, 1998; Glanzer et Ream, 2007; Kerr, Mandzuk et Raptis, 2011, Maruyama et Ueno, 2010; Strike et Ternasky, 1993; Warnick et Silverman, 2011). Nous croyons que l'étude alimente généreusement le débat, car elle remet en cause le point de vue dominant quoique élargi exprimé dans ces écrits à savoir que le contenu d'éthique professionnelle est sous-évalué dans la formation des enseignants et, par conséquent, ceux qui travaillent à en accroître la dimension éthique par l'entremise de programmes de FIE risquent de se heurter à une forte opposition au niveau institutionnel. Malgré le large consensus sur l'importance du contenu éthique des programmes de FIE et le soutien massif pour en augmenter le contenu, les participants s'entendaient pour dire que ni la faculté, ni l'administration, ni les institutions fiduciaires d'une tierce partie ne s'opposent vivement à sa mise sur pied. Les enseignants d'éthique et les chefs d'unités académiques étaient du même avis, dans la mesure où la fonction professionnelle n'est pas une valeur explicative du point de vue exprimé par les répondants. Selon les participants, le principal défi d'augmenter le contenu en matière d'éthique est, et de loin, la lutte avec d'autres contenus d'enseignement et d'apprentissage pour se tailler une place dans la grille horaire des programmes.

### **3.5 Le besoin de créer des réseaux en enseignement de l'éthique pour les candidats à l'enseignement**

Pour conclure, ce que l'étude révèle sur la grande variété de cours qui abordent l'éthique dans le cadre d'une FIE, à la fois au sein des pays en particulier et à l'échelle internationale, suggère qu'il existe des besoins non satisfaits d'occasions pour des organismes formant des enseignants à entamer un dialogue professionnel et savant sur plusieurs sujets : le rôle et les objectifs du curriculum portant sur l'éthique et son contenu thématique dans le cadre d'une FIE; les modèles pour aborder les contenus en matière d'éthique dans la formation des enseignants; les façons d'évaluer le développement de l'éthique chez les étudiants en enseignement lors d'une

formation universitaire. Les constatations de la présente étude sur l'hétérogénéité de l'enseignement de l'éthique pour les futurs enseignants concordent avec les observations d'Elizabeth Campbell (2008) au sujet de l'état de dissension qu'on trouve dans les publications scientifiques portant sur l'enseignement de l'« essence même de l'obligation morale de l'enseignement et du professionnalisme éthique » (p. 358). Campbell conclut son important exposé de synthèse sur l'éthique de l'enseignement depuis 1990 en soulignant que, en dépit d'études réalisées dans ce domaine, aucun consensus n'existe quant à ce que pourrait représenter un tronc commun en enseignement de l'éthique. Campbell suggère également que de s'efforcer d'en arriver à une telle entente pourrait être bénéfique pour l'« avancement d'une éthique professionnelle claire en enseignement » (2008, p. 377), probablement par la promotion d'une vision partagée de la formation des enseignants et par le truchement d'autres tribunes pour la socialisation professionnelle des enseignants. Il peut sembler irréaliste pour le domaine de la formation des enseignants d'aspirer à obtenir un consensus sur un tronc commun pour l'enseignement de l'éthique. En effet, le tronc commun idéal abordé fréquemment dans le domaine de l'éthique biomédicale (DuBois et Burkemper, 2002; Eckles et al., 2005; Lehman et al., 2004) risque d'être impossible puisqu'il ne peut rendre justice à la nécessité du régionalisme de l'enseignement et de la formation des enseignants. Néanmoins, et comme le démontrent les résultats du présent sondage, il existe au cœur de la formation des enseignants elle-même une riche source d'expérience dans l'enseignement de l'éthique. La multiplicité des cours pouvant être tenus comme étant « liés à l'éthique » laisse entendre que le développement de cours se produit souvent de façon isolée. Des réseaux plus solides de formateurs d'enseignants impliqués dans la recherche et l'enseignement de l'éthique dans le monde de l'éducation, ainsi que le partage d'idées qui s'opère au sein de ces réseaux, pourraient contribuer à enrichir le contenu de l'enseignement de l'éthique à l'échelle mondiale et se révéler bénéfiques pour la qualité de l'apprentissage que les candidats enseignants reçoivent au chapitre de l'éthique.

## Références

- Berk, N. W. (2001). « Teaching ethics in dental schools: Trends, techniques and targets », *Journal of Dental Education*, vol. 65, n°8, p. 744-750.
- Bruneau, S. (1998). « Adding PEP (Protocol, Ethics, and Policies) to the Preparation of New Professionals », *Ethics and Behavior*, vol. 8, n° 3, p. 249-267.
- Bull, B. (1993). « Ethics in the preservice curriculum », dans K.A. Strike et P.L. Ternasky (dir.),

*Ethics for professionals in education*, New-York, Teachers College Press, p. 69-83.

- Campbell, E. (2008). « The ethics of teaching as a moral profession », *Curriculum Inquiry*, vol. 38, n° 4, p. 357-385.
- Coombs, J. (1998). « Educational ethics: Are we on the right track? », *Educational Theory*, vol. 48, n° 4, p. 555-569.
- Christensen, L. et al. (2007). « Ethics, CSR, and sustainability education in the *Financial Times* top 50 global business schools: Baseline data and future research directions », *Journal of Business Ethics*, n° 73, p. 347-368.
- Davis, M. (1999). *Ethics and the university*, Londres, Routledge.
- Drury, D. et J. Baer (2011). *The American public school teacher: Past, present, and future*, Cambridge, Harvard Education Press.
- DuBois, J. M. et J. Burkemper (2002). « Ethics education in U.S. medical schools: a study of syllabi », *Academic Medicine*, n° 77, p. 432-437.
- Eckles, R. E. et al. (2005). « Medical ethics education: Where are we? Where should we be going? », *Academic Medicine*, n° 80, p. 143-152.
- Fowler, J. (2002). *Survey research methods*, 3<sup>e</sup> éd. Newbury Park, SAGE.
- Fox, E., R. M. Arnold, et B. Brody (1995). « Medical ethics education: past, present, and future », *Academic Medicine*, n° 70, p. 761-769.
- Glanzer, P. L. et T. C. Ream (2007). « Has teacher education missed out on the “ethics boom”? A comparative study of ethics requirements and courses in professional majors of Christian colleges and universities. », *Christian Higher Education*, vol. 6, n° 4, p. 271-288.
- Glanzer, P. L. et al. (2004). « The teaching of ethics in Christian higher education: An examination of general education requirements. », *Journal of General Education*, n° 53, p. 184-200.
- Goldie, J. (2000). « Review of ethics curricula in undergraduate medical education », *Medical Education*, n° 34, p. 108-110.
- Goodlad, J. I., R. Soder et K. A. Sirotnik (dir.) (1990). *The moral dimensions of teaching*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Goodman, L. A. (1961). « Snowball sampling », *Annals of Mathematical Statistics*, vol. 32, n° 1, p. 148-170.
- Hudon, A. et al. (2013). « What place for ethics? An overview of ethics teaching in occupational therapy and physiotherapy programs in Canada. », *Disability and Rehabilitation*, vol. 36, n° 9, p. 775-780.
- Kerr, D., D. Mandzuk et H. Raptis (2012). « The role of the social foundations of education in programs of teacher preparation in Canada. », *Canadian Journal of Education*, vol. 34, n° 4, p. 118-134.
- Lehman, L. S. et al. (2004). « A survey of medical ethics education at U.S. and Canadian medical schools. » *Academic Medicine*, vol. 79, n° 7, p. 682-689.

- Maruyama, Y. et T. Ueno (2010). « Ethics education for professionals in Japan: A critical overview. », *Educational philosophy and theory*, vol. 42, n° 4, p. 438-447.
- Musick, D. (1999). « Teaching medical ethics: a review of the literature from North American medical schools with emphasis on education. », *Medicine, Healthcare and Philosophy*, n° 2, p. 239-254.
- Reagan, G. M. (1983). « Applied ethics for educators: Philosophy of education or something else? », dans *Proceedings of the 39<sup>th</sup> Annual Conference of the Midwest Philosophy of Education Society*, Normal, Midwest Philosophy of Education Society, p. 3-17.
- Rich, J. M. (1984). *Professional ethics in education*, Springfield, Charles C. Thomas.
- Russel, J. (2006). *Breaking into the mainstream: the rise of ethics education*. Ethical Corporation, European Academy of Business in Society, May, p. 4-6.
- Stephan, K. D. (1999). « A survey of ethics-related instruction in U.S. engineering programs. », *Journal of Engineering Education*, vol. 88, n° 4, p. 459-464.
- Strike, K. A. et J. F. Soltis (1998). *The ethics of teaching*, 2<sup>e</sup> éd., New York, Teachers College Press.
- Strike, K. A. et P. L. Ternasky (dir.) (1993). *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice*, New York, Teachers College Press.
- Swanson, D. L. et D. G. Fisher (2008). « Business ethics education: If we don't know where we're going, any road will take us there. », dans D. L. Swanson et D. G. Fisher (dir.), *Advancing business ethics education*, Charlotte, Information Age Publishing, p. 1-23.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX<sup>e</sup> au XXI<sup>e</sup> siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Titus, H. H. (1943). *What is mature morality?*, New York, Macmillan.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a moral craft*, Londres, Longman.
- Walther, G. (2013). « Ethics in neuroscience curricula : A survey of Australia, Canada, Germany, the UK and the US. », *Neuroethics*, n° 6, p. 343-351.
- Warnick, B. et S. K. Silverman (2011). « A framework for professional ethics courses in teacher education. », *Journal of Teacher Education*, n° 62, p. 273-285.

## **Notices biographiques**

Bruce Maxwell est professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Éthicien et philosophe de l'éducation de formation, les grands thèmes de ses activités de recherche sont : l'éthique professionnelle, les cadres théoriques de l'éducation morale, et les questions éthiques et politiques en éducation.

Audrée-Anne Tremblay-Laprise est étudiante à la maîtrise en psychopédagogie à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elle s'intéresse aux pratiques enseignantes au secondaire.

Marianne Filion est étudiante au doctorat à l'Université McGill. Dans le cadre de ses recherches doctorales, elle examine la préparation des futurs enseignants au Québec et au Canada pour l'enseignement dans les écoles multiculturelles et pour faire face aux questions éthiques qui découlent de la diversité religieuse.

Dr Helen Boon enseigne la psychopédagogie et les méthodes de recherche à l'Université James-Cook en Australie. Les thèmes principaux de ses activités de recherche sont : l'éthique professionnelle, la formation des enseignants et le changement climatique.

Caroline Daly est maître de conférences à l'Institute of Education, University College London. Ses principaux intérêts de recherche sont la formation en ligne pour les enseignants, le développement professionnel collaboratif et l'apprentissage professionnel.

Mariëtte van den Hoven est professeure et chercheuse affiliée à l'Institut d'Éthique de l'Université d'Utrecht. Ses recherches portent sur les problématiques en éthique appliquée et dans l'apprentissage de l'éthique professionnelle en éducation.

Ruth Heilbronn est maître de conférences à l'Institute of Education, University College London. Ses principaux intérêts de recherche combinent la philosophie de l'éducation, la formation des enseignants et les langues dans l'éducation.

Sue Walters enseigne à l'Institute of Education, University College London. Ses recherches ont trait aux expériences d'apprentissage des élèves issus de minorités ethniques, aux apprenants d'anglais langue étrangère dans les milieux scolaires traditionnels et complémentaires ainsi qu'à la maison et dans la communauté. Elle s'intéresse aussi aux questions de «race» et de l'origine ethnique dans des contextes éducatifs.

Myrthe Lenselink est étudiante à la maîtrise à l'Institut d'Éthique de l'Université d'Utrecht.

### **13. Le rapport avec les collègues: une dimension importante des problèmes d'ordre éthique vécus dans la pratique des enseignants de l'ordre collégial**

*Christiane Gohier, professeure associée*  
*Centre de recherche sur la formation et la profession enseignante-UQ*  
*Université du Québec à Montréal*

*France Jutras, professeure titulaire*  
*Université de Sherbrooke*

*Luc Desautels, chercheur associé*  
*Collège régional de Lanaudière à L'Assomption*

*Philippe Chaubet, professeur*  
*Université du Québec à Montréal*

**Résumé :** Dans le cadre d'une recherche collaborative sur le développement de la réflexion éthique conduite auprès de deux groupes d'enseignants de l'ordre collégial au Québec, des cas reflétant des problèmes d'ordre éthique vécus dans la pratique ont été discutés. Les résultats exposés ici portent sur le rapport aux collègues en tant que préoccupation éthique reliée à la pratique professionnelle selon trois angles : le rapport professionnel, socioprofessionnel avec ceux-ci et le caractère individuel ou collectif de la réflexion d'ordre éthique. L'analyse fait ressortir l'importance de la délibération éthique entre pairs sur des questions ou dilemmes d'ordre éthique ainsi que de l'établissement de balises éthiques convenues en collégialité pour encadrer les décisions d'ordre éthique, particulièrement épineuses quand elles concernent le rapport aux collègues.

Les problèmes d'ordre éthique vécus par les enseignants sont de divers ordres et sont souvent rapportés sous forme de dilemmes. Ces dilemmes se manifestent sous forme de conflits de valeurs ou de cas de conscience vécus entre autres au regard du caractère indécidable de comportements à adopter face à certaines situations (Gohier, Desautels, Jutras, 2010). C'est ce que rapporte également Campbell (2008) en définissant le dilemme moral ou éthique comme un choix difficile entre deux ou plusieurs solutions ou actions possibles, ou entre deux options indéfendables, ou encore comme une situation impliquant l'utilisation d'un moyen jugé amoral pour atteindre une finalité visant le bien.

Bien que les dilemmes soient classés de façons différentes selon les auteurs et touchent plusieurs sujets, on peut les regrouper selon les catégories d'acteurs, d'instances ou de

caractéristiques de la profession enseignante concernées. C'est ce que nous avons fait dans une recherche sur les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial en les regroupant dans les problèmes vécus dans le rapport aux étudiants, aux collègues, à l'autorité, à soi, à l'enseignement et à la profession (Gohier, Desautels, Jutras, 2010; Desautels, Gohier, Jutras, 2009). Cette recherche montre que le rapport aux collègues constitue un ordre de préoccupation majeur de même que la difficulté à discuter avec ceux-ci de ces problèmes d'ordre éthique.

Ces résultats nous ont conduits, dans le cadre d'une recherche collaborative, à nous interroger sur le processus de développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial, ce processus n'étant pas documenté par la recherche. On se penchera ici spécifiquement sur cette catégorie de problèmes éthiques rencontrés par les participants, le rapport aux collègues, selon trois angles d'analyse : le rapport professionnel ainsi que socioprofessionnel aux collègues et le caractère individuel ou collectif de la réflexion éthique.

## **1. Cadre de référence**

### **1.1 Les préoccupations et dilemmes éthiques**

Campbell (2000) dresse une liste de six « entités » avec lesquelles le professeur entretient une relation professionnelle qui peut donner lieu à des problèmes d'ordre éthique : les élèves; les collègues de travail; le directeur et autres administrateurs de l'institution; le ministère de l'Éducation, les comités, conseils et autres instances décisionnelles; la communauté et les parents et, enfin, soi-même. Elle cite une recherche qu'elle a effectuée auprès d'enseignants du primaire et du secondaire en donnant quinze exemples de dilemmes vécus par ceux-ci (Campbell, 1996).

Ces dilemmes concernent le rapport aux élèves qui demandent de l'aide pour faire face au comportement d'un enseignant qu'ils jugent inadéquat, ou encore à d'autres élèves qui plagient. Plusieurs dilemmes se rapportent aux règles de l'établissement ou à l'administration : le désaccord avec une règle, mais l'obligation de l'appliquer; un désaccord sur une enquête menée auprès des étudiants par la commission scolaire; la situation où un directeur demande de majorer les notes des élèves ou demande de divulguer publiquement les notes des élèves; un désaccord avec une initiative de la commission scolaire, en ayant l'obligation de la défendre auprès des parents. Certains dilemmes ont trait au rapport au syndicat, dans le cas où l'enseignant ne veut pas participer à une grève ou encore au rapport aux parents, lorsque l'enseignant choisit un



contenu dans son cours qu'il considère valable pour les élèves, mais auquel les parents s'opposent. Le rapport aux collègues, comme on le verra, est perçu comme particulièrement difficile à vivre.

Shapira-Lischinsky (2011) propose pour sa part cinq catégories de dilemmes éthiques reliés à la profession enseignante. Il s'agit du climat de *care versus* le climat formel, c'est-à-dire de l'attention apportée aux besoins individuels et sociaux en opposition à l'adhésion aux règles institutionnelles. La deuxième catégorie s'intitule la justice distributive *versus* les normes de l'école, le souci d'équité, par exemple, en opposition avec des normes strictes de l'institution. La troisième consiste en la confidentialité *versus* les règles de l'école, quand un enseignant doit choisir entre conserver la confiance d'un étudiant ou divulguer les informations confidentielles qu'il lui a confiées. La quatrième catégorie, que nous décrirons plus loin, est constituée de la loyauté envers les collègues *versus* les normes de l'école et, la cinquième, des orientations éducatives familiales *versus* les normes éducatives, quand la perception de l'intérêt de l'enfant des enseignants diffère de celle des parents.

Dans la recherche que nous avons effectuée sur les préoccupations éthiques vécues par les enseignants de l'ordre collégial, les données ont été recueillies par des groupes de discussion (*focus group*) et une enquête en ligne. Les principales préoccupations éthiques qui ont émergé des groupes de discussion sont en ordre croissant, le rapport à soi, à la profession, à l'autorité, à l'enseignement, aux collègues et aux étudiants (Desautels, Gohier et Jutras, 2009; Gohier, Desautels et Jutras, 2010). On constate donc que le rapport aux collègues est jugé particulièrement préoccupant. Ces préoccupations se reflètent dans le questionnaire en ligne comme on le verra dans la section suivante.

## **1.2 Le rapport aux collègues**

Les dilemmes par rapport aux collègues rapportés dans la recherche de Campbell (1996; 2008) sont de plusieurs ordres : comportement répréhensible envers un élève, incompetence, endoctrinement, vol d'un examen pour favoriser un élève, vol de l'argent amassé par un élève dans une levée de fonds, pression exercée par un ou des collègues pour majorer la note d'un élève.

Campbell affirme par ailleurs que chez les enseignants qu'elle a interviewés, les dilemmes éthiques impliquant des conflits avec des collègues semblent les plus épineux. Elle rapporte que les enseignants se sentent déchirés entre, d'une part, une éthique professionnelle qui promeut la loyauté entre collègues et, d'autre part, le respect et la défense des intérêts des élèves aux prises avec ces mêmes collègues. Les enseignants sont également interpellés lorsqu'ils sont confrontés à des normes institutionnelles qu'ils jugent éthiquement questionnables.

Dans tous les cas, ils se demandent s'ils doivent prendre le risque de s'objecter ou s'ils doivent accepter la situation avec le sentiment de culpabilité qui découle de cette prise de position.

C'est ce qu'illustre très bien Shapira-Lichinsky (2011) quand elle décrit le quatrième type de dilemmes vécus par les enseignants, celui où ils doivent choisir entre la loyauté envers les collègues et les normes de l'école. Dans une étude portant sur les dilemmes éthiques vécus par cinquante enseignants d'écoles secondaires en Israël, elle a relevé six incidents critiques sur les cinquante rapportés portant sur cette catégorie de dilemmes. Elle donne deux exemples. Le premier est celui d'une enseignante témoin d'une situation dans laquelle un collègue (le directeur) traite un élève injustement, sans vérifier auprès de son enseignante si l'accusation était fondée. L'enseignante témoin se fait réprimander pour avoir discuté avec la mère de l'élève et, bien qu'elle sache que l'élève a été traité de façon injuste, elle dit qu'à l'avenir, elle sera plus sensible à la demande du directeur à l'effet de faire davantage preuve de loyauté envers le système. Le deuxième exemple est celui d'une enseignante qui a rédigé une brochure sur un nouveau module d'étude [*study unit*] que sa coordinatrice s'approprie comme sienne. À l'époque, l'enseignante n'a rien dit, mais elle le regrette et considère qu'elle aurait dû confronter la coordinatrice, ce qu'elle fera à l'avenir dans des cas similaires.

Dans la recherche effectuée sur les préoccupations éthiques des enseignants du collégial, les répondants au questionnaire en ligne ont mentionné cinq préoccupations concernant le rapport aux collègues : pertinence d'une intervention auprès d'un collègue qui aurait des comportements répréhensibles, confidentialité des propos rapportés par des collègues, solidarité dans les décisions prises en commun, degré de concertation avec les collègues dans l'approche programme, degré d'engagement des collègues dans l'institution. Les préoccupations par rapport aux collègues jugées les plus fortes sont celles de la solidarité dans les décisions prises en

commun et de la confidentialité des propos rapportés par les collègues (Gohier et *al.*, 2010; Desautels et *al.*, 2012).

## **2. Objectifs et méthodologie de recherche**

### **2.1 Objectifs**

Tel que mentionné, l'objet principal de la recherche est le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. Un des objectifs de cette recherche consiste à mettre au jour les préoccupations éthiques qui émergent en situation de réflexion éthique. Les résultats dont on rend compte ici se rapportent à cet objectif. Nous avons décrit ailleurs les résultats portant sur le processus de réflexion éthique, les conditions favorisant cette réflexion et les types de normativités en jeu dans la dynamique réflexive (Gohier et al, 2015a, 2015b, 2015c). Nous nous intéresserons ici au rapport aux collègues en tant que préoccupation éthique reliée à la pratique professionnelle.

### **2.2 Méthodologie**

#### **2.2.1 Méthode et instrumentation**

Le développement de la réflexion éthique chez les enseignants fait partie plus largement de leur développement professionnel. La recherche collaborative apparaît comme la forme de recherche la plus appropriée à ce type d'objet de recherche. La recherche collaborative s'effectue en effet dans le cadre d'une collaboration des chercheurs avec les participants à la recherche qui sont des praticiens (Desgagné, 2001; Desgagné et Bednarz, 2005; Morrissette et Desgagné, 2009) sur un objet qui concerne leur pratique professionnelle, en articulant savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche, entre savoirs pratiques et théoriques (Khan et *al.*, 2010). Ce type de recherche repose sur une conception de l'activité humaine à la fois productive et constructive (Vinatier, 2013) et d'un acteur social compétent, cette compétence étant reliée à sa capacité réflexive (Bednarz, 2013; Morrissette, 2013). La recherche collaborative possède une double fonction ou une double finalité : celle de formation et de recherche. Sur le plan de la formation, les praticiens sont amenés à faire une réflexion ou un retour sur leur pratique qui permet de l'explicitier, de l'éclairer, voire de la restructurer et de trouver des solutions créatives aux

problèmes rencontrés (Bourassa, Bélair et Chevalier, 2007). Sur le plan de la recherche, cette activité réflexive constitue la banque de données que les chercheurs vont analyser.

L'étude de cas (Muchielli, 1987), mode de collecte de données souvent utilisé en recherche collaborative (Morrissette, 2013), a été choisie par les participants car elle permet aux praticiens de réfléchir à leur pratique à partir de situations réelles.

### **2.2.2 Participants**

Les données ont été recueillies auprès de deux groupes, l'un de treize, l'autre de douze enseignants de l'ordre collégial provenant de plusieurs établissements francophones et anglophones. Ils ont été recrutés avec l'aide des conseillers pédagogiques sur la base de leur engagement professionnel et de leur intérêt pour le développement de l'éthique professionnelle. Ces groupes sont mixtes, composés d'enseignants des secteurs général, préuniversitaire et technique, francophones et anglophones, de collèges publics et privés. Le premier groupe est composé d'enseignants de la région de Montréal et le second, d'enseignants de la région de Québec. Ils ont été rencontrés successivement, le premier en 2011-2012 et le second en 2012-2013. Les informations sur les participants sont regroupées dans le tableau 1.

**Tableau 1. Description des participants des régions de Montréal et de Québec**

<b>Nombre de participants</b>	25 : 13 femmes et 12 hommes
<b>Nombre de collègues</b>	17 : 14 collègues publics, dont 2 anglophones, et 3 collègues privés
<b>Secteur d'enseignement</b> - <b>Formation générale</b> - <b>Préuniversitaire</b> - <b>Technique</b> - <b>Mixte</b>	5 enseignants 6 enseignants 12 enseignants 1 participant enseigne à la fois en formation générale et au secteur technique et 1 au secteur préuniversitaire et au secteur technique
<b>Expérience</b>	Moyenne 12,7 années d'expérience (de 3 à 25 ans); 13 participants sont ou ont été coordonnateurs de leur département
<b>Discipline d'enseignement</b>	19 : philosophie (4), français (1), psychologie (3), sociologie (1), chimie (1), administration (1), arts plastiques (1), économie et sciences politiques (1), techniques auxiliaires de la justice (1), soins infirmiers (1), techniques d'intervention en loisirs (1), électronique industrielle (1), travail social (2), comptabilité et gestion (1), éducation à l'enfance (1), biologie (1), mécanique du bâtiment (1), graphisme (1), éducation spécialisée (1)
<b>Catégorie d'âge</b>	entre 30 et 59 ans (9 entre 30 et 39 ans; 7 entre 40 et 49 ans; 9 entre 50 et 59 ans)
<b>Niveau de scolarité</b>	de 16 à 19 ans <sup>1</sup> (9 ont 19 ans et plus; 10 ont 18 ans; 5 ont 17 ans; 1 a 16 ans)

### 2.2.3 Déroulement des rencontres

Synthèse pour les rencontres de la région de Montréal et de Québec :

Pour chaque groupe, il y a eu six rencontres sur le thème de la réflexion éthique autour de préoccupations déterminées conjointement par les enseignants et les chercheurs, soit six rencontres de trois heures dans une année scolaire. La première rencontre a porté sur le format des rencontres ainsi que les questions d'ordre éthique qui se posent dans la pratique. Les cinq

---

<sup>1</sup> Correspondant à un diplôme de baccalauréat/licence (16 ou 17 ans), de maîtrise (17 ou 18 ans) et de doctorat (19 ans).

autres rencontres ont consisté en des études de cas proposés en majorité par les participants (8), certains par l'équipe (2)<sup>2</sup>.

Les thèmes qui ont été abordés sont l'utilisation des TIC dans l'enseignement et la vie professionnelle (dans les deux groupes); le retrait de priorité de collègues (obtention de la permanence); la relation entre contenus d'enseignement et contexte social et psychologique d'enseignement (contexte de grève des étudiants); un étudiant aux prises avec des problèmes de santé mentale; l'évaluation des étudiants; l'intégration des clientèles émergentes (avec handicaps); l'enseignement à l'enfant d'un collègue; l'attitude d'un collègue par rapport à l'évaluation des apprentissages (non respect des règles); le code de déontologie des enseignants [de l'Ontario], les valeurs qui lui servent d'assise.

À la suite de chaque rencontre, un résumé des points saillants a été rédigé et a servi de point de départ à la rencontre suivante, après avoir été avalisé ou modifié par les participants. Le participant qui avait proposé le cas le présentait à tout le groupe, par écrit avant la rencontre, puis verbalement au moment de la rencontre. Les rencontres étaient animées par un chercheur qui attribuait la parole aux participants en leur rappelant parfois les objectifs de la recherche et en leur demandant de clarifier la nature des débats: objet de la discussion, caractère éthique du problème, positionnement des acteurs, enjeux, prise de décision selon le type d'acteur choisi, en justifiant leur point de vue.

À la fin de la rencontre, les participants qui le désiraient remplissaient une fiche bilan indiquant notamment un élément qui les aurait frappés dans la rencontre ou un changement dans leur réflexion sur le sujet abordé. Après les rencontres de groupe, des entretiens individuels ont été réalisés, sur une base volontaire, avec dix participants. Ces entretiens, de type ouvert, comportaient quatre questions portant sur l'évolution de leur réflexion au cours des rencontres et ses moments clés.

#### **2.2.4 Méthode d'analyse des données**

À chaque rencontre, les données ont été enregistrées sur bande audio. Elles ont été transcrites intégralement. Les données issues de toutes les rencontres ont été analysées par la

---

<sup>2</sup> Les thèmes proposés par un participant ou par l'équipe devaient être acceptés par l'ensemble des participants et un résumé du cas leur était envoyé avant la rencontre.

méthode d'analyse de contenu, avec des thèmes émergents (Bardin, 1989; Paillé et Mucchielli, 2012). La codification a été faite avec le logiciel NVIVO, en suivant les étapes proposées par L'Écuyer (1987), à savoir, la familiarisation avec le matériel, l'identification des unités de classification (unité de sens), la classification et la catégorisation des unités d'analyse, la description scientifique basée sur l'analyse qualitative.

Ces données ont donné lieu à une double analyse : une analyse de contenu servant à dégager les thèmes d'ordre éthique abordés au cours des discussions sur les cas proposés et une analyse du processus de réflexion qui a eu cours durant les rencontres.

Les résultats exposés ici concernent le rapport aux collègues. Ils ont été mis au jour par l'analyse de contenu des thèmes qui touchent la dimension éthique de la pratique professionnelle.

### **3. Résultats**

Dans chacun des deux groupes de participants, la première rencontre, comme on l'a mentionné, visait à mettre au jour les problèmes d'ordre éthique vécus dans l'exercice de la profession. Dans les deux groupes, les types de problèmes mentionnés concernaient le rapport avec les étudiants, avec les collègues, la relation à l'autorité (hiérarchie), les relations avec les partenaires externes. Ces catégories concordent avec celles de Campbell, Shapira-Lichinsky et celles mises au jour dans notre recherche sur les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial.

On constate que dans les neuf cas discutés, si on exclut la discussion sur le code d'éthique d'un ordre professionnel d'enseignants, trois portent directement sur le rapport avec collègues : retrait de priorité d'un collègue aux fins d'obtention de la permanence, enseignement à l'enfant d'un collègue et attitude d'un collègue par rapport à l'évaluation des apprentissages. Dans les autres cas, le rapport avec les collègues représentait un des éléments de la composante éthique de la situation décrite. Dans un premier temps, une analyse de contenu thématique de l'ensemble des cas discutés est présentée, suivie de l'exposé d'éléments du résumé des rencontres concernant les trois cas spécifiques sur le rapport aux collègues.

### **3.1. Analyse de contenu thématique de l'ensemble des cas discutés**

L'analyse de contenu thématique de l'ensemble des cas discutés a fait ressortir trois grandes catégories reliées à la relation avec les collègues : le rapport professionnel, socioprofessionnel avec ceux-ci et le caractère individuel ou collectif de la réflexion d'ordre éthique. Pour chacune des catégories, on fera ressortir les éléments mentionnés par les participants qui favoriseraient les échanges avec les collègues et la gestion des problèmes d'ordre éthique.

#### **3.1.1 Rapport professionnel aux collègues**

La réflexion collective avec les collègues est souhaitable (M02F R2)<sup>3</sup>. Parmi les conditions évoquées pour faciliter cette réflexion, on invoque : la création d'une cohésion entre les professeurs, en nommant les choses, en clarifiant les faits, en faisant preuve de transparence et de respect les uns envers les autres (M07F R3); le fait de nommer les principes qui vont orienter les décisions du groupe, nommer les valeurs impliquées (M0F R3); l'intérêt à avoir une majorité de professeurs pour prendre une décision (M11F R6).

Dans le cas spécifique de l'évaluation d'un collègue : établir des critères et des valeurs associés à la définition d'un bon collègue (M03H R3).

Dans le cas de l'enseignement à l'enfant d'un collègue qui fait pression pour qu'il obtienne une bonne note : aller voir le parent professeur et lui dire que son enfant sera traité de la même façon que les autres (Q01F R3); ne pas céder à la pression et s'appuyer sur les valeurs de justice et d'équité (M17H R3; Q05F R3).

#### **3.1.2 Rapport socioprofessionnel avec les collègues (dimension socio-affective)**

Il peut être malsain d'être évalué par des pairs car la dimension émotive, la perception, les jeux d'alliance, voire la jalousie peuvent entrer en ligne de compte (M06H R2). Un collègue peut servir de bouc émissaire (M08F R2).

---

<sup>3</sup> Les propos cités proviennent des participants. M0F2 représente le code du participant et R, l'ordre de séquence des rencontres, ici R2 pour la 2ième rencontre.



La décision de ne pas accorder la permanence à un collègue ne doit pas être prise par le coordonnateur du département ou en petit comité mais par l'assemblée départementale (M03H R2).

On doit faire la distinction entre le relationnel, la personnalité d'un collègue et la dimension professionnelle (par exemple, ses compétences) (M07F R2). Il y a des règles mais on doit gérer le facteur humain (M02F R2). Cependant, si la compétence est importante, la dynamique de l'équipe professorale l'est aussi (M13F et M11F R2). On doit pouvoir dire à un professeur qu'il a des problèmes dans sa fonction même lorsqu'il est notre ami. (M05F R2).

On doit appliquer les critères d'accompagnement des nouveaux professeurs (M06H R2).

Partager un bureau avec des collègues favorise la création de liens (M03H R2). Avoir un partenaire de travail avec qui on discute en toute confiance, qui est comme un miroir, donne une image juste et permet de partager et d'échanger sur la vision de l'enseignement (Q02H R3).

On peut demander de l'aide de quelqu'un de l'extérieur du collège comme consultant. Dans l'expérience relatée, le consultant a demandé aux professeurs de choisir un collègue de confiance à qui ils iraient se confier, ce qui a fonctionné (M04H R2).

Il est plus facile de discuter de problèmes d'ordre éthique dans un groupe où les personnes ne sont pas impliquées (M03H R5). Cela permet de créer un lien de confiance entre les participants. Il serait intéressant de créer des communautés de pratique (M16F R5).

### **3.1.3 Le caractère individuel ou collectif de la réflexion éthique**

Certains déplorent le caractère individuel de la réflexion éthique dans le collège, ce qui fait porter sur chacun la responsabilité, ce « qui est lourd ». Ils déplorent aussi le manque de discussion collective qui fait que le professeur se sent appuyé et qu'il y ait un partage (M02F R2).

Les professeurs ne sont pas formés à la gestion collective qui ne saurait être réduite aux discussions de corridors (M11F R3).

Il ne faut pas confondre liberté individuelle et laisser-faire. S'il y a une liberté individuelle, il y a également une liberté collective (M02F R3). Il y a également la nécessité pour les

professeurs de se positionner collectivement, par exemple, sur l'acceptation de comportements des étudiants (M11F R5).

On doit créer un climat de conscience éthique chez les professeurs (M08F R3).

La cohésion départementale est importante mais la cohésion individuelle l'est aussi. Les deux niveaux de cohésion sont importants et non exclusifs (M12H R3). Pour favoriser la cohésion du groupe, on peut recentrer le groupe sur un projet commun et définir en commun les valeurs départementales (M07F R3). Pour certains toutefois l'application de ces règles ou balises reste individuelle (M06H R5), en fonction de ses valeurs (M07F R5, Q09F R4). Ou encore on déplore que le fait de siéger à un comité ou à une instance, comme le syndicat, oblige la personne à endosser le point de vue du comité parfois au détriment de ses valeurs personnelles (M10F R5).

Il est plus facile de discuter de questions d'ordre éthique dans un groupe interinstitutionnel car il n'y a pas d'enjeu politique (M10F R6). Cependant, même si le groupe n'atteint pas ce niveau de neutralité, il est important de créer une instance de discussion dans son département (M11F R6).

Une participante à la recherche a mis en œuvre dans son collège, informellement, une pratique où elle discute par courriel avec ses collègues de problèmes d'ordre éthique, en leur dispensant parfois des conseils (M09F R6).

Toute discussion faite dans un climat de respect porte fruit (M18H R6).

Les principaux éléments mentionnés dans les trois catégories d'analyse qui favorisent les échanges avec les collègues et la gestion des problèmes sont présentés dans le tableau 2.

**Tableau 2. Les éléments qui favorisent les échanges avec les collègues et la gestion des problèmes**

<b>Rapport professionnel aux collègues</b>	Favoriser la réflexion collective avec les collègues
	Nommer les principes et les valeurs et les critères qui vont orienter les comportements et décisions
	S'appuyer sur les principes de justice et d'équité
<b>Rapport socioprofessionnel avec les collègues</b>	L'évaluation par les pairs peut être entachée par une dimension émotive qui peut nuire à son objectivité
	Les décisions concernant les pairs doivent être prises en grand comité (assemblée départementale)
	On doit faire la distinction entre la personnalité d'un collègue, ses qualités professionnelles et la relation que nous entretenons avec lui
	Il est important d'avoir un collègue avec lequel on discute en toute confiance
	On peut demander de l'aide à une personne extérieure au collègue (consultant)
	Il est plus facile de discuter des problèmes d'ordre éthique dans un groupe où les personnes ne sont pas impliquées
<b>Le caractère individuel ou collectif de la discussion</b>	On a besoin d'une discussion collective
	Pour favoriser la cohésion du groupe, recentrer le groupe sur un projet commun et définir des valeurs en commun
	La cohésion départementale est importante mais la cohésion individuelle l'est aussi
	Il est important de créer une instance ou un groupe de discussion sur les questions d'ordre éthique dans son département. Il pourrait également y avoir un groupe interinstitutionnel

### 3.2 Les cas portant sur les relations avec les collègues

Comme complément à cette analyse de contenu, on présentera ici très succinctement des extraits du résumé des rencontres portant sur la perception du cas et les modalités de l'agir à mettre en œuvre.

#### 3.2.1 Retrait de priorité d'un collègue aux fins d'obtention de la permanence

Dans le cas présenté, il a été décidé de ne pas renouveler le contrat d'un collègue, sans que cet avis soit partagé par l'ensemble des professeurs du département concerné. Les participants ont noté la complexité du cas. Ils se sont interrogés notamment sur le contexte, les faits concrets, le fonctionnement du département et de la coordination.

La discussion a été enrichie par des éclairages sur des façons de faire sur le plan légal (convention collective, rôle du syndicat, rôle de l'employeur, de la DRH et du coordonnateur), sur le plan de l'encadrement des nouveaux professeurs (encadrement par un professeur expérimenté, un groupe ou un comité de professeurs ...) ou de l'accompagnement (plans de

cours, ressources pédagogiques disponibles ...), sur les procédures d'évaluation par les pairs (procédures critériées, positives et aidantes...) et sur la coordination départementale (formation à la gestion collective ....).

Enfin, les participants considèrent que les enseignants membres du comité éthique, si un tel comité existait, devraient préparer une rencontre d'évaluation en s'informant sur l'environnement, les personnes, les écrits, les faits, les perceptions probantes et prendre une décision basée sur les valeurs associées à un bon professeur et prédéfinies au niveau départemental.

### **3.2.2 Enseignement à l'enfant d'un collègue**

À partir d'une expérience d'enseignement à un « fils de collègue », le problème des parents professeurs ou administrateurs du collège qui profitent de leur statut pour faire pression sur l'enseignant de leur enfant par rapport à l'évaluation est abordé.

Le mode de régulation de l'agir diffère selon la lecture du cas, les valeurs ou autres principes mis en avant par les participants. Une lecture psychologique défend l'idée qu'il existe en chacun de nous quelque chose d'interne qui fait que l'on est sensibles à certains problèmes ou à certaines situations plus qu'à d'autres et que l'on doit travailler à une solution qui serait de laisser à l'autre ce qui lui appartient. Une lecture biologique émergente oppose plaisir et déplaisir (immédiat et non immédiat) et montre l'intérêt de privilégier la cohérence avec soi-même plutôt que de céder à la pression du collègue. Une lecture sociale, qui repose sur une image à véhiculer et sur des grandes valeurs à défendre (équité, justice, impartialité, compétence, honnêteté, respect, intégrité) au sein du milieu collégial, plaide pour la mise en évidence des grandes orientations du travail au cégep ou même d'un code d'éthique ou de déontologie au cégep. Une autre vision est à l'effet que la solution n'est pas unique, qu'elle dépend du contexte, de l'expérience professionnelle, de la transparence, d'une communication confiante (avec des collègues, par exemple, et notamment un partenaire miroir de soi-même) et de valeurs supérieures (par exemple, la liberté). On relève que le code d'éthique pourrait communiquer les grandes idées, les grandes orientations et les grandes valeurs de l'éducation collégiale.

### **3.2.3 Attitude d'un collègue par rapport à l'évaluation des apprentissages**

Le cas soumis est celui d'un collègue qui ne se conforme pas aux règles d'évaluation établies par le département et dont les pratiques d'évaluation des apprentissages sont très laxistes.

On mentionne qu'il s'agit d'une question d'obligations et de responsabilités. En cette matière, la responsabilité incombe au directeur des études de faire respecter les règles académiques. Mais les situations sont complexes et les changements mettent du temps à se produire (départ à la retraite de l'enseignant problématique, procédure de congédiement, consultation des étudiants...).

On évoque aussi la question des méthodes d'évaluation des enseignants qui diffèrent selon les collèges (évaluation par une firme externe, évaluation par les pairs, évaluation par la direction d'études) ou le statut professionnel (précaire, en période de probation, permanent). De même, on rappelle les modalités d'engagement du professeur qui ont évolué et qui font peser de lourdes responsabilités sur les membres du comité de sélection. Les difficultés viennent aussi de l'absence de suivi de ces procédures d'évaluation ou d'embauche. Le rôle et le pouvoir du coordonnateur sont questionnés et on exprime l'idée qu'il faut éviter de donner trop de pouvoir à un individu qui risque de l'utiliser à mauvais escient.

## **4. Discussion des résultats**

Les propos des participants rejoignent certaines des recommandations de Keith-Spiegel et ses collaborateurs sur la façon de réagir dans le cas d'un problème d'ordre éthique en relation avec les collègues. Keith-Spiegel et ses collaborateurs (1996) décrivent treize façons de réagir lorsque un enseignant est témoin d'un acte non éthique de la part d'un collègue<sup>4</sup>.

1. Après avoir observé l'acte, se questionner sur ce qui n'a pas été respecté (une politique, un principe, etc.). Se demander pourquoi ce geste nous apparaît mal et tenter de voir ce que ça peut avoir comme conséquence, entre autres sur l'image de l'institution.
2. Tenter de voir si «l'accusation» est crédible, à quel point les bases sont solides.
3. Se questionner sur les motivations à entreprendre ou pas une action envers cet acte. Malgré ses peurs ou autres raisons affectives, si l'acte pose problème envers l'intégrité de la profession, il est nécessaire d'agir.

---

<sup>4</sup> Notre traduction.

4. Consulter un collègue qui possède une expertise ou un intérêt pour l'éthique, ou demander à son syndicat, son ordre professionnel, etc. de nous référer à une telle personne.
5. Prendre rendez-vous avec la personne ayant commis l'acte répréhensible de façon à lui en parler en personne.
6. Lors de cette rencontre, demeurer calme, ne pas se faire menaçant ou trop moralisateur et éviter de devenir émotivement impliqué.
7. Donner le ton à la rencontre pour qu'elle soit constructive et éducative.
8. Si l'observateur de l'acte répréhensible qui désire rester anonyme délègue une personne pour rencontrer le professeur, informer l'observateur que si une action doit être engagée, il devra accepter d'être identifié [assurer ce dernier qu'aucune action ne sera prise sans que cette personne ne soit identifiée]. Si l'observateur de l'acte répréhensible délègue une personne pour rencontrer le professeur, assurer ce dernier qu'aucune action ne sera prise sans que cette personne ne soit identifiée.
9. Être patient et laisser la chance à l'autre de s'expliquer et de donner des détails sur son geste.
10. Dans le cas où l'autre ne serait plus réceptif ou deviendrait même menaçant, ne pas agir pareillement en retour et mettre au clair que s'il n'est pas en mesure de comprendre l'action entreprise et la chance qui lui est offerte de travailler en collégialité pour trouver une solution au problème, d'autres mesures devront s'appliquer.
11. Si l'autre est un bon ami, la tâche devrait s'avérer plus facile, bien que nous puissions sentir que nous mettons la relation à risque.
12. Au contraire, si la personne est un collègue avec qui l'entente n'est pas évidente, voire inexistante, toute cette démarche peut s'avérer plus difficile et on peut demander à une autre personne, plus proche, de prendre le dossier. Si ce n'est pas possible, il faudra tout de même entreprendre des actions.
13. Si la personne en question est un supérieur, il peut s'avérer utile, sinon nécessaire, de se référer à une personne qui ne relève pas de lui. On recommande l'instauration d'un système de mentorat dans lequel les enseignants débutants pourraient discuter des problèmes d'ordre éthique avec un collègue d'expérience.

Les auteurs terminent en mentionnant que c'est d'abord et avant tout l'intégrité de la profession qui est en jeu. Les auteurs découragent l'utilisation des deux méthodes que sont le commérage et l'envoi de notes anonymes; cela ne fera généralement qu'envenimer la situation sans rien régler. Finalement, ce ne sont pas tous les problèmes éthiques qui permettent une résolution «informelle» comme le propose le présent processus; parfois, il sera nécessaire d'aller directement rapporter la situation à un supérieur et des mesures plus contraignantes pourraient être nécessaires.

Les recommandations de Kieth Spiegel et ses collaborateurs sont d'ordre procédural et sûrement utiles comme balises pour instrumenter le savoir-agir dans des situations où les enseignants sont confrontés à des problèmes éthiques soulevés par le comportement de collègues. Les résultats de notre recherche ajoutent à ce modèle procédural des réflexions sur les dispositions requises en amont et en collégialité par le corps professoral.

Bien que plusieurs commentaires aient été formulés par les participants, dans un discours qui relevait dans quelques cas d'une conception plus individualiste que socioprofessionnelle de l'éthique, certains éléments ressortent de l'ensemble des échanges. L'établissement de normes, critères et valeurs fait dans un esprit de collégialité par l'ensemble du corps professoral concerné est une condition préalable à l'exercice du jugement éthique qui ne se restreint pas à l'application aveugle de ces normes. Cette délibération entre pairs doit se faire dans un climat de respect et permettre la dissidence plutôt que forcer la cohésion. Il serait par ailleurs intéressant de mettre sur pied des comités d'éthique ou encore des comités de pratique interdépartementaux, voire interinstitutionnels.

## **Conclusion**

Les questions d'ordre éthique, qu'elles aient trait à la vie personnelle ou à la vie professionnelle, sont toujours délicates et difficiles à traiter car elles portent sur des sujets sensibles, parfois tabous. Elles touchent toujours l'espace privé des individus car, même dans le domaine professionnel, elles relèvent en partie de valeurs personnelles. Dans la pratique professionnelle des enseignants, toutefois, à l'instar d'autres professions, il est nécessaire de convenir de valeurs et balises communes pour orienter la conduite, voire les décisions, dans des cas relevant de l'éthique, ultimement de la conduite envers l'autre. Ces balises seront davantage respectées si elles émanent du corps professoral concerné et soutiendront les personnes particulièrement dans le cas de problèmes éthiques en lien avec le comportement de collègues, en les aidant à défaire le nœud gordien que constitue l'obligation de loyauté et de solidarité avec les pairs, le respect des valeurs personnelles et collectives et le devoir de protection de l'autre.

## Références

- Bardin, L. (1989). *L'analyse de contenu*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bednarz, N. (2013). « Regarder ensemble autrement : ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec », dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement*, Paris, L'Harmattan, p. 13-28.
- Bourassa, M., Bélair, L. et J. Chevalier (2007). « Les outils de la recherche participative », *Éducation et francophonie*, vol. XXXV, n° 2, p. 1-11.
- Campbell, E. (1996). « Ethical implications of collegial loyalty as one view of teacher professionalism », *Teachers and teaching : theory and practice*, vol. 2, n° 2, p. 191-208.
- Campbell, E. (2000). « Professional Ethics in Teaching: towards the development of a code of practice », *Cambridge Journal of Education*, vol. 30, n° 2, p. 203-221.
- Campbell, E. (2008). « The Ethics of Teaching as a Moral Profession », *Curriculum Inquiry*, vol. 38, n° 4, p. 357-385.
- Desautels, L., Gohier, C. et F. Jutras (2009). « Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec », *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 32, n° 3, p. 395-419.
- Desautels, L., Gohier, C., Joly, J., Jutras, F. et J. G. Ntebutse (2012). « Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois: caractéristiques, points de repère et stratégies utilisées pour traiter de préoccupations éthiques », *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, vol. 42, n° 1, p. 43-62.
- Desgagné, S. (2001). « La recherche collaborative : une nouvelle dynamique de recherche en éducation », dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 51-76.
- Desgagné, S. et N. Bednarz. (2005). « Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 2, p. 245-258.
- Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F. et J. G. Ntebutse (2010). « Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial: une enquête en ligne », *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 45, n° 3, Internet Média, <<http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6359/6728>>, consulté le 29 juin 2015.
- Gohier, C., Desautels, L. et F. Jutras (2010). « Les préoccupations éthiques chez les enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution ». *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 1, p. 213-231.
- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et P. Chaubet (2015a). « Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial », *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, vol. 18, n° 1, p. 28-52. Internet Média, <<http://www.erudit.org/revue/ncre/2015/v18/n1/1033729ar.pdf>>, consulté le 18 novembre 2015.
- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et Chaubet, P. (2015b). « Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial »,



*Recherches en éducation*, n° 23, p. 144-158, Internet Média, <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no23.pdf>>, consulté le 18 novembre 2015.

- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et P. Chaubet (à paraître 2015c). « La réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial : ce que la recherche nous apprend sur les types de normativité en jeu dans la dynamique réflexive ». *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, vol. 50, n° 2.
- Kahn, S., Hersant, M. et D. Orange Ravachol (dir.) (2010). « Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation », *Recherches en éducation*. Hors-série n°1, Internet Média <<http://www.recherches-en-education.net/spip.php?article130>>, consulté le 29 juin 2015.
- Keith-Spiegel P., Wittig A.F., Perkins D.V., Ware Balogh D., Whitley B.E. Jr. (1996) «Intervening with colleagues », dans L. Fisch (dir.), *Ethical Dimensions of College and University Teaching: Understanding and Honoring the Special Relationship Between Teachers and Students*, San Francisco, Jossey-Bass Publishers, p. 75-78.
- L'Écuyer, R. (1987). «L'analyse de contenu : notion et étapes», dans J.-P. Delauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative*, Sillery, Presses de l'Université du Québec, p. 49-65.
- Morrisette, J. (2013). « Recherche-action et recherche collaborative : quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs », *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 25, n° 2, p. 35-49.
- Morrisette, J. et S. Desgagné (2009). « Le jeu des positions du savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire », *Recherches qualitatives*, vol. 28, n° 2, p. 118-144.
- Muchielli, R. (1987). *La méthode des cas. Applications pratiques*, Paris, ESF.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* 3<sup>e</sup> éd., Paris, Armand Colin.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). « Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice », *Teaching and Teacher Education*, n° 27, p. 648-656.
- Vinatier, I. (2013). « Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain », *Notes du CREN*, n° 13, 9 p. Internet Média, <[http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche\\_\\_\\_pagelibre/&RH=CREN&RF=1333467903410](http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche___pagelibre/&RH=CREN&RF=1333467903410)>, consulté le 29 juin 2015.

## **Notices biographiques**

Christiane Gohier est professeure associée au Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante- Université du Québec (CRIFPE-UQ) à l'Université du Québec à Montréal. Docteure en philosophie, ses recherches et publications portent sur l'éthique en éducation, la construction de l'identité professionnelle des enseignants et des futurs enseignants, les fondements de l'éducation, particulièrement l'épistémologie et les finalités de l'éducation. On trouve la liste de ses travaux en accédant au <<http://www.cgohier.uqam.ca>>.

Docteure en philosophie de l'éducation et professeure titulaire en Fondements de l'éducation au Département de pédagogie de l'Université de Sherbrooke, France Jutras s'intéresse au rôle des valeurs personnelles, professionnelles et sociales dans le développement professionnel du personnel enseignant du primaire à l'université. Le cadre de référence de ses travaux de recherche se situe dans une perspective d'éthique appliquée et d'éducation à la citoyenneté.

Luc Desautels est chercheur associé au Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption. Détenteur d'une maîtrise ès arts en théologie (Collège universitaire dominicain, Ottawa), d'une maîtrise en éducation (Université de Montréal) ainsi que d'un doctorat en philosophie (Université de Sherbrooke), il s'intéresse particulièrement aux questions d'éthique appliquée, aux applications pédagogiques des technologies de l'information et à l'amélioration continue de la qualité en éducation.

Philippe Chaubet est professeur au Département des sciences de l'activité physique de l'Université du Québec à Montréal (UQAM). Il est membre du Centre interdisciplinaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). Ses intérêts portent sur le développement de la réflexion et des compétences professionnelles, la formation des enseignants, la pédagogie de l'enseignement postsecondaire.

## **Remerciements**

Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention no 410-210-2147) ainsi que les personnes qui ont collaboré à la recherche : Jean Gabin Ntebutse à titre de stagiaire post-doctoral, de même que Philippe Chaubet, d'abord stagiaire post-doctoral puis collaborateur, ainsi que Mélanie Grenier et Françoise Doré à titre d'assistantes de recherche. Un merci particulier à Françoise qui nous a accompagnés durant les deux ans de rencontres avec les participants et a assumé la rédaction des résumés des rencontres.

## **14. Pourquoi et comment favoriser l'implication personnelle des étudiants en médecine dans l'apprentissage de l'éthique clinique ?**

*Cécile Bolly, médecin et chargée de cours*  
*Université de Louvain et Haute Ecole Robert Schuman (Belgique)*

*Éduquer, ce n'est pas remplir des vases, mais c'est allumer des feux.*

Montaigne

**Résumé :** Si c'est le rapport de soi à autrui qui constitue l'articulation principale de l'éthique clinique, son apprentissage par les soignants et futurs soignants nécessite une double dimension : d'une part le développement d'une sensibilité à autrui dans le quotidien de la pratique, d'autre part l'acquisition d'une capacité à argumenter chaque décision, à en répondre devant autrui.

Pour soutenir cet apprentissage qui met en jeu le sujet soignant, différents éléments propres à une démarche éthique doivent être pris en considération. Il s'agit par exemple de l'asymétrie de toute relation de soin, de l'intelligence émotionnelle, de la contextualisation, du savoir-ne-pas-agir, de la pratique réflexive. À travers cette dernière, considérée comme la capacité à se prendre comme objet de sa propre réflexion, une recherche a permis de questionner l'évolution de l'implication personnelle d'étudiants en médecine tout au long de leur apprentissage de l'éthique clinique. Elle a mis en évidence d'une part des moments d'affleurement de la subjectivité dans cet apprentissage, d'autre part l'importance de la fonction cognitive d'une telle implication.

S'il est évident que l'implication personnelle ne s'enseigne pas à la manière d'un savoir ni même d'un savoir-faire, il est tout aussi vrai que les conditions qui favorisent son apprentissage doivent questionner les enseignants et trouver une place explicite dans l'élaboration d'un curriculum de formation. La condition ultime de l'apprentissage de l'éthique ne peut alors se concevoir que comme l'éthique de l'enseignement. Dans cet article, nous présentons les résultats d'une recherche relative à l'implication des étudiants en médecine dans l'apprentissage de l'éthique et nous les mettons en perspective avec l'implication de professionnels qui participent régulièrement à un atelier d'aide à la décision en éthique. Dans les deux cas, on constate qu'au cœur de toute démarche éthique, la subjectivité des soignants et des futurs soignants doit être prise en compte pour que celle des patients puisse l'être à son tour.

### **Introduction**

Complémentaire à l'éthique de la recherche et à l'éthique de la santé publique, l'éthique clinique a une place fondamentale dans le travail des soignants. Nous l'envisageons comme le souci, pour chacun, de son propre rapport à autrui. Ce souci contient une double dimension : d'une part, celle d'une sensibilité, d'une ouverture à l'autre en tant que sujet; et, d'autre part, celle d'une capacité

à répondre de sa décision devant autrui (Legault, 2010). Ces deux dimensions complémentaires par rapport aux compétences qu'elles mettent en jeu le sont également par rapport au moment du soin dans lequel elles émergent. La sensibilité à l'autre constitue un « faire face immédiat » aux événements (Varela, 2004), tandis que la délibération constitue un processus médiat, organisé dans le but de prendre une décision. Le dénominateur commun à ces deux moments, attitude spontanée et délibération volontaire, nous permet de parler d'une éthique de l'attention.

La sensibilité à l'autre concerne l'accueil de celui qu'il est, avec la souffrance, la difficulté, l'attente qui sont les siennes au moment de la rencontre. Cet accueil nécessite une écoute profonde, articulant tout en finesse une écoute silencieuse et une écoute active. L'écoute silencieuse témoigne du sens de l'accueil que chaque soignant est appelé à cultiver s'il veut découvrir la dimension la plus subtile de son travail, et ce, en apprenant à entendre ce qui est inaudible et à regarder ce qui est invisible. Il s'agit d'une posture de vacuité intérieure, de disponibilité authentique, qui ne peut s'acquérir qu'au fil d'une expérience couplée à un travail sur soi. Au cœur de la relation, elle prolonge l'écoute du son du silence (Vigne, 2003) et lui fait écho. L'écoute active, qui lui est complémentaire, vise à développer une empathie par rapport à ce que l'autre vit et à initier une relation d'aide. Elle permet non seulement au soignant de mieux comprendre le patient, mais également au patient de mieux se comprendre lui-même et de sentir qu'il existe pour quelqu'un, quelle que soit l'étape de la vie qu'il traverse.

Avoir en soi suffisamment de présence que pour donner de l'importance à la vie chaque fois singulière de l'autre et avoir en soi suffisamment de vacuité que pour ne rien lui imposer constituent des allers-retours entre ces deux parties de l'écoute. Si ils peuvent a priori sembler en opposition, ils ne sont pas seulement le propre de l'éthique ou de la vie psychique. Ils sont également le ferment de la spiritualité. Le Tao par exemple, l'évoque ainsi :

Trente rayons convergent au moyeu, mais c'est le vide médian qui fait marcher le char. On façonne l'argile pour en faire des vases, mais c'est du vide interne que dépend leur usage. Une maison est percée de portes et de fenêtres, c'est encore le vide qui permet l'habitat. L'Être donne des possibilités, c'est par le Non-Être qu'on les utilise. (Lao Tseu, 1967, p.22)

Si l'écoute de l'autre constitue un préalable à l'éthique, l'écoute de soi constitue un préalable à l'écoute de l'autre. Avec toute la subtilité nécessaire, écouter le questionnement de l'autre lorsqu'il se trouve dans une situation de souffrance ou d'incertitude, nécessite que nous

devenions capables d'accueillir et d'appivoiser nos propres manques et notre propre incertitude de soignants. Nous y reviendrons en développant les étapes d'une démarche d'éthique clinique.

La seconde dimension du souci de l'autre est celle de la responsabilité du soignant dans le sens de la nécessaire capacité à répondre de sa décision devant autrui. En tant que sagesse pratique, l'éthique clinique exige en effet des réponses qui doivent s'actualiser dans l'action, en particulier dans la prise de décision au sein de situations complexes. Celles-ci nécessitent un processus d'analyse et de réflexion pour faire face à l'incertitude dans laquelle les intervenants sont parfois plongés. Au cœur de ces situations, délibérer sur la meilleure décision possible dans des circonstances chaque fois singulières nécessite (Legault, 2010)

- d'apprendre à dialoguer avec autrui;
- d'utiliser des repères issus de différentes disciplines afin de pondérer et de justifier son choix en fonction des valeurs et des règles qui le sous-tendent, mais également des conséquences qu'il aura pour autrui et pour soi-même, et cela au sein d'une société donnée, à un moment précis, pour une équipe particulière;
- de tenir compte de son propre désir, en tant que cause première du passage de l'intention à l'action.

Quand ces deux dimensions – celle d'une sensibilité à l'autre et celle de la capacité à répondre de ses choix – sont capables de se compléter et de se répondre, elles jettent les bases d'une éthique de l'attention, au cœur de laquelle peut se développer une liberté responsable. Il s'agit pour le soignant de la recherche d'une liberté qui s'ouvre à répondre de ses choix (Legault, 2010), d'une liberté qui ne peut pas être déliée d'une responsabilité envers le patient, comme le montrent les sources universelles de l'éthique que sont la solidarité et la responsabilité (Morin, 2015). On découvre alors que le souci, pour chacun, de son propre rapport à autrui s'articule inévitablement à son propre rapport à soi-même, un peu comme l'horizontalité et la verticalité se croisent et se répondent au centre de l'Inukshuk, ce petit bonhomme de pierre construit par les Inuits dans les régions arctiques.

## **1. Une formation en question**

À l'Université de Louvain (Bruxelles), la formation en éthique de tous les futurs médecins se fait actuellement au stade clinique, soit en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année.

Elle a été conçue en trois phases : en master 1, un enseignement magistral pour introduire les principaux concepts nécessaires; en master 2, l'animation de quatre modules pour favoriser l'apprentissage de l'analyse de situations complexes; en master 3, l'accompagnement individuel des étudiants dans l'élaboration un travail personnel d'analyse d'une situation complexe vécue en stage.

Une recherche récente a été menée pour mieux comprendre la manière dont les étudiants en médecine peuvent s'approprier une démarche d'éthique clinique à travers la formation proposée.

À partir de 150 situations transcrites par 50 étudiants en fin de master 1, nous avons observé, à deux stades de leur apprentissage, les thèmes et les angles de vue préférentiellement mis en évidence par ces étudiants. Nous avons également cherché à savoir de quelle manière les étudiants s'impliquaient personnellement dans leur recherche d'argumentation. Finalement, nous leur avons demandé comment ils expliquaient l'évolution de leur propre implication.

### **1.1 Méthodologie**

Deux grilles d'analyse ont été utilisées. La première correspondait à la « rose des vents de l'éthique » (Bolly, 2013), un outil élaboré avec des étudiants pour leur permettre de structurer leur réflexion et de faire appel aux repères issus de différentes disciplines dans la recherche d'argumentation et dans la prise de décision. Les 6 angles de vue considérés dans cette grille sont les suivants : la réflexion philosophique (le sens de l'action, les valeurs); les normes juridiques, déontologiques et institutionnelles; les enjeux socio-culturels et économiques (sociologie et économie de la santé, milieux culturels, croyances,...); les connaissances scientifiques (EBM, expérience, ...); le contexte relationnel (modes de relation et de communication, dynamique familiale, ...); le vécu personnel (ressenti, émotions, histoire de vie, ...). Dans notre recherche, la variété des angles de vue était considérée comme peu importante si l'étudiant abordait maximum deux angles de vue. Elle était considérée comme importante si l'étudiant en abordait au moins cinq.

La seconde grille a été construite à partir d'une échelle de réflexivité utilisée en soins infirmiers (Saintonge et Gallagher, 2009). Les degrés d'implication pris en compte dans la recherche ont été les suivants : (1) Aucune trace d'implication personnelle; (2) Traces d'implication personnelle dans le récit de la situation ou dans le titre de l'analyse; (3) Traces d'implication personnelle dans le récit du malaise des soignants; (4) Traces d'implication personnelle dans un « nous » professionnel au moment de l'analyse; (5) Traces d'implication personnelle dans l'affirmation d'une influence de la situation sur sa pratique; (6) Traces d'implication personnelle dans l'énoncé d'une démarche mise en œuvre, d'hypothèses à valider; (7) Traces d'implication personnelle dans la projection au cœur d'une situation future, dans l'évocation d'un transfert possible dans sa propre pratique. Les étudiants réputés avoir un faible degré d'implication personnelle (niveaux 1 et 2) se contentaient par exemple de mentionner des normes externes « cf. code de déontologie » ou de citer « la loi relative au droit des patients ». D'autres ont été considérés comme ayant un fort degré d'implication personnelle (niveaux 5, 6 et 7). Ils mentionnaient par exemple le trouble et le questionnement que la situation avait provoqué en eux, ou bien ils évoquaient le type de décision qu'ils prendraient quand ils seraient médecins à leur tour.

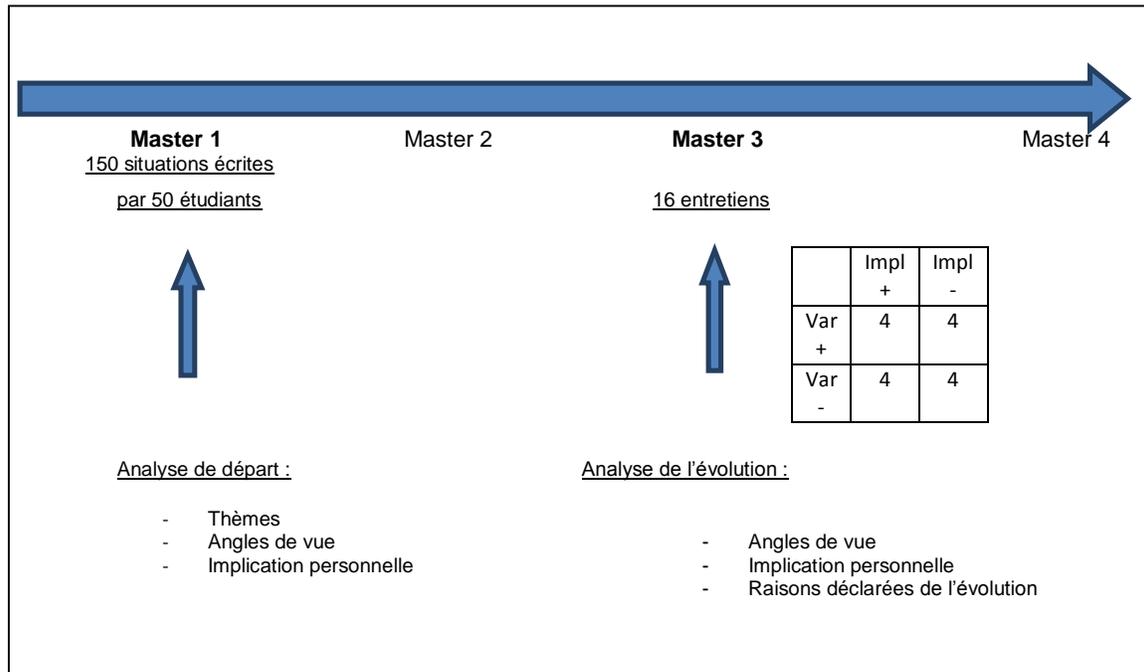
L'utilisation de ces deux grilles a permis de répartir les étudiants en 4 catégories, suivant la variété des angles de vue abordés (+/-), ainsi que leur degré d'implication personnelle (+/-).

Parmi les cinquante étudiants arrivés en master 3, vingt ont été tirés au sort et seize ont accepté de collaborer à la recherche. Lors d'un entretien individuel, ils ont été invités à relire leurs 3 situations de départ (master 1) et à en proposer une nouvelle analyse.

Un guide d'entretien a été construit pour structurer la rencontre avec ces seize étudiants et pour mettre en évidence :

- l'évolution éventuelle de la variété des angles de vue pris en compte;
- l'évolution éventuelle de leur implication personnelle;
- les raisons avancées par les étudiants pour expliquer cette évolution (ou non-évolution).

**Figure 1. Questions et méthodologie de la recherche (d'après Bolly, 2012)**



## 1.2 Quelques résultats

### 1.2.1 Les thèmes

Parmi les 14 thèmes de situations transcrites par les étudiants, quatre sont nettement plus fréquents que les autres : il s'agit du refus de soin, de l'annonce d'un diagnostic difficile, de la fin de vie et de la souffrance psychique des différents acteurs. Ils constituent à eux seuls 79% des thèmes abordés par les étudiants.

Ces quatre thèmes ont en commun de pouvoir être décrits comme des moments d'affleurement de la « subjectivité » (Ravez, 2011) : la leur, celle des patients, celle des proches. Ces moments de déstabilisation questionnent les professionnels en les confrontant à leurs limites, ce qui peut provoquer toutes sortes de réactions : sentiment d'être menacé dans sa fonction, culpabilité, agacement, agressivité, etc. (Feldman, 2001). En les mettant en évidence, les étudiants montrent sans doute qu'à travers leur pratique, les professionnels disent quelque chose de fondamental d'eux-mêmes, de leur capacité à devenir, à être et à rester des soignants. Si, à travers leur formation scientifique, les étudiants ont bien compris que le moment de l'objectivation était nécessaire, ils perçoivent également que le soin appelle une approche



subjective, qui seule, peut rendre compte de ce que vit le patient. Il semble assez logique qu'ils intègrent cette perception au questionnement éthique qui, par essence, invite les soignants à s'interroger sur le sens de leurs actions. Le 5ème thème par ordre de fréquence est celui du choix du traitement, qui nécessite également l'engagement du médecin pour soigner le patient dans sa singularité tout autant que dans sa globalité d'être humain. A travers la subjectivité qu'ils abordent, les étudiants parlent sans doute également de l'aide dont ils ont besoin pour exprimer la leur. Celle-ci ne peut pas s'envisager sans évoquer l'importance du curriculum caché, formé par tout ce que l'institution véhicule de manière implicite (Brazeau-Lamontagne et Masson, 2006). On ne peut pas oublier non plus le modèle de rôle : il y a tout lieu de penser que l'attitude du formateur envers l'apprenant influence grandement l'attitude du futur professionnel envers le patient.

À travers la dimension de la subjectivité, c'est sans doute également celle de la vulnérabilité qui est mise en évidence par les étudiants. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

### **1.2.2 La variété des angles de vue et l'implication personnelle**

Parmi les étudiants qui montrent une faible variété d'angles de vue en master 1, on trouve deux angles de vue qui sont nettement plus fréquemment cités que les autres : il s'agit, d'une part, des règles juridiques et déontologiques et, d'autre part, du contexte relationnel.

L'analyse de la deuxième variable – soit le degré d'implication des étudiants – permet de préciser deux profils : les étudiants faiblement impliqués sont ceux qui font essentiellement référence aux régulations normatives, tandis que les étudiants fortement impliqués questionnent davantage le contexte relationnel et le vécu personnel des différents acteurs.

- Parmi les étudiants qui montrent une faible variété d'angles de vue en master 1, on trouve deux angles de vue qui sont nettement plus fréquemment cités que les autres : il s'agit, des règles juridiques et déontologiques et du contexte relationnel.
- L'analyse de la deuxième variable – le degré d'implication des étudiants – permet de préciser deux profils : les étudiants faiblement impliqués sont ceux qui font essentiellement référence aux régulations normatives, tandis que les étudiants fortement impliqués questionnent davantage le contexte relationnel et le vécu personnel des différents acteurs.
- Parmi les étudiants dont la variété d'angles de vue est faible en master 1, l'utilisation des connaissances scientifiques n'augmente au fur et à mesure de leur apprentissage que

s'ils montrent une implication élevée dès le début de leur formation en éthique. Si, au contraire, ces étudiants ont une faible implication en master 1, ils ne montrent aucune évolution dans l'intégration des connaissances scientifiques à leur analyse.

- Entre master 1 et master 3, les étudiants qui montrent la plus nette évolution dans le nombre d'angles de vue utilisés, font partie du groupe d'étudiants fortement impliqués en master 1.
- Que les étudiants soient fortement ou faiblement impliqués en master 1 (soit à un moment préclinique), c'est le domaine des enjeux socio-culturels et économiques qui est le moins souvent cité. En master 3, soit après une certaine expérience clinique, ce domaine est nettement plus souvent mis en évidence.

Pour comprendre la différence entre les étudiants faiblement impliqués – qui font essentiellement référence aux régulations normatives dans leur analyse – et les étudiants fortement impliqués – qui questionnent davantage le contexte relationnel, ainsi que le vécu personnel des différents acteurs –, on peut rappeler que les situations éthiques complexes sont entre autres caractérisées par l'incertitude qui y règne. Il est évident qu'une des manières de résoudre cette incertitude est de mettre son propre doute en perspective avec la légalité de la décision ou de l'action envisagée et de faire ainsi référence à des normes externes plutôt qu'à des références internes. Cette réaction est d'autant plus compréhensible que le droit est devenu « le mode privilégié de régulation sociale » (Legault, 2010, p.76) et que les raisons d'agir des professionnels sont donc en partie dictées par les conséquences juridiques potentielles des actes qu'ils posent. Il faut pourtant rappeler que l'analyse du raisonnement pratique en droit possède son propre degré d'incertitude – entre autres dans le passage du général au particulier (Legault, 2010) – mais, également, que même dans l'Evidence Based Medicine les recommandations issues de la recherche doivent être mises en perspectives avec la singularité de chaque situation. L'incertitude, qui est la règle dans de nombreuses situations, est donc ce qui nous oblige à la liberté responsable dont il a été question. Dans le souci que nous avons de l'autre, elle nous contraint à répondre de la décision que nous prenons. La conscience de l'incertitude et la découverte de repères pour y faire face sont dès lors des bras de levier essentiels dans l'apprentissage de l'éthique.

### **1.2.3 Les raisons déclarées de l'évolution**

La recherche montre que quelle que soit la catégorie de départ, le degré d'implication personnelle augmente nettement en Master 3. Les étudiants l'expliquent avant tout par la pratique

acquise lors de leurs stages cliniques : « C'est dans les stages qu'on apprend tout. Ce sont les stages, la rencontre avec le patient tout simplement et aussi la rencontre de praticiens qui expliquent ce qu'ils font ».

Voici deux exemples d'évolution de l'implication personnelle entre master 1 et master 3. Le premier concerne un étudiant faiblement impliqué en master 1, le second concerne un étudiant qui était déjà fortement impliqué en master 1.

E22, en Master 1 : « Peut-on faire du chantage à un patient pour le forcer à dire la vérité ? cf Loi relative aux droits du patient, 22 août 2002 » (Impl 1)

E22, en Master 3 : « Au niveau du droit du patient, si c'est un mineur, la question est de savoir si le soignant peut annoncer aux parents que l'enfant invente, manipule. Mais est-ce qu'on ne trahit pas la confiance de l'enfant ? ...Au niveau économie de la santé, je voudrais poser la question d'hospitaliser un enfant qui n'en fait qu'à sa tête, alors que ça coûte cher. Je me souviens aussi qu'il appelait souvent le médecin, mais c'était le seul homme de l'équipe...c'était peut-être pour ça, comme un appel au secours ? » (Impl 6).

E3, en Master 1 : « Comment ne pas accentuer la vulnérabilité de ce patient en voulant malgré tout prolonger son existence par élan de paternalisme (en se disant : « Quand il sera guéri, il me remerciera de l'avoir sauvé ») ? (Impl 5).

E3, en Master 3 : « Ce qui me frappe, en relisant cette situation, c'est comme s'il y avait un fossé entre l'assistant et le patient. Il faut qu'il se fasse un pont entre le vécu du patient et les connaissances de l'assistant. C'est une construction qui prend du temps. Il n'y a pas eu écoute du vécu, mais réaction de protection : « Comme il ne veut pas de mon traitement, il n'entre pas dans ma logique, donc je le laisse à son triste sort ». C'est comme cela que je l'ai ressenti. Comment ne pas abandonner un patient quand sa décision ne correspond pas à celle qu'on attendait ? Je pense qu'il faut aller vers les gens, se rapprocher pour essayer de comprendre ce qu'ils vivent; proposer des choses rationnelles; s'éloigner pour analyser puis retourner vers le patient pour lui proposer de prendre lui-même position, mais en restant à ses côtés. C'est comme ça que je ferais.» (Impl 7).

Dans ces exemples, on constate entre autres que les étudiants passent d'une référence aux seules régulations normatives en master 1 à la prise en compte du contexte relationnel et du vécu personnel en master 3. L'évolution de leurs commentaires montre également l'intégration des connaissances scientifiques à l'analyse, ainsi que la présence d'une démarche réflexive, qui s'ouvre même à quelques pas de pédagogie.

Quand on questionne les étudiants sur ce qui, à l'intérieur des stages, leur permet de faire évoluer leur implication dans l'analyse de situations éthiques complexes, c'est en particulier le

contact avec les patients qui est mis en exergue. Ils expliquent cet intérêt de différentes manières :

- Le regard porté par les patients sur les stagiaires :  
« Avant, ils me voyaient comme une toute jeune, mais maintenant, ils m'appellent « docteur », ils me reconnaissent comme une professionnelle. Cela augmente mon assurance et ma confiance en moi ».
- Le fait de devoir réagir à des émotions :  
« Parfois, c'est aussi de parler directement avec le patient qui m'aide. Une épouse qui pleure à l'extérieur de la chambre, une jeune sœur qui se met à pleurer... Je ne m'attendais pas à voir quelqu'un craquer, j'ai pu lui parler, l'encourager et j'ai dû vivre mes émotions, tout en restant à distance, sans pleurer.  
- Qu'est-ce qui t'a aidé par rapport à tes émotions ?  
- D'abord, ça m'a surpris : « Ouf, comment est-ce que je vais réagir ? » et pas « Oh, la pauvre, elle pleure ! ». Comment moi, est-ce que je vais me protéger, ne pas craquer ? C'est peut-être un mécanisme de défense. Je l'ai laissée pleurer, puis elle a arrêté. J'ai enchaîné avec des paroles. J'étais concentré sur ça. Je ne sais pas comment j'aurais fait si elle avait continué à pleurer».
- Le fait que les patients se posent des questions :  
« C'est interpellant parce qu'on se dit qu'on ne s'est pas posé telle question alors qu'elle est pertinente ».
- Le fait de se mettre à la place du patient :  
« Moi si j'étais à sa place, j'aimerais qu'on me dise ça ou ça. Quand je rentre de stage, il n'y a pas de médecin dans ma famille, donc quand je raconte à mes parents, ils réagissent comme s'ils étaient patients ».

Les étudiants se rendent également compte que la progression de leurs compétences cliniques leur permet de s'ouvrir plus facilement au questionnement éthique et parfois, de prendre une place active dans la réflexion d'une équipe. Cependant, pour expliquer pourquoi c'est davantage le contact avec les patients plutôt que le contact avec les médecins maîtres de stage ou avec les autres soignants qui favorise leur implication personnelle, les étudiants évoquent avant tout l'influence de la hiérarchie. Ils avouent ne pas oser remettre en question l'avis de leur maître de stage, alors que c'est celui-ci qui les évaluera. Voici quelques-uns de leurs commentaires :

- « C'est important de parler avec eux, mais ce n'est pas possible avec tous. J'ai peur que mes maîtres de stage se sentent remis en cause, qu'ils croient que ce que je leur dis c'est qu'ils ne font pas ça bien. C'est déjà le cas pour les traitements, il ne faut pas demander pour le relationnel. Heureusement il y en a qui expliquent le relationnel ».

« Ici dans cet hôpital, je n'oserais pas leur parler. Les patrons font peur aux stagiaires. Ailleurs peut-être, mais ici, je me verrais mal dire à mon patron "je n'aurais pas fait comme ça". J'émettrais peut-être une hypothèse. Mais souvent, les patrons ont une position très au-dessus de nous, c'est très hiérarchisé. On ne demande pas l'avis du stagiaire. Donc quand on le donne, il faut être sûr de soi et bien l'argumenter.

- Tu trouves qu'il y a peu de dialogue avec les maîtres de stage ?
- Oui, c'est plus entre stagiaires ou éventuellement avec les assistants qu'on en parle parfois, mais pas avec les patrons.
- Les assistants vous aident un peu ?
- Oui, ils nous demandent notre avis. Quand ils sont tout seuls, ils aiment bien avoir un avis. Et puis on a presque leur âge donc ils nous écoutent un peu plus ».

À partir de ces éléments, on voit que pour approfondir cette recherche, il serait intéressant d'intégrer davantage les conditions d'exercice de la relation médecin/patient, mais également celles de la relation médecin/stagiaire, afin de mettre en évidence les conditions d'exercice de la pratique qui pèsent sur la dimension éthique du soin (par exemple le rapport au temps ou encore la dimension hiérarchique des relations). Il s'agit là d'enjeux plus politiques que nous n'avons pas eu l'occasion d'aborder dans cette recherche et qui dépassent le cadre de ce texte.

Les étudiants interrogés ont également mis en évidence l'importance des cours d'éthique dans les raisons de l'évolution de leur implication personnelle. Leur avis nous a permis de faire évoluer la formation que nous proposons actuellement. Nous la détaillons dans le paragraphe suivant.

## **2. Apprendre à structurer une réflexion éthique**

En tenant compte de cette recherche, de l'expérience de différents intervenants dans le cursus et d'autres avis évaluatifs exprimés par les étudiants dans les années ultérieures, nous avons remis les différents temps de la formation en perspective avec ses objectifs principaux et, en particulier, les acquis d'apprentissage suivants : rédiger une situation complexe d'un point de vue éthique; prendre conscience de son vécu personnel et de sa propre implication dans une telle situation et dans son analyse; construire de manière réflexive les questions qui se posent face à une telle situation; structurer l'argumentation développée en vue de prendre une décision.

Pour atteindre ces objectifs, l'équipe enseignante a décidé de maintenir le cours de master 1, qui permet d'introduire des concepts issus de différentes disciplines, ainsi que des thèmes

particuliers (droit et déontologie, économie de la santé, le pouvoir dans les soins, les personnes vulnérables, la fin de vie, etc.). Par contre, les travaux de groupe précédemment organisés en master 2 sont remplacés par quatre ateliers qui constituent autant de modules préparatoires au travail individuel demandé en master 3. Celui-ci est précisément constitué de quatre parties, explicitées dans la figure 2.

**Figure 2. Trame du travail individuel d'analyse éthique d'une situation complexe**

<p><b>1. Le récit de la situation</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identifier une situation vécue en stage qui pose un problème éthique</li><li>▪ Expliciter en quoi on a été personnellement touché, interpellé par cette situation</li><li>▪ <u>Synthèse intermédiaire</u><ul style="list-style-type: none"><li>• Description des questions qui se posent spontanément</li></ul></li></ul> <p><b>2. L'émergence des questions. Les ressources</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identifier les questions soulevées par le problème choisi et les disciplines / professions qu'elles concernent (Rose des vents adaptée)</li><li>▪ Récolter les ressources potentielles permettant de répondre à ces questions : références écrites, personnes ressources</li><li>▪ <u>Synthèse intermédiaire</u><ul style="list-style-type: none"><li>• À partir des ressources identifiées, repérer les enjeux particuliers de cette situation</li></ul></li></ul> <p><b>3. La structuration de l'analyse</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Développer les domaines pertinents en fonction de la situation clinique Exemples :<ul style="list-style-type: none"><li>• éclaircir le problème au niveau médical (est-ce si évident que ce cela que c'est comme ça qu'il faut faire) et proposer des alternatives éventuelles</li><li>• expliciter le domaine psycho-affectif</li><li>• ...</li></ul></li><li>▪ <u>Synthèse intermédiaire</u><ul style="list-style-type: none"><li>• Présenter ces enjeux de manière cohérente pour donner du sens à la situation</li></ul></li></ul> <p><b>4. L'implication personnelle. La synthèse</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ A partir des enjeux décrits,<ul style="list-style-type: none"><li>• identifier des leviers d'actions possibles</li><li>• se positionner personnellement par rapport à ceux-ci (<i>ce que j'aurais comme attitude, à qui je ferais appel, ce que je donnerais comme information, ...</i>)</li></ul></li><li>▪ Développer une démarche réflexive<ul style="list-style-type: none"><li>• Décrire la manière dont le travail a permis une évolution personnelle (<i>qu'est-ce que j'ai appris sur moi ? quel est le type de relation que je souhaite développer avec les patients, les familles ? comment est-ce que je conçois ma place et mon rôle par rapport aux autres soignants ? ...</i>)</li><li>• Envisager des pistes d'apprentissages ultérieurs (<i>qu'est-ce que ce travail m'a donné envie d'apprendre en plus ? quels sont les domaines que je voudrais approfondir ? comment ce travail me permet-il de préciser mon projet professionnel ? ...</i>)</li><li>• Évaluer les points forts et les points faibles du travail réalisé (<i>qu'est-ce que je pense avoir bien fait ? quelles sont les parties que je pourrais améliorer ? ...</i>)</li></ul></li></ul>
--

### **3. La question de l'implication des étudiants**

Lorsque nous avons demandé aux étudiants d'évoquer un problème éthique, nous avons constaté que c'est d'abord la complexité liée à la dimension subjective de leur pratique qu'ils mettent en évidence, soulignant en même temps la nécessité de repères pour oser s'engager en tant que sujets soignants. Il est intéressant de constater qu'ils nous parlent spontanément de l'implication personnelle que nous souhaitons favoriser. Étymologiquement, l'implication – du Latin *implicare*, se plier dans, se mêler à – contient la notion de lien, voire d'appartenance. Il s'agit d'une posture, d'une manière d'investir la relation soignante, dont le mouvement n'est pas sans rappeler celui de la clinique : du Grec *klinein*, s'incliner vers. C'est bien de cela qu'il s'agit : se mêler à une situation dont le fondement même est l'appel de quelqu'un qui souffre, vers lequel on s'incline afin de l'écouter et de prendre soin de lui. S'il est évident que l'implication ne peut pas être prescrite ni enseignée à la manière d'un savoir ou d'un savoir-faire, il est tout aussi vrai que les conditions qui la suscitent doivent être prises en compte dans l'élaboration d'un curriculum de formation.

Dans le travail social, trois éléments, par leur présence ou leur absence, permettent d'influencer l'implication professionnelle (Mias, 1998, cité par Dumont, 2009) : le sens de l'action, les repères disponibles et le sentiment de contrôle. Nous pensons qu'ils ont également toute leur pertinence pour les professions liées à la santé et en particulier dans la réflexion éthique qui les concerne. Arrêtons-nous sur ces trois éléments.

Dans le soin comme dans le travail social ou dans le domaine de l'éducation, le sens d'une action ou d'une décision à prendre ne dépend pas seulement d'objectifs à atteindre (direction) ou des raisons avancées pour justifier cette action (signification). Il dépend également de la dimension sensible de cette action, c'est-à-dire de ce à quoi le soignant tient, des valeurs auxquelles il adhère et qu'il veut promouvoir ou défendre dans son travail (Dumont, 2009). C'est bien par une mise en priorité des valeurs que l'éthique s'exprime au jour le jour, sur le terrain du soin, mais également par un dialogue centré sur les valeurs des différents protagonistes, qui sont invités à les expliciter. Le second élément est celui des repères utilisés dans le travail. En éthique, ils sont à chercher du côté des différentes disciplines (philosophie, sociologie, droit, déontologie, psychologie, économie de la santé, ...) qui peuvent éclairer une décision à prendre. Le sentiment

de contrôle est le troisième élément cité. Il renvoie d'emblée à l'incertitude qui est pratiquement toujours présente dans les situations complexes d'un point de vue éthique, aux émotions que cette incertitude provoque, mais aussi à toutes sortes de réactions inadéquates visant, par exemple, à restaurer un contrôle pourtant illusoire. La démarche éthique telle que nous l'envisageons représente une alternative, qui consiste non pas à supprimer l'incertitude mais à l'apprivoiser, en prenant le temps de réfléchir en interdisciplinarité à la meilleure décision possible pour le patient.

Évoquons ce qu'un étudiant affirmait dans la recherche-action ci-dessus :

« En stage, il y a de nombreuses questions type "Sésame" qu'on rencontre tous les jours. Ça reste tout le temps des questions sans réponse, parce que même quand on s'adresse aux médecins, ils ne savent pas et chacun reste sur sa position ».

Les trois éléments dont il vient d'être question, et dont on sait qu'ils influencent l'implication professionnelle, ne sont pas sans nous rappeler les trois éléments nécessaires à une délibération éthique dans une situation chaque fois singulière (Legault, 2010) : apprendre à dialoguer avec autrui; utiliser des repères issus de différentes disciplines afin de pondérer et de justifier son choix en fonction des valeurs et des règles et des conséquences; tenir compte de son propre désir, en tant que cause première du passage de l'intention à l'action.

Dans ce sens-là, on pourrait dire que le premier outil de l'éthique est, tout simplement la personne du soignant. Et c'est précisément le sujet soignant, aux prises avec son désir, que l'incertitude de la situation vient troubler, risquant de provoquer chez lui une certaine souffrance.

On comprend alors que s'impliquer, c'est parfois s'expliquer (Dumont, 2009) : se déplier, au moins vis-à-vis de soi-même, par le travail intérieur dont il a déjà été question. Celui-ci permet aux soignants de développer un autre rapport à leur propre vulnérabilité qui, à travers l'expérience du soin, les renvoie à trois caractéristiques de la condition humaine : la solitude, la finitude et, précisément, l'incertitude (Longneaux, 2009 et 2014).

Ces trois caractéristiques sont le plus souvent vécues sous la forme d'épreuves qu'il convient de traverser pour parvenir à les accepter : accepter l'incertitude permet de se libérer des illusions de la toute-puissance; accepter la finitude permet de se délier des regrets et des erreurs passées pour être chaque jour l'acteur de sa vie; accepter la solitude permet de se défaire de vaines attentes : l'autre peut enfin exister pour lui-même, et chacun découvre un nouveau rapport



à soi, dans une liberté renouvelée (Longneaux, 2009 et 2014). Cette triple dimension est essentielle dans l'apprentissage de l'éthique. Beaucoup de soignants hésitent en effet à exprimer leurs émotions dans un cadre professionnel ou s'interdisent même d'en percevoir, parce qu'elles témoignent précisément de leur vulnérabilité. Nous venons de le voir, ce concept mérite d'être réhabilité dans le soin : c'est bien parce qu'il nous permet de percevoir notre vulnérabilité et de l'accepter, que l'accueil des émotions nous ouvre à notre responsabilité envers autrui et donc au fondement éthique de notre profession. En permettant d'investiguer ce qui est de l'ordre du subjectif, l'éthique invite ainsi les soignants à prendre conscience de leurs propres limites, autre ancrage essentiel dans son apprentissage.

Ce qui relève de la subjectivité et de la complexité, en particulier en lien avec les émotions et l'affect, doit donc être abordé dans cet apprentissage, d'autant que l'implication dans le soin peut être source de souffrance. Il s'agit non seulement d'articuler l'apprentissage de l'éthique avec l'apprentissage de tout ce qui appartient aux domaines psychique et relationnel, mais également de donner une place à la subjectivité au cœur de toute démarche éthique, d'en faire un incontournable. Jusqu'à présent, l'université, dans son rapport au savoir, n'a pas favorisé un tel apprentissage. Elle a eu plutôt tendance à refouler ou à tarir certaines capacités constitutives des compétences éthiques, par exemple celles qui sont en lien avec le vécu personnel de chacun. Cette lacune rend encore plus évidente la nécessité de favoriser l'implication des étudiants et de les aider à développer leur réflexivité. Nous pensons en effet que pour favoriser chez l'étudiant une approche centrée sur le patient, il est nécessaire que l'approche éducative soit centrée sur l'apprenant et sur son vécu subjectif (Parent et Jouquan, 2013).

C'est précisément au stade clinique (du Grec *klinein*, s'incliner vers), quand les étudiants quittent l'*alma mater* pour se rendre sur des terrains de stage, pour s'incliner vers les patients qu'ils ont hâte de rencontrer, qu'il est peut-être le plus important de les accompagner dans l'émergence de l'éthique, à la fois sous la forme de la sensibilité à l'autre et de la capacité à délibérer afin de prendre une décision partagée. Cet accompagnement doit contribuer à la construction d'un équilibre personnel, qui permet de traverser la souffrance induite par la rencontre de la souffrance, afin de développer une « juste présence » à l'autre.

#### **4. Un compagnonnage éthique**

Les différentes dimensions dont il a été question ci-dessus traversent les trois pôles de l'éthique clinique (Ricoeur, 2001) : le « Tu » du patient qui nous interpelle, le « Ils » de la société dont nous faisons partie, le « Je » de la conscience avec laquelle nous nous engageons dans le soin. Il est indispensable de rassembler ces trois pôles dans un « Nous », afin de montrer que la délibération éthique ne doit pas s'appuyer sur des principes, mais bien sur ce qui fait sens pour le patient et qui permet ainsi de prendre une décision partagée. Il s'agit en effet d'aider un patient à de faire des choix qui lui permettent de retrouver un certain équilibre, dans un contexte marqué par l'émergence de la maladie et de la finitude (Quintin, 2014). Si, pour un soignant, l'enjeu du jugement professionnel est de pouvoir répondre de son agir, nous venons de voir que l'apprentissage de ce jugement va bien au-delà de la simple acquisition d'un répertoire de connaissances, de codes et d'habiletés. Rappelons que le jugement professionnel – celui qui permet de répondre de – doit à la fois (Jutras, 2011) faire référence à un corpus de connaissances et de pratiques; être centré sur la situation d'un patient chaque fois singulier; permettre au professionnel de donner du sens à sa pratique. La formation à l'élaboration d'un tel jugement nécessite non seulement d'acquérir des connaissances spécialisées dans différentes disciplines, de développer sa capacité à entrer en relation, mais aussi d'apprendre à se connaître, pour être capable d'une part, de justifier son agir, d'autre part de manifester son éthique professionnelle (Jutras, 2011). Rappelons également que ce jugement ne constitue pas le tout de l'éthique, mais qu'il doit continuellement être associé au « faire face immédiat » qui concerne l'attitude à développer dans le quotidien de la pratique (Varela, 2004), afin de développer une réelle éthique de l'attention.

Les étudiants questionnés à propos de l'intérêt d'un accompagnement qui se ferait au moment des stages ont été très réceptifs à cette proposition. Voici quelques éléments de réponses qui le démontrent :

« Les questions viennent quand on fait un stage, donc c'est nécessaire d'avoir de la pratique pour avoir des questions. Et c'est à ce moment-là qu'on a besoin d'une aide en éthique, donc ce serait bienvenu. ». « Oui, ce serait important. Ça fait partie de notre métier et c'est même notre métier : quand on prend une décision médicale, on prend une décision éthique. L'un va avec l'autre ! ». « Oui, certainement. Il faudrait proposer des situations cliniques au préalable et qu'on connaisse les thèmes pour y aller si on est intéressé. Moi, il faut que je ne sache pas répondre à une question pour que ça m'intéresse. Il faut arriver à

valoriser l'éthique dans la pratique quotidienne. Je ne sais pas comment ». « Ce serait intéressant d'avoir quelqu'un avec qui on pourrait parler de tout ça à chaud, mais c'est aussi intéressant d'avoir des points de vue différents. Il ne faut pas que ce soit toujours la même personne. L'intérêt c'est de se trouver soi-même en voyant l'exemple de plein d'autres. L'intérêt c'est de se poser des questions, pas d'avoir les réponses ». « Ce serait très intéressant, d'avoir de l'aide sur place, mais moi, j'ai d'abord besoin de penser à une situation seule, puis besoin d'aide dans un second temps. Comme stagiaires, on n'a pas notre mot à dire donc c'est plutôt a posteriori que c'est important de faire une analyse et de réfléchir à ce qui s'est passé : quand je serai dans la situation, comment est-ce que je devrai faire ? ». « Oui, ce serait utile parce qu'avec le maître de stage, on peut en parler mais la plupart du temps ça reste des conversations très brèves. Le médecin n'a pas vraiment le temps et quand on pose une question demandant pourquoi il fait comme ça, il n'a pas vraiment de réponse, il tourne autour du pot, il n'aime pas vraiment répondre à ces questions-là et on reste donc sans réponse ».

Pour concrétiser cette proposition d'accompagnement dans la durée, nous initiions actuellement un projet pilote sous la forme d'un « compagnonnage éthique ». Il peut se faire grâce à la collaboration des comités d'éthiques de trois hôpitaux dans lesquels les étudiants effectuent des stages dans le cadre de leur formation clinique. Les raisons de ce projet sont liées à la nécessité d'apprendre aux étudiants à exercer un discernement éthique en situation d'incertitude et à proposer la mise en œuvre de cet apprentissage au moment même où ils sont confrontés à des situations complexes. Si les premières années de formation sont avant tout théoriques et centrées sur l'acquisition de nombreux savoirs déclaratifs, les stages offrent l'occasion d'acquérir des savoirs procéduraux, c'est-à-dire liés à des tâches à accomplir et à des expériences à faire. Comme nous l'avons vu, ils constituent également des moments de déséquilibre ou encore de déstabilisation, en particulier liés à la perception de l'incertitude, de la non-maîtrise, de la vulnérabilité qui concernent tous les acteurs de la relation de soin. Par le rôle qu'il jouera, l'accompagnateur permettra donc à l'étudiant d'articuler la construction de savoirs, la construction de savoir-faire et la construction de sa propre identité.

Il est prévu que les trois postures d'accompagnement traditionnellement décrites (Paul, 2004; Raucant, Verzat et Villeneuve, 2010) puissent se compléter en fonction des situations et des circonstances d'apprentissage :

- la posture fonctionnaliste – qui consiste à fournir à l'étudiant des repères théoriques et méthodologiques qui lui permettront de progresser dans la résolution d'un problème ou l'atteinte d'un objectif;
- la posture herméneutique : – qui consiste à écouter l'étudiant pour l'aider à se comprendre, à mobiliser ses propres ressources et à identifier ses valeurs prioritaires;

*Recherches sur des questions d'ordre éthique*  
*14. Pourquoi et comment favoriser l'implication personnelle*

- la posture réflexive : – qui consiste à dialoguer avec l'étudiant pour favoriser en lui un dialogue intérieur et lui permettre de choisir une manière pertinente de résoudre un problème.

Cet accompagnement est conçu de manière à guider les étudiants vers une autonomie professionnelle. Celle-ci fait d'emblée référence à l'éthique à travers le souci de l'autre et la responsabilité dont elle témoigne, puisqu'elle est centrée sur des situations chaque fois singulières. Par ailleurs, on peut espérer que les étudiants pourront à leur tour utiliser ce concept d'accompagnement auprès des patients, dans leur cheminement vers une certaine autonomie.

La construction d'un tel dispositif d'accompagnement nécessite au minimum

- la volonté de créer un partenariat institutionnel;
- la définition d'objectifs spécifiques pour les différents partenaires;
- la précision des rôles de chacun.

D'un point de vue institutionnel, le partenariat mis en place est un partenariat de service, puisqu'au départ c'est la Faculté de médecine qui est demandeuse. Dans le projet qui se construit, il est appelé à devenir un partenariat de réciprocité grâce aux lieux d'échanges d'expérience et d'approfondissement de la réflexion qui sont prévus.

Les objectifs spécifiques qui doivent être définis concernent d'une part les accompagnateurs, et, d'autre part, les étudiants. Avant de partir en stage dans les trois hôpitaux concernés, ceux-ci recevront une feuille de route avec les modalités pratiques du projet et les objectifs visés par le compagnonnage : prendre conscience de ses valeurs et les mettre en perspective avec celles des autres intervenants; apprendre à identifier ses propres limites et à savoir demander de l'aide; développer un savoir réflexif en analysant son propre rapport au monde; structurer une argumentation éthique dans une situation complexe; communiquer à propos des valeurs; expérimenter l'intérêt d'une collaboration interdisciplinaire ... Les limites des rôles de chacun y seront précisées, tandis qu'il restera toujours possible de proposer aux étudiants qui le souhaitent un dispositif d'aide psychologique, tel qu'il existe déjà au niveau de la Faculté.

Pour les membres des trois comités d'éthique, un document est en voie d'élaboration à partir des axes de formation décrits pour accompagner les professionnels qui assurent un rôle

d'encadrement (Pepel, 2003) : un axe informationnel, à propos des modalités d'encadrement, du rôle des différents membres des comités, des objectifs poursuivis, du cadre à respecter, etc.; un axe pédagogique, pour réfléchir au processus mis en œuvre, à la relation avec les stagiaires, à la gestion des résistances, à la manière de favoriser la confiance, à l'articulation entre la théorie et la pratique, etc.; un axe professionnel, pour s'approprier le rôle d'accompagnateur, questionner l'incertitude, développer sa propre réflexivité, etc.

Il est important d'insister sur le rôle de l'accompagnateur, qui se centre sur l'étudiant et, en particulier, sur le rapport de l'étudiant à la situation qui le questionne. Il ne doit pas adopter le traditionnel modèle de rôle d'expert parce que sa légitimité ne lui vient pas d'une sorte de savoir infaillible, mais au contraire de son propre rapport à l'incertitude et de sa capacité à accueillir à la fois celle de l'étudiant et la sienne. C'est donc le pari de l'isomorphisme qui est fait ici : c'est parce que l'apprentissage rendu possible par le compagnonnage se fonde sur une démarche éthique que l'étudiant pourra s'approprier cette démarche et la vivre à son tour aux côtés du patient. Il est important de noter que les membres des comités d'éthique n'interviennent pas dans l'évaluation des étudiants, ce qui évite certains enjeux de pouvoir pouvant constituer un frein important dans ce type de situations.

Nous pensons qu'un tel dispositif est à même d'influencer l'implication de l'étudiant dans son apprentissage et de favoriser les trois perceptions qui sont à l'origine de la motivation (Jézégou, 2010, *in* Raucent, Verzat et Villeneuve, p. 54) : la perception d'efficacité personnelle dans le processus de formation; la perception de son futur en lien avec les objectifs poursuivis dans la formation; la perception du libre choix à l'égard de la formation. L'expérience nous montrera s'il en est ainsi.

## **5. L'implication des soignants sur le terrain**

Jusqu'à présent, nous avons envisagé l'importance de l'implication dans la formation initiale des futurs professionnels, en particulier des futurs médecins. Dans le cadre de la formation continue, l'expérience d'animation d'un atelier d'aide à la décision en éthique clinique nous a donné l'occasion de co-construire et d'expérimenter une démarche initialement développée en quatre temps (Bolly et Grandjean, 2004). Nous la présentons ici parce qu'elle nous a donné l'occasion de réaliser une enquête à propos de la souffrance des soignants et de

l'influence que peut avoir une démarche éthique pour traverser cette souffrance. Il nous semble intéressant de la mettre en perspective avec l'implication attendue des étudiants. En effet, celle-ci peut également être cause de souffrance, et cela d'autant plus qu'ils sont novices. Cette constatation est un élément supplémentaire pour les accompagner, à travers l'éthique, dans la construction de leur identité professionnelle et de leur équilibre personnel.

Au moment de cette enquête, les quatre temps de la démarche étaient les suivants :

1. L'écoute du récit
2. L'accueil des émotions, des jugements spontanés
3. La prise de distance
4. Le partage du changement

La dynamique d'un tel atelier se fait en dehors de toute hiérarchie, dans un cadre rendu sécurisant par un animateur, et dans un espace-temps où, par sa seule présence, chacun reconnaît qu'il est mu par le désir de questionner sa pratique et de comprendre ce qui est mis en œuvre dans le soin. Il s'agit, en quelque sorte, d'un laboratoire intéressant pour comprendre l'influence d'une démarche éthique sur le quotidien de la pratique. Décrivons brièvement chacun des quatre temps de la démarche, avant de les mettre en perspective avec l'implication des professionnels dans le soin.

L'écoute du récit permet aux professionnels de mettre leur réflexion au service du projet de vie d'un patient. Elle les invite à quitter la seule rationalité scientifique, voire la solution technique idéale, pour développer une relation dans laquelle ils pourront construire la meilleure solution possible en fonction de ce que vit réellement le patient (Jutras, 2011). C'est en effet parce qu'elle se développe au gré des situations et des défis quotidiens, que l'éthique doit continuellement s'adapter au contexte de vie du patient (Bégin, 2011). Ce récit est essentiel parce qu'il rappelle à la fois qu'aucune demande ne peut être isolée du contexte dans lequel elle apparaît et qu'aucune situation ne peut être réduite à un ensemble de renseignements objectifs et factuels (Legault, 2010) qui permettraient de généraliser la situation du patient à l'ensemble des cas qui présentent les mêmes symptômes ou les mêmes difficultés. Le récit fait également référence à l'importance de l'histoire que raconte un sujet pour exprimer son identité, pour

apprendre à dire « je », à se fabriquer un « soi », à devenir soi (Huston, 2008). Il est essentiel dans le cadre d'une décision partagée.

L'accueil des émotions et des jugements constitue un second temps capital dans la démarche éthique. Comme on l'a dit, il est parfois difficile pour certains soignants de s'investir dans cette étape où ils sentent qu'en s'exposant à travers le partage de leurs émotions, ils laissent en quelque sorte entrevoir leur propre vulnérabilité. La sécurité que peut apporter l'animateur qui cadre la démarche est donc essentielle. Ce temps d'arrêt permet à la fois d'ébaucher un travail de résonance, qui peut se poursuivre ailleurs, et d'éviter une submersion où on deviendrait en quelque sorte l'objet de ses émotions. L'accueil des émotions et des jugements constitue en effet une étape vers un travail intérieur – dans un autre temps et un autre espace – pour permettre à chacun d'exprimer son vécu, non pas dans un but de maîtrise de soi, mais bien pour favoriser une relation authentique. Proposer aux soignants de les partager en y consacrant une étape de la démarche, les invite à ne pas opposer ce qui serait de l'ordre de l'affectif à ce qui serait de l'ordre du professionnel, mais à utiliser ces deux pôles au service l'un de l'autre. Comme nous l'avons vu, s'impliquer en tant que professionnel nécessite en effet d'apprendre à assumer sa propre subjectivité et à utiliser ses propres émotions pour mieux se connaître soi-même; vivre des émotions permet de devenir un meilleur professionnel à la condition d'apprendre à leur donner une place adéquate, en dépassant ensuite son propre vécu pour se centrer sur la personne de l'autre. Dans son sens étymologique, l'émotion nous renvoie d'ailleurs à la notion de mouvement, elle-même comprise dans celle de démarche. C'est bien à dessein que nous proposons une démarche éthique et non une méthode ou un modèle. Il s'agit en effet d'éviter toute rigidité pour favoriser l'ouverture et la transformation. Si nous faisons une distinction entre les émotions et les jugements spontanés, c'est parce que nous pensons que l'accueil par le soignant de ses propres émotions – « Je suis en colère quand... », « ça me fait peur de constater que... » – lui permet de suspendre un jugement, qui consiste trop souvent à rendre un autre responsable de ce qui ne va pas – « C'est toujours la même chose avec ce médecin-là... », « C'est honteux, le comportement de ce fils... ».

La prise de distance constitue le troisième temps de la démarche. Il permet de développer une pensée sur l'action. Les participants se répartissent en sous-groupes pour faire l'inventaire des facteurs en cause, préciser les repères issus de différentes disciplines, mettre en contexte les

valeurs en jeu, éclaircir les éléments qui sont en tension. L'utilisation d'une grille en 7 étapes, qui s'inspire de grilles québécoises et française, permet de structurer la réflexion et de promouvoir l'exercice d'un discernement éthique, pour remplacer ainsi le jugement spontané, souvent stérile et enfermant. Elle se base sur la création de trois scénarios, puis pour chacun, sur l'analyse des conséquences et des valeurs en jeu, en tenant compte de ce qui fait sens pour le patient. Cette étape se termine par la synthèse du travail de chaque sous-groupe. Les différents scénarios élaborés sont présentés à l'ensemble du groupe, avec une analyse succincte de ce qu'ils mettent en jeu et une clarification de la ou des questions éthiques qu'il devient alors possible de mieux définir.

Dans le quatrième temps de la démarche, le partage du changement, l'attention se centre à nouveau sur le vécu des soignants présents. La question posée ici est celle du changement qu'ils peuvent éventuellement percevoir par rapport à leur ressenti au second temps de la démarche (le partage des émotions et des jugements). Certains évoquent une modification de leurs émotions, la persistance ou la disparition de certaines difficultés, la prise de conscience de découvertes, d'ouverture, etc. L'ajout de ce quatrième temps, très rarement présent dans les grilles d'aide à la décision, repose sur ce qui n'était d'abord qu'une intuition, avant de devenir une perception claire et fondamentale. Avec le temps et l'exercice, on peut sentir qu'au cœur de la démarche éthique, se dévoile tout en subtilité, une philosophie de la transmission. Si celle-ci représente un acte de générosité, elle contient, en creux, l'exigence de la transformation de soi (Bolly, 2007). Comme le vivent les Compagnons du devoir du tour de France (Mopin, 2011), transmettre, c'est donner, en souhaitant que l'autre devienne meilleur que soi. Ce projet-là, en lui-même, suffit pour transformer celui qui donne autant que celui qui reçoit. Il nous arrive de percevoir que ce quatrième temps constitue en quelque sorte un rituel de passage : à travers lui, une part du vieil homme ou de la vieille femme se dissout en chaque soignant et d'autres pistes s'ouvrent, qui permettent de quitter la réunion et de repartir vers les patients et les collègues avec quelque chose de neuf, de créatif, d'audacieux. Il peut paraître présomptueux d'affirmer cela et c'est heureusement les soignants eux-mêmes qui ont pris la parole à ce propos, grâce à une enquête réalisée à l'occasion d'un numéro de la revue *Psycho-oncologie* centré sur la souffrance des soignants (Bolly, 2011). L'analyse des réponses aux questions envoyées par voie électronique aux vingt-cinq participants réguliers montre que leur motivation à s'inscrire à ces ateliers est avant tout liée au désir de partager une réflexion interdisciplinaire et de se former en éthique



clinique. Par contre, ce qui les motive à poursuivre ces ateliers dans la durée, c'est surtout la possibilité de parler de leur vécu et ainsi d'analyser leur propre souffrance, ce qui leur permet de mieux réagir aux difficultés rencontrées et de percevoir un meilleur bien-être au travail. Ils expriment que le fait de se mettre à l'écoute de ses propres émotions et d'apprendre à les nommer constitue une manière « d'être en soi », de s'occuper de soi, de revenir à soi sans chercher la cause de son mal-être à l'extérieur de soi-même. Dans leurs réponses, on voit bien que la prise de conscience de leur implication subjective est un moment clé, qui leur permet de moins se projeter dans une situation en étant encombré de leurs propres affects. Ils peuvent ensuite entamer une réflexion plus objective, avec une présence plus juste, une neutralité bienveillante par rapport à la situation complexe et à l'ensemble de ses acteurs. Si cet exercice est parfois vécu dans une certaine difficulté, sa dimension essentielle est également décrite dans les réponses, comme si, à travers lui, s'ouvrait un chemin, une voie nouvelle, qui permettent d'oser aborder la montagne, alors que de loin, tout semblait faire obstacle à la progression.

En écho au deuxième temps, les réponses à la question qui interroge le quatrième temps de la démarche (partage du changement) insistent sur l'ouverture qui peut être vécue, en l'explicitant de différentes manières : possibilité de quitter la dichotomie de départ en découvrant de nouvelles perspectives, et donc de sortir d'un sentiment de confusion provoqué par un horizon semblant bouché; perception de quelque chose qui aide à grandir, d'un mouvement, d'un changement, donc de la vie; en se laissant toucher par ce que vivent les autres soignants, renforcement du sentiment de lien avec ses semblables et donc d'un « nous » professionnel; capacité à entendre le changement vécu par l'autre comme ce qui aide à comprendre la complexité du changement vécu en soi; et, de manière imagée, mise en application du proverbe zen « Si tu es pressé, fais un détour ». Les soignants montrent ainsi que ce qui permet à la démarche éthique d'être une réelle ressource, c'est l'ouverture aux autres et à soi-même qu'à la fois elle suscite et elle exige. Ils mettent en évidence une dimension circulaire essentielle, un double mouvement – vers l'autre et vers soi – qui traverse la démarche éthique, qui la révèle, qui permet à chacun d'en faire un acte créateur au sein de sa pratique.

Depuis lors, un cinquième temps a été ajouté à cette démarche : l'écoute du silence. Cette nouvelle expérience étant récente, il est encore trop tôt que pour en parler, mais nous pouvons brièvement le présenter en tant que partage qui va au-delà des mots et des représentations

mentales, un temps suspendu qui ouvre à l'humilité et à la vacuité. Sans doute nous ouvre-t-il à la dimension spirituelle du soin, qui nous invite à tenir ensemble l'attention et l'altruisme, pour les nourrir mutuellement (Tenzin Gyatso, 2014). Cela nous renvoie une nouvelle fois au travail intérieur qui seul, permet de comprendre que l'énergie de l'attention, c'est la liberté (Vigne, 2015).

## **Conclusion**

Par leurs commentaires, les soignants qui ont répondu à l'enquête concernant l'atelier d'aide à la décision éthique montrent bien que la subjectivité des soignants doit être prise en compte pour que celle des patients puisse l'être à son tour. Ils nous ramènent ainsi à la nécessité de se préoccuper de la subjectivité des futurs professionnels de la santé dans leur apprentissage de l'éthique. Comme la recherche décrite ci-dessus l'a montré, l'implication de ceux-ci dans l'analyse de situations éthiques complexes est la clé de voûte du développement d'une démarche éthique dans leur pratique. Si l'éthique ne nous est pas donnée d'emblée (Meirieu, 2007) et nécessite donc un apprentissage dans la durée, sa mise en pratique nous rappelle continuellement que le sens de ce que nous faisons est à chercher, non pas seulement dans le contenu de la décision que nous prenons, mais également dans la manière dont nous construisons cette décision. Nous pensons qu'un compagnonnage mérite d'être proposé pour accompagner les étudiants dans cette construction, parce qu'elle est aussi celle de leur propre identité soignante. Au-delà de la compréhension de nos propres modes de décision, la démarche éthique permet en effet de prendre conscience de ce qui est de l'ordre de la transformation de soi.

L'éthique clinique est une sagesse pratique. Comme nous l'avons vu, elle associe deux dimensions : celle de la sensibilité à l'autre en tant que sujet et celle de la capacité à délibérer. Or, l'expérience montre qu'un travail réflexif ne peut vraiment rendre féconde une décision à prendre que s'il est précédé de l'accueil des émotions que la situation provoque (Léry, 1999). De manière complémentaire, l'identification des émotions doit être suivie d'une phase de raisonnement et de recherche de discernement pour aboutir à une prise de décision partagée et à une action. Cette double exigence est nécessaire pour que le soignant devienne disponible à l'expérience d'autrui (Pierron, 2012). Mais les concepts de modèle de rôle et de curriculum caché font que nous sommes également en droit de l'attendre dans toute relation orientée vers l'apprentissage de l'éthique, dans tout processus qui vise à susciter un tel apprentissage. C'est de cette même

disponibilité authentique à l'expérience d'autrui que la présence rétroactive de l'accompagnateur doit donc pouvoir témoigner. Et cette présence à l'autre ne peut que refléter la présence à soi, comme si cette résonance devenait à la fois la source et l'horizon de toute démarche éthique, quand la liberté qui est en jeu ne peut être déliée de la responsabilité qui la sous-tend.

## Références

- Bégin, L. (2011). « La compétence éthique en contexte professionnel », dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 105-122.
- Bolly, C. et V. Grandjean (2004). *L'éthique en chemin. Démarche et créativité pour les soignants*, Neufchâteau, Weyrich et Paris, L'Harmattan.
- Bolly, C. (2007). *Et l'éthique dans tout ça ? En la racontant à mes filles*, Neufchâteau, Weyrich.
- Bolly, C. (2011). « La mise en œuvre d'une démarche éthique peut-elle influencer la souffrance des soignants ? » *Psycho-Oncol*, 5, p. 98-108. DOI 10.1007/s11839-011-0314-6.
- Bolly, C. (2012). « Enseigner l'éthique ou favoriser son apprentissage », *Ethica clinica*, n° 68, p. 6-15.
- Bolly, C. (2013). « L'éthique de l'enseignement, condition ultime de l'apprentissage de l'éthique », dans F. Parent et J. Jouquan (dir.), *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*, Bruxelles, De Boeck, p. 113-125.
- Brazeau-Lamontagne L. et C. Masson (2006). « Introduction aux concepts paradigme, syndrome du manteau de l'empereur, curriculum caché. Implication dans les maladies articulaires, osseuses, rachidiennes ? » *Revue du Rhumatisme*, n° 73, p. 1277-1279.
- Dumont, J.-F. (2009). « Du rôle des émotions dans l'implication professionnelle des éducateurs », *Actes du 3ème congrès de l'AIFRIS*, Association Internationale pour la Formation, la Recherche et l'Intervention Sociale, Hammamet, Tunisie, p. 70 : Internet Média, <<http://www.aifris.org/IMG/pdf/Programme-pre-actes-congres-2-avril-2009.pdf>>, consulté le 8 décembre 2015.
- Feldman, E. (2001). « Le soignant face au refus de soin », *Ethica clinica*, n° 22, p. 27-30.
- Huston, N. (2008). *L'espèce fabulatrice*, Arles, Actes Sud.
- Jézégou, A. (2010). « Diriger par soi-même sa formation et ses apprentissages », dans BéRaucent B., C. Verzat et L. Villeneuve (dir.), *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant. Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles, De Boeck, p. 53-86
- Jutras F. (2011). « Le professionnalisme, valeur de base de la conduite professionnelle », dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 83-104.
- Lao Tseu (1967). *Tao-Tö King*, Traduction Liou Kia-hway, Paris, Gallimard.
- Legault, G. (2010). *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

*Recherches sur des questions d'ordre éthique*  
**14. Pourquoi et comment favoriser l'implication personnelle**

- Léry, N., (1999). « Méthodologie d'aide à la décision éthique dans les situations complexes », *Revue Soins Cadres*, n° 32, p. 21-24.
- Longneaux, J.M. (2009). « Résister pour lâcher prise; lâcher prise pour résister », dans J.M. Longneaux, M. Moulin *et al.* (dir.), *Résister ou lâcher prise : comment choisir ?* Neufchâteau, Weyrich, p. 17-36.
- Longneaux, J.M. (2014). *Petits essais philosophiques autour de l'éthique du soin*, Neufchâteau, Weyrich.
- Meirieu P. (2007). *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF.
- Mopin, J. (2011). « La transmission, clé de voûte du compagnonnage », dans V. Knuessi, L. Brazeau *et al.* (dir.), *La transmission : chemin vers l'autre ou chemin vers soi ?* Neufchâteau, Weyrich, p. 167-178.
- Morin, E. (2015). *Enseigner à vivre*, Arles, Actes Sud.
- Parent F. et J. Jouquan (dir.) (2013). *Penser la formation des professionnels de la santé. Une perspective intégrative*, Bruxelles, de Boeck.
- Paul, M. (2004). *L'accompagnement : une posture spécifique*, Paris, L'Harmattan.
- Pelpel, P. (2003). *Accueillir, accompagner, former des enseignants. Guide de réflexion et d'action*, Lyon, Chronique sociale.
- Pierron, J.P. (2012). *Les puissances de l'imagination*, Paris, Cerf.
- Quintin J. (2014). « Accompagner le patient dans ses choix de vie : le jeu de la conversation », *Ethique et santé*, n° 11, p. 69-76, Internet Média, <<http://dx.doi.org/10.1016/j.etiqe.2014.01.001>>, consulté le 8 décembre 2015.
- Raucent, B., Verzat, C., et L. Villeneuve (2010). *Accompagner des étudiants. Quels rôles pour l'enseignant. Quels dispositifs ? Quelles mises en œuvre ?* Bruxelles, De Boeck.
- Ravez, L. (2011). « La médecine autrement ! Pour une éthique de la subjectivité médicale », dans L. Ravez et C. Tilmans-Cabiaux (dir.), Namur, Presses Universitaires, p. 7-26.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- Ricœur, P. (2001). « Les trois niveaux du jugement médical », *Le Juste 2*, Paris, Esprit, p. 227-243.
- Saintonge, L. et F. Gallagher (2009). « La contribution de la pratique réflexive au développement de la compétence infirmière », Présentation au *IVe Congrès international du Secrétariat international des infirmières et infirmiers de l'espace francophone*, Marrakech.
- Tenzin Gyatso, XIVème dalaï-lama (2014). *Au-delà de la religion. Une éthique pour le nouveau millénaire*, Paris, Fayard.
- Varela, F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition*, Paris, La découverte.
- Vigne, J. (2003). *La mystique du silence*, Paris, Albin Michel.
- Vigne, J. (2015). *L'écoute du son du silence*, stage organisé par l'association Terre du yoga, Champéry, août 2015, notes personnelles.
- Worms, F. (2010). *Le moment du soin*, Paris, Presses universitaires de France.

### **Notice biographique**

Cécile Bolly est médecin et psychothérapeute à orientation systémique. En tant que chargée de cours, elle participe à la formation en éthique des étudiants en médecine de l'UCL (Bruxelles) et, dans le cadre du centre de formation continue RESSORT, elle anime des ateliers d'aide à la décision éthique et des supervisions pour les soignants. Elle s'intéresse particulièrement à l'éthique de l'attention et à la création d'outils qui favorisent sa mise en œuvre par les soignants.

## **15. Vie scolaire et éthicité : le cas des conseillers principaux d'éducation**

*Jean-François Dupeyron, maître de conférences HDR*  
*Université de Bordeaux*

**Résumé :** Les acteurs des établissements scolaires français ont à construire leur éthicité et à assumer leur responsabilité morale au sein de vies scolaires parfois bien peu propices à ce déploiement. À la suite d'une enquête menée auprès de conseillers principaux d'éducation dans les lycées et les collèges français, nous pouvons étudier la vitalité de cette construction telle qu'elle se manifeste dans leurs paroles et dans leurs actes, au plus près de leur vie professionnelle et de leur expérience quotidienne. Pour cela un cadre théorique foucauldien est mobilisé. Trois thématiques se dégagent alors : l'éthique comme appartenance à un sujet collectif, comme pratique contextualisée et comme immersion dans un monde vécu. Dans cet article, ces trois thématiques sont étudiées, ce qui permet d'avancer que les acteurs des établissements scolaires ont à construire leur éthicité et leur responsabilité morale et déontologique au sein de vies scolaires parfois bien peu propices à ce déploiement.

### **Introduction**

Depuis quelques années, le *Référentiel de compétences professionnelles* des enseignants et des éducateurs scolaires du système scolaire français prescrit une « compétence éthique ». Après une première formule ayant suscité de vastes polémiques – « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » (Ministère de l'Éducation nationale (MEN), 2010) – cette compétence est actuellement formulée ainsi : « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (MEN, 2013).

On pourrait penser que, du seul fait du statut institutionnel de la prescription, cette compétence professionnelle aurait acquis dans les protocoles de formation une force d'évidence et une autorité conceptuelle. Or il n'en est rien, comme le montrent les débats et les vives interrogations qui persistent quant à la légitimité de cette compétence et de son évaluation, quant à son contenu ou encore quant aux actions de formation permettant de la cultiver. C'est même un véritable champ de recherches qui gravite désormais autour de ce thème.

Nous souhaitons ici, à partir d'une étude menée auprès d'une catégorie particulière d'acteurs du système scolaire, contribuer aux débats questionnant la place de l'éthique dans la construction de l'identité professionnelle chez les enseignants et les éducateurs. Plus précisément nous avons choisi de donner la parole aux acteurs pour essayer d'élucider le lien qu'un groupe

professionnel spécifique peut bâtir entre son expérience de vie scolaire, son identité professionnelle et son éthicité. Autrement dit, nous explorons la question suivante : comment ces acteurs scolaires parlent-ils de leur façon de vivre la compétence éthique et quelles conclusions en tirer quant à la formation de cette compétence ? Nous expliciterons d'abord le cadre théorique et méthodologique de notre travail, avant d'étudier trois dimensions du lien entre, d'un côté la pratique de l'éthique chez les éducateurs scolaires, de l'autre côté leur construction professionnelle dans leur milieu de travail.

## **1. Le cadre de la recherche**

### **1.1 L'état de la recherche sur l'éthique professionnelle des acteurs scolaires**

Les recherches portant sur l'expérience éthique des acteurs des systèmes scolaires francophones ont gagné en importance depuis une quinzaine d'années, dans le sillage de la désinstitutionnalisation de l'École et de l'assomption d'une responsabilité polymorphe pesant désormais lourdement de toutes ses dimensions juridiques, morales et pédagogiques sur les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Ainsi, plusieurs travaux étudient aujourd'hui la construction et la pratique de l'éthique professionnelle chez les acteurs de différents systèmes éducatifs (Jutras et Gohier, 2009; Desaulniers et Jutras, 2012; Moreau, 2012; Dupeyron et Miquieu, 2013; Prairat, 2014; Jeffrey, Jutras et Moreau, 2014, etc.). Ces recherches permettent de tisser autour de l'éthique professionnelle un réseau conceptuel au sein duquel on peut repérer plusieurs lignes de force : la notion d'éthique appliquée (Moreau, 2003), la nature et la nécessité de l'ancrage déontologique (Prairat, 2009), la notion de construction de soi au sein d'une vie éthique perçue comme « une expérience dans laquelle l'agent se transforme en orientant le sens de ses pratiques » (Moreau, 2013, p. 122), la morale professionnelle de l'enseignant (Prairat, 2013), etc.

Tout en s'inscrivant modestement dans ce champ de recherches, la présente contribution se caractérise par trois spécificités : elle cible un corps de métier singulier – les conseillers principaux d'éducation (CPE) – elle développe un cadre d'étude foucauldien et elle fait usage d'une méthode misant sur les paroles des acteurs pour nourrir la construction théorique.

## **1.2 Les conseillers principaux d'éducation**

Dans les collèges et les lycées de l'enseignement secondaire français, les CPE occupent une place singulière : ils n'ont pas la charge d'un enseignement, mais ont pour mission de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » (MEN, 2015, p. 126), ce qui les situe dans une configuration de forte responsabilité professionnelle car ils ont à accompagner les élèves dans les difficultés, les conflits et parfois même les moments graves de leur expérience scolaire. D'un même rang statutaire que les enseignants (même si cela est fréquemment méconnu), le CPE a trois responsabilités : le fonctionnement de l'établissement (ordre, sécurité, encadrement des élèves), la collaboration avec le personnel enseignant (suivi pédagogique des élèves) et l'animation éducative (temps libres, participation des élèves, vie démocratique). Concrètement, la journée d'un CPE est rythmée par une succession d'activités programmées (gérer les retards et les absences, communiquer avec les parents, accueillir les élèves exclus de cours, mener des entretiens individuels, intervenir en classe pour divers problèmes, participer à des réunions, mener des animations, contacter des partenaires dans l'accompagnement des difficultés des élèves, s'entretenir avec certains enseignants, renseigner des états d'absences et d'incidents, *manager* les assistants d'éducation, surveiller les entrées, les interclasses et les sorties, etc.) et de moments d'urgence (bagarres, incidents, fugues, accidents, intrusions, malaises, etc.).

Les rares études sur le métier de CPE sont essentiellement focalisées sur l'historique et la description du métier prescrit (Delahaye et *al.*, 2009), non sur l'exploration du métier réel, en dépit de travaux récents plus attachés à celui-ci (Condette, 2013; Focquenoy, 2013; Tschirhart, 2013). Nous avons pour notre part entamé une recherche de longue haleine à partir du témoignage des acteurs, recherche dont un premier compte-rendu partiel est en cours de publication (Dupeyron, 2017).

## **1.3 Le cadre théorique foucauldien**

Pour cette recherche, nous utilisons deux lignes de discours proposées par Michel Foucault. Il s'agit premièrement de sa réflexion sur la généalogie de la responsabilité morale, étudiée à partir d'une catégorisation de la moralité autour de trois dimensions : *primo*, le rapport de l'agent moral à la « vérité » (les principes, les valeurs, les discours prescriptifs); *secundo*, le rapport de



l'agent moral au pouvoir (le jeu entre, d'un côté les normes de comportement et les procédures de gouvernementalité qui conduisent ses conduites, de l'autre côté les « contre-conduites » (Foucault, 2004a, p. 205) par lesquelles il s'écarte peu ou prou de la normalité morale); *tertio*, la constitution de soi à laquelle procède le sujet au fil de la généalogie de sa responsabilité morale.

Qu'est-ce que l'éthique ? C'est, je crois, la façon dont les sujets se constituent eux-mêmes en tant que sujets moraux dans leur activité, leur action, etc. Le problème n'est donc pas de développer le soi, mais de définir quel type de relation à vous-même est capable de vous constituer en tant que sujet éthique. Il ne s'agit pas du développement de soi, mais du problème de la constitution de soi. (Foucault, 2015, p. 114)

Concernant ce triptyque vérité/pouvoir/sujet, dont le troisième volet a passionné Foucault dans ses derniers textes autour de la notion de « culture de soi », nos premières constatations montrent que les CPE, lorsqu'ils parlent de leur responsabilité morale, évoquent rarement la « vérité » de celle-ci (le caractère indiscutable des « valeurs de la République », par exemple) et contournent la question de la constitution de soi, apparemment trop chargée d'enjeux intimes et de risques personnels. Du coup les préoccupations majeures qu'ils expriment très majoritairement sont focalisées sur leur activité concrète, leur conduite, leur comportement, pour lesquels ils semblent être en attente d'une régulation plus stricte et collective, ce qui permet de commencer à valider des travaux mettant en avant le souci de doter les corps de métiers des systèmes éducatifs d'une protection rassurante sous la forme d'un code de déontologie assorti d'une instance professionnelle de discussion, de conseil et de rassurance (Dupeyron, 2017).

Le deuxième axe foucauldien de réflexion est issu des leçons sur la gouvernementalité néolibérale, leçons au cours desquelles Foucault analysait dès la fin des années 1970 les ressorts du néolibéralisme ayant désormais investi les systèmes éducatifs occidentaux pour y cohabiter de manière plus ou moins cohérente avec des éléments scolaires plus traditionnels. Nous postulons en effet que la responsabilité éthique des CPE se déploie aujourd'hui dans un contexte marqué par un pouvoir institutionnel réalisant un hybride de gestion disciplinaire/réglementaire des personnels (sur fond de pression juridique accrue) et de *management* néolibéral visant à gouverner le moins possible en appliquant un « principe de limitation de l'art de gouverner » censé constituer le meilleur moyen pour réaliser les objectifs du gouvernement des individus

(Foucault, 2004b, p. 12-13). Dans ce nouveau cadre professionnel, l'individu doit assumer sa responsabilité éthique dans un milieu aux caractéristiques suivantes.

Tout d'abord l'individu y jouit de la liberté paradoxale de tirer le meilleur de soi pour exercer sa mission et faire tourner l'organisation sociale. Peu soutenu par sa hiérarchie, encadré de façon assez lointaine, souvent peu formé, il est mis en situation de libérer sa créativité, de faire preuve d'autonomie, d'innovation et de responsabilité pour compenser les difficultés d'un système scolaire dont l'État se retire progressivement au fur et à mesure de son propre alignement sur les normes du marché et de la concurrence. Les CPE déplorent ainsi la grande faiblesse de l'encadrement et du soutien institutionnel à leur égard, y compris au moment de leur prise de fonctions en tant que néo-titulaires – l'absence de régulation par la hiérarchie ne signifiant pas toutefois de la part de celle-ci une baisse des réactions autoritaristes.

Parallèlement, la pression s'accroît sur l'agent moral, car l'échec, l'erreur, le dysfonctionnement lui sont directement imputables. Toute une réglementation et tout un contrôle par l'évaluation des résultats de l'activité le menacent ainsi, si bien qu'il est à la fois délaissé par l'institution et contrôlé par celle-ci en tant que responsable des résultats de son action. La judiciarisation des relations entre l'École et ses publics ne fait que renforcer cette contrainte par la réglementation, si bien que l'agent ne jouit que d'une liberté surveillée. C'est là le résultat paradoxal de l'alignement des structures sociales sur le modèle concurrentiel : la décroissance de l'État éducateur porteur de souveraineté politique collective s'accompagne de l'inflation d'un ordre économique-juridique censé réguler le monde néolibéral ainsi créé.

Enfin, l'*homo œconomicus* du néolibéralisme est incité à se comporter comme une entreprise individuelle et comme le gestionnaire de son propre capital humain, de son portefeuille de compétences. Il s'ensuit que la question de la responsabilité professionnelle en général peut être interprétée à la lumière des théories néolibérales de la ressource humaine, qui posent le capital humain comme un stock de compétences, aptitudes, talents, qualifications dont les individus disposent pour pouvoir vivre et travailler (Paltrinieri, 2013, p. 90). Selon cette approche, l'*homo œconomicus*, en tant qu'entrepreneur de lui-même, est « son propre capital, [...] son propre producteur », sa propre « compétence-machine », sa propre ressource à entretenir en vue de l'employabilité et de l'efficacité professionnelle et sociale (Foucault, 2004b, p. 232). Le transfert de charge de la responsabilité est ici aussi très évident.

Nous souhaitons, au sujet de la responsabilité professionnelle éthique des CPE, penser « avec » Foucault, mais aussi en quelque sorte penser « contre » Foucault afin de vérifier la pertinence de ses analyses et l'efficacité de ses outils, comme le ferait un protocole de falsifiabilité d'une théorie.

#### **1.4 La méthode de travail**

Le choix de travailler au plus près de la parole des CPE n'est pas évident dans le cadre d'une approche philosophique; cela pose des problèmes de méthode de travail et des problèmes de légitimité.

Sur les questions méthodologiques, l'encart placé en annexe 1 décrit le cadre des entretiens, tandis que le second encart propose une rapide présentation des premiers participants à la recherche. Le protocole retenu pour les entretiens applique une méthode qualitative et compréhensive de recueil des paroles, également inspirée par l'approche phénoménologique (Beaud, 1996; Beaud & Weber, 2003; Kaufmann, 2007; Dupeyron, 2013).

Mais qu'en est-il de la légitimité philosophique de ce travail empirique ? Quelles conclusions peut-on espérer tirer à partir de la collecte de récits subjectifs ? Que peuvent valoir des conclusions déduites de l'étude des paroles singulières des acteurs ?

Donner ainsi la parole aux agents éthiques, ce n'est pas délaisser l'argumentation rationnelle de la philosophie, c'est plutôt renforcer ce travail d'abstraction et d'explication grâce à un exercice tourné vers la compréhension des phénomènes, au plus près de ceux-ci et de ceux qui les vivent. On ne saurait d'ailleurs reprocher à certains philosophes académiques d'avoir manifesté de l'intérêt pour le parler ordinaire du quotidien et avec la parole exprimant le vécu humain. Une certaine qualité de compréhension et d'explication philosophiques peut même émaner de l'écoute attentive de la parole de cet « homme pratique » évoqué plusieurs fois par Husserl: en prise directe avec la vie ordinaire du « monde de la vie », cet homme y maîtrise la *doxa*, qui « forme un royaume de bonne confirmation, de connaissances prédictives bien confirmées et de vérités qui sont assurément aussi assurées que l'exige ce qui détermine leur sens : le projet pratique de la vie. » (Husserl, 1976, p. 142).

Par l'écoute réflexive des récits de l'homme ordinaire, on peut alors voir se dessiner une forme de vie pratique dans laquelle l'usage et ses variations ont un statut privilégié. On peut ainsi supposer que l'agent éthique mène une vie pratique dans laquelle il construit des usages de soi et de la responsabilité éthique qui divergent peu ou prou de la rationalisation morale et de ses unités de mesure : le code moral et la conception normative de l'usage moral qui l'accompagne presque nécessairement. Connaître et comprendre ces usages « de bonne confirmation » est justement l'objectif des entretiens avec les CPE. Ce qui est ainsi obtenu est un exemplaire de ces « savoirs d'en dessous, [...] de ces savoirs locaux des gens, de ces savoirs disqualifiés » dont Foucault a montré l'importance pour la critique (Foucault, 1997, p. 8-9).

## **2. Vie éthique et identité professionnelle**

Dans le cadre de ce texte, il ne s'agit pas de proposer une analyse complète de la recherche. C'est pourquoi nous avons choisi de privilégier un élément qui, à l'écoute des CPE, a semblé particulièrement problématique : le lien entre la responsabilité éthique et la notion d'identité professionnelle.

### **2.1 La notion d'identité : une cote mal taillée**

Nous bénéficions d'intéressants travaux sur l'émergence de l'identité professionnelle dans les métiers du professorat et de l'éducation (par exemple Gohier, 2007; Goigoux, Ria et Toczek-Capelle, 2009; Rayou, 2009). Toutefois, avant même de chercher à comprendre comment la compétence éthique participe à l'identité professionnelle des CPE, il convient de questionner l'étrange concept d'identité, que nous soupçonnons, à la suite de Vincent Descombes, d'être surtout une « énigme lexicale » (Descombes, 2013a, p. 11-15). De quoi parlons-nous quand nous utilisons l'expression « identité professionnelle » ?

Posons d'emblée que le concept d'identité peut être pris selon trois sens principaux : l'identifiant, l'identique et l'identitaire. Le premier sens est ce qui permet d'identifier un agent de l'École : son nom, son codage dans une nomenclature de statuts professionnels, son NUMEN<sup>1</sup>, etc. La liste de ces identifiants est ici sans intérêt, même si les CPE expriment parfois leur amertume devant l'ignorance des enseignants quant au sens du sigle CPE. Un CPE, en ce sens,

---

<sup>1</sup> Le NUMEN (numéro d'identification éducation nationale) est un identifiant associé à tout employé de la fonction publique dépendant du Ministère de l'Éducation nationale française.

est tout simplement quelqu'un qui est appelé CPE, qui est identifié en tant que tel, sans égard pour ses compétences professionnelles ou pour son activité.

Le deuxième sens n'est guère plus productif puisqu'il désigne une étrange propriété : celle d'être identique à soi. Aucun CPE n'étant *stricto sensu* identique à un autre (aucun n'est le même qu'un autre sinon il s'agit en fait d'une seule et même personne), l'identité à soi dont jouit chacun d'entre nous ne désigne en fait qu'une propriété sans consistance. « "Une chose est identique à elle-même."- Il n'y a pas de plus bel exemple de proposition inutile. » (Wittgenstein, 2004, p. 131) Au-delà de cette vacuité, cette proposition se heurte à la fluence de tout ce qui vit. À quoi pourrais-je être identique puisque je ne cesse de changer ? Pris en ce sens, le concept d'identité est réifiant et naturalisant, il suppose une abstraction hors du temps qui contredit l'argument de la croissance, selon lequel les choses qui sont en état perpétuel de flux ne sont jamais identiques à elles-mêmes, par définition.

Les nombreux changements des missions des CPE depuis la création du lycée au tout début du XIX<sup>e</sup> siècle attestent ainsi de la labilité de leur « identité professionnelle » : d'abord en charge du maintien de la discipline, ils sont successivement devenus éducateurs (en 1982, par la circulaire fixant leurs nouvelles missions), puis entrés en pédagogie (en 1989, par la Loi d'orientation sur l'École), avant d'intégrer actuellement la direction technique voire « politique » des établissements scolaires (via des préconisations recommandant de renforcer leur rôle de conseillers des chefs d'établissement dans la détermination et la conduite des politiques scolaires locales). Le métier de CPE ne cesse donc de changer selon les époques, les contextes d'exercice<sup>2</sup> ou les itinéraires singuliers et les conceptions des acteurs.

Ainsi, puisque ni l'identifiant ni l'identique ne nous disent quelque chose de bien clair quant à l'identité professionnelle des CPE, que faut-il penser du troisième sens – l'identitaire ? Celui-ci désigne un ensemble de traits, de particularités, de qualités qui marquent la différence et la permanence de la chose qui les possède. On peut dire par exemple d'un village qu'« il a su garder son identité » en dépit des changements qu'il a connus au fil des générations. On touche ici à quelque chose qui est de l'ordre de la personnalité, de la structure permanente et

---

<sup>2</sup> Les CPE confirment qu'ils ne font pas le même métier selon qu'ils exercent en collège ou en lycée, par exemple.

reconnaissable. En ce sens, l'expression « l'identité professionnelle des CPE » relève du caractère propre à leur corps de métier, caractère qui nécessairement s'inscrit dans une entité collective, ce qui suppose que ce sujet collectif soit clairement défini et stabilisé au sein d'un ensemble social doué de consistance et de permanence.

On peut donc poser comme hypothèse que la question de l'identité professionnelle est mal posée tant qu'elle est posée au seul niveau des individus. Elle ne signifie pas en premier lieu une interrogation sur soi (« Qui suis-je professionnellement ? »), mais une interrogation sur le collectif (« Qui sommes-nous ? »). Deuxième point : la question de l'identité professionnelle est inséparable de l'activité des individus, c'est-à-dire de leurs pratiques professionnelles concrètes : « Que devons-nous faire ? ». Troisième point : la question de l'identité professionnelle est inséparable du milieu professionnel dans lequel elle se pose et dans lequel se détermine la qualité de l'expérience que vivent les acteurs de ce milieu : « Que vivons-nous ? ». Nous allons maintenant discuter ces trois points – l'appartenance, la pratique et le monde vécu – avec l'aide des récits des CPE.

## **2.2 Identité professionnelle et sujet collectif : l'éthique comme appartenance**

L'un des tout premiers enseignements de cette recherche est l'existence d'un sujet collectif dans les représentations que les CPE donnent de leur métier. Un sujet collectif est un groupe qui perdure dans sa forme et ses caractéristiques même si l'on change les individus qui le composent. Il n'est donc pas une simple multitude ou une collection d'individus, mais un ensemble constitué d'individus qui ont entre eux des rapports qui les constituent en tant qu'entité collective. Reprenant des distinctions anciennes, Vincent Descombes oppose ainsi la *multitudo* au *populus* : le second a une constitution qui lui donne forme et qui lui permet de se maintenir de façon consistante, alors que la première n'est qu'une collection volatile et sans forme (Descombes, 2013b, p. 59).

Lors des entretiens, les CPE se positionnent très rarement comme s'ils constituaient une simple pluralité d'individus menant chacun leur vie professionnelle sur un mode subjectif. Ils parlent plutôt d'un « peuple » professionnel, c'est-à-dire que leurs liens ne sont pas les simples liens matériels d'appartenance à une même collection, mais sont des liens formels de participation à une même forme professionnelle.

Ainsi, les CPE s'affirment comme sujet collectif, en dépit des variations dans les situations personnelles et professionnelles et des différences d'appréciation de la vie éthique. Une vie professionnelle de CPE – rapportée à la responsabilité éthique – est largement perçue comme une occurrence de la forme de vie collective, non comme une vie individuelle singulière. Il n'est pas sûr que les enseignants puissent concevoir le même positionnement, ni qu'ils échappent à la réduction individualiste et à l'effondrement des liens formels de leur groupe socio-professionnel. Les locuteurs CPE, pour leur part, se situent très fréquemment en référence à une entité professionnelle, même quand la situation pose crûment la question de l'implication personnelle; le « je » qui est alors utilisé dans le discours se réfère plutôt au professionnel affrontant les difficultés et les dilemmes éthiques de son métier, dont voici quelques exemples glanés lors des entretiens : ici c'est un élève sanctionné pour son comportement perturbateur alors qu'il dort dans une voiture avec sa mère depuis quelques semaines; là c'est une mère effondrée en larmes dans la cour du collège pendant que son enfant est retiré de sa garde, après l'alerte lancée par le CPE pour mauvais traitements paternels; plus loin c'est un frère et une sœur dont les deux parents sont en prison, *etc.* On voit là en quoi la compétence éthique se vit parfois dans des configurations très tendues.

Ce souci d'inscription de la responsabilité éthique dans la communauté professionnelle contrarie certaines de nos conceptions de l'éthique comme positionnement purement individuel. Ici il s'agit plutôt de situer l'engagement éthique comme élément d'identité professionnelle au sein d'un « peuple » professionnel dans lequel l'individu accepte de se fondre pour assumer ses responsabilités. On peut même penser que l'existence et la consistance de ce sujet collectif professionnel est une condition impérative sans laquelle le déploiement de la compétence éthique devient une tâche solitaire exposant très fortement l'individu et dévorant facilement son énergie. Une plainte fréquente des CPE souligne bien ce point : ils regrettent le manque de cohérence des acteurs entre eux et vivent cela comme une véritable entrave à l'éthicité.

Rapportée aux descriptions foucaaldiennes du sujet néolibéral, on voit que les CPE – tant qu'ils pensent en CPE et qu'ils ne se projettent pas déjà vers une évolution de carrière les destinant à devenir chef d'établissement – ne se comportent guère comme ils le feraient si leur identité professionnelle avait intégré les normes de l'individu entrepreneur de soi. Nous pouvons

même voir cette fusion du sujet individuel dans le sujet collectif comme une « contre-conduite » qui se manifeste par l'attachement au cœur du métier de CPE : l'accompagnement des élèves, le souci éducatif, le fonctionnement du service public d'éducation. La compétence éthique, vue sous cet angle, ne se comprend qu'en lien avec ce cœur de métier.

### **2.3 Identité professionnelle et activité : l'éthique comme pratique**

Il s'ensuit que les discussions sur la compétence éthique ne quittent quasiment jamais le niveau de l'éthique appliquée et se situent au plus près du quotidien de la vie professionnelle des acteurs. Une des constatations les plus surprenantes pour nous a été lors des entretiens l'extrême rareté des références aux principes éthiques, aux valeurs de la République ou aux théories et aux normes de la moralité professionnelle.

Éthiciens spontanés, les CPE décrivent avec minutie les contours et les caractéristiques des situations qu'ils vivent (et surtout que vivent leurs élèves), font la narration des événements et explicitent leurs décisions, en ajoutant parfois l'expression de leurs hésitations, de leurs regrets ou de leur satisfaction. Pour eux, l'éthique est en actes ou n'est pas.

En fonction de ce constat, nous sommes conduits à tempérer la focalisation parfois excessive sur la notion de « construction du sujet » comme analyseur privilégié de la généalogie de la moralité. Certes cette dimension, qui a passionné Foucault dans ses derniers cours, est incontestable car la responsabilité éthique porte de forts enjeux pour la personne dans son évolution. En couplant ces deux affirmations – « l'éthique est la façon dont les sujets se constituent eux-mêmes en tant que sujets moraux dans leur activité » (Foucault, 2015, p. 114) et « le soi n'est rien d'autre que les relations à soi » (Foucault, 2015, p. 117) - on voit d'ailleurs tout l'intérêt porté par Foucault au thème de la constitution de soi, thème qu'il vécut lui-même pleinement comme une passion (tragique) de soi. Toutefois il faut éviter de réifier le soi et de le voir comme une substance isolé de ses actes : c'est en agissant qu'il se « constitue » (qu'il prend une forme éthique) plus qu'il ne se crée ou qu'il ne se « libère ». Foucault n'a jamais validé les théories de la libération du Soi ou les théories de la recherche d'authenticité. Il a plutôt indiqué que la constitution de soi comme tâche du sujet (et non comme simple effet des normes) relevait d'une stylisation de l'existence, le style étant ce par quoi on reconnaît l'individu à travers la diversité de ses actes, sachant que le sens des actes ne se donne pas sans interrogation ou sans



contradiction. Il n'est donc pas question dans la constitution de soi d'un travail narcissique qui viserait une totale cohérence, ou une correspondance exacte entre le soi et ses actes, ou encore l'authenticité et l'intégrité d'une personne préservée de toute corruption. L'esthétique de soi qu'évoque Foucault est bien plus la constitution d'une forme de soi dans laquelle les actions (y compris les actions sur soi) occupent la première place en tant qu'œuvres du sujet. « Il ne s'agit pas de découvrir une vérité dans le sujet. » (Foucault, 2001, p. 1181)

Ce qu'expriment les CPE est de ce point de vue assez conforme à ces analyses : pour eux, dans l'assomption de la responsabilité éthique, le plan de l'action est très nettement prioritaire, tandis que la construction/constitution du sujet est seconde. Ainsi les locuteurs parlent très peu d'eux et de l'impact de leur métier sur leur personnalité, sans doute aussi pour se protéger des aspérités affectives et psychiques potentiellement liées à la dureté du métier. Ils reconnaissent l'existence de styles professionnels, que la recherche pourrait par la suite s'efforcer de catégoriser, mais semblent ne pas vouloir relier de façon étroite la transformation du soi et le style professionnel.

Pour explorer cette question de la construction de soi comme agent moral, une question directe a pourtant été posée aux participants : « as-tu l'impression d'avoir changé depuis que tu es devenu(e) CPE ? ». Les réponses très majoritaires se sont situées entre une dénégation décalant la réponse par rapport à la question et un aveu minimaliste de modification de soi. Ainsi, la question du changement est fréquemment interprétée en termes de vocation, comme si on demandait aux CPE de se positionner sur l'image qu'ils se font de leur métier. Quasiment tous indiquent alors qu'ils n'ont pas changé... d'avis sur le métier : ils apprécient toujours ce métier, ne regrettent pas de l'avoir choisi et ne se projettent guère vers autre chose à ce stade de leur carrière. Ce quiproquo sur la question de lancement de ce thème a été si systématique qu'il faut y voir la confirmation du fort ancrage professionnel des CPE et de l'esquive pratiquée dès que la confession touche de près à leur personne et à leur identité. L'affirmation du renforcement des convictions éducatives et éthiques s'accompagne ainsi d'un escamotage partiel de la personne censée porter ces convictions.

## **2.4 Identité professionnelle et milieu de vie scolaire : l'éthique comme forme de vie**

Les entretiens, complétés par de nombreuses visites sur le terrain, confirment la dureté générale du milieu de vie scolaire dans lequel les CPE exercent leur responsabilité éthique. Bien souvent, tout se passe comme si ce milieu fonctionnait avec de tout autres principes que ceux qui sont censés fonder l'éthique de ses acteurs. À la suite d'Adorno, nous retenons ici la notion de « violence éthique » faite aux individus dès lors qu'ils doivent assumer, souvent dans la solitude, le fait d'avoir à agir de manière juste dans un milieu qui fonctionne selon d'autres processus (Adorno, 2001 et 2003; Butler, 2004, 2007 et 2014).

En effet, Adorno avance que « les questions morales sont toujours apparues lorsque les normes morales du comportement cessaient d'être évidentes par elles-mêmes et ne restaient plus incontestées dans la vie communautaire. » (Adorno, 2001, p. 16) Il semble que les acteurs du système éducatif français se retrouvent fréquemment placés dans une telle configuration professionnelle : la crise de sens de l'École se manifeste par une forte hésitation sur l'intelligibilité et la légitimité des actes éducatifs, dont le sens est partagé entre des interrogations critiques sur l'injustice scolaire, des références incantatoires et idéologisées aux valeurs de la République, de cyniques ambitions ou renoncements personnels, un discours sur la quête permanente d'efficacité et de modernité, etc. Les acteurs ne sont donc pas confrontés à un vide de sens mais à une inflation de discours sur la légitimité de leurs gestes professionnels (Dupeyron, 2011).

Ce premier problème – quel est le sens de mon action ? – est redoublé par la qualité fréquemment piètre de la vie scolaire. Confronté à une catastrophe pédagogique persistante, sous la forme de la persistance de cruelles inégalités sociales et d'un taux exorbitant de sorties sans diplômes (1/5 d'une classe d'âge chaque année), le système scolaire français ne cesse d'enclencher des politiques scolaires réformées et des lois d'orientation pour améliorer une situation scolaire vue comme dégradée. Une ligne de discours hégémonique prétend ainsi qu'il s'agit de procéder à une professionnalisation de la formation des enseignants et des personnels d'éducation, dont l'activité pédagogique et éducative doit désormais s'inscrire dans le cadre du modèle des compétences. D'où la promulgation d'un *Référentiel de compétences professionnelles* (Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel* du 25/07/2013, p. 81-89) servant de modèle et de cadre pour l'exercice des missions des enseignants. La compétence éthique est issue de ce

modèle, dont on voit bien qu'il fait reposer sur la professionnalité des individus le poids exorbitant des problèmes et des échecs de l'école, sans toutefois leur attribuer clairement les réussites de celle-ci.

Nous tirons deux arguments de ces constatations. *Primo*, cette configuration crée pour les agents éthiques une situation de forte tension, qui fait écho à cette forte affirmation d'Adorno : « il ne peut y avoir de vie juste dans une vie fausse<sup>3</sup> » (Adorno, 2003, p. 48). Il est en effet complexe d'avoir à agir de manière juste dans un monde qui, non seulement ne l'est pas, mais de plus privilégie d'autres principes que les principes d'égalité et d'équité. C'est en ce sens qu'Adorno parle de « violence éthique » : quand des principes éthiques à vocation universelle sont prescrits aux individus alors même que ces principes ne sont pas suffisamment actifs dans le monde social, alors cette injonction à l'éthicité fait subir une forme de « violence » psychique et existentielle aux acteurs. Des conditions sociales minimales doivent être réunies pour que ceux-ci puissent déployer leur responsabilité éthique, sinon celle-ci est une source potentielle de souffrance pour eux. Les larmes des CPE, lors de certains entretiens, en attestent suffisamment.

*Secundo*, c'est justement en raison de cette difficulté que la question de la responsabilité morale se pose pleinement, comme une résistance à une forme de vie jugée indigne d'être vécue. Les CPE donnent parfois l'impression de sauver l'honneur éthique de l'institution scolaire quand ils prennent soin d'élèves maltraités par l'échec scolaire ou quand ils s'indignent devant les mécanismes implacables de l'inégalité pédagogique.

Compte tenu de la manière dont le monde est organisé, la plus élémentaire exigence d'intégrité et de décence ne peut que pousser chacun d'entre nous à protester. [...] La vie bonne consiste aujourd'hui à résister à toutes ces formes de fausse vie. (Adorno, 2001, p. 167-168)

Paradoxalement, l'affaîssement de l'éthicité partagée du monde scolaire crée donc les conditions d'émergence d'un engagement éthique chez les acteurs, la question éthique s'enracinant dans les carences de la vie scolaire telle qu'elle est imposée aux acteurs. Mais à quel prix et dans quelle mesure ?

---

<sup>3</sup> La traduction de la phrase d'Adorno (« *Es gibt kein richtiges Leben im falschen.* ») par Judith Butler peut être discutée car Butler parle de « vie bonne » alors que nous avons choisi de traduire par « vie juste » ou « vie droite ».

Finalement, nous retrouvons ici l'idée que le questionnement éthique est inséparable du souci politique, conformément à l'affirmation de Rousseau : « ceux qui voudront traiter séparément de la morale et de la politique n'entendront jamais rien à aucune des deux » (1969, p. 524). L'accent que nous souhaitons mettre sur l'éthique comme forme de vie insiste ainsi sur ce lien intime entre les conduites morales des individus et les conditions sociales de leur émergence, autrement dit en ce qui concerne les CPE sur la qualité du monde de la vie scolaire.

Une conduite éthique ou une conduite morale ou immorale est toujours un phénomène social, il est absolument absurde d'évoquer une conduite éthique ou morale sans prendre en compte les relations que les humains entretiennent, et un individu qui n'existerait que pour lui-même n'est qu'une abstraction vide. (Adorno, 2001, p. 19)

L'importance de la question politique d'un monde juste, décent, vivable, humain, renvoie la balle de la responsabilité éthique dans le camp de l'institution, voire même hors du champ scolaire jusqu'au niveau de la structure sociale et économique de la société. Cela ne contrarie pas la tendance foucauldienne à focaliser la question de la généalogie de la moralité sur l'émergence du sujet dans un double jeu d'assujettissement par les normes et de désassujettissement par l'effort personnel de constitution de soi, car la question éthique n'est pas entièrement rabattue sur la question politique : elle en est la continuation au niveau de la responsabilité individuelle, du choix, de l'engagement, du dilemme, de la résistance. Là réside sa spécificité.

## **Conclusion**

Les acteurs des établissements scolaires ont à construire leur éthicité et leur responsabilité morale et déontologique au sein de vies scolaires parfois bien peu propices à ce déploiement. L'enquête menée auprès de CPE français permet d'étudier la vitalité de cette construction telle qu'elle se manifeste dans leurs paroles et dans leurs actes, au plus près de leur vie professionnelle et de leur expérience quotidienne. À ce stade du travail, il nous semble que leur responsabilité éthique, reliée à leur identité professionnelle, se conçoit comme appartenance, comme pratique et comme forme de vie. Si l'appartenance à un sujet professionnel collectif et le primat de l'activité ne semblent guère faire de doute pour décrire l'éthicité des CPE, une forte tension est perceptible au niveau des incohérences de la forme de vie que le milieu scolaire impose aux acteurs. Du coup, la responsabilité éthique joue trop souvent le rôle de simple résistance à un monde scolaire qui ne tient qu'imparfaitement les promesses exprimées par ses principes officiels d'émancipation et

d'égalité, ce qui place les acteurs dans des conditions professionnelles et personnelles périlleuses et les condamne, en quelque sorte, à sauver l'honneur de l'institution tout en contestant le fonctionnement de celle-ci. La recherche doit donc se poursuivre en direction des formes concrètes de vies scolaires « dignes d'être vécues », autrement dit de formes de vie scolaires dans lesquelles le déploiement de l'éthicité dans la formation du sujet rencontre l'attention apportée à la qualité de notre vie commune.

## Références

- Adorno, Th-W. (2001). *Problems of moral philosophy*, Palo Alto, Standford University Press.
- Adorno, Th-W. (2003). *Minima moralia. Réflexions sur la vie mutilée*, Paris, Payot et Rivages.
- Beaud, S. (1996). « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, vol. 9, n° 35, p. 226-257.
- Beaud, S. et F. Weber (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, La Découverte.
- Butler, J. (2004). « Contre la violence éthique », *Rue Descartes*, vol. 3, n° 45-46, p. 193-214.
- Butler, J. (2007). *Le récit de soi*, Paris, Presses universitaires de France.
- Butler, J. (2014). *Qu'est-ce qu'une vie bonne ?*, Paris, Payot et Rivages.
- Condette, S. (2013). « État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation », *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 35, p. 105-131.
- Delahaye, J.-P. et al. (2009). *Le conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative*, Paris, Berger-Levrault.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Descombes, V. (2013a). *Les embarras de l'identité*, Paris, Gallimard.
- Descombes, V. (2013b). *Exercices d'humanité*, Paris, Les petits Platon.
- Dupeyron, J.-F. (2011). « L'enseignant aux prises avec les discours sur l'École », dans *Le travail enseignant au XXIe siècle*, Lyon, CNDP.
- Dupeyron, J.-F. (2013). « Phénoménologie de l'expérience vive », *Recherches qualitatives, hors-série*, n° 14, Trois-Rivières, Université du Québec, p. 36-54.
- Dupeyron, J.-F. (à paraître 2017). « La responsabilité éthique des Conseillers Principaux d'Éducation », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 37, Toulouse, Presses universitaires du Mirail.
- Dupeyron, J.-F. et C. Miqueu (dir.) (2013). *Éthique et déontologie dans l'Éducation Nationale*, Paris, Armand Colin.

- Focquenoy, C. (2013). Du surveillant général au conseiller principal d'éducation : l'évolution d'une fonction éducative entre tensions et dynamismes. Déconstruction d'un mythe, AREF, Internet Média, <<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/064-du-surveillant-général-au-conseiller-principal-d'éducation-l'évolution-d'une-fonction--0>>, consulté le 25 octobre 2015.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société*, Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2001). « L'herméneutique du sujet », *Dits et écrits II*, Paris, Gallimard, p. 1174-1175.
- Foucault, M. (2004a). *Sécurité, territoire, population*, Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2004b). *Naissance de la biopolitique*, Paris, Gallimard.
- Foucault, M. (2015). *La culture de soi*, Paris, Vrin.
- Gohier, C. (dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement*, Montréal, Presses de l'Université du Québec.
- Goigoux, R., L. Ria et M.-C. Toczec-Capelle (dir.) (2009). *Les parcours de formation des enseignants débutants*, Clermont-Ferrand, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Husserl, E. (1976). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*, Paris, Gallimard.
- Jeffrey, D., F. Jutras et D. Moreau (2014). « L'éthique professionnelle de l'enseignement : regards croisés France-Québec », *Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation*, vol. 21, n° 3.
- Jutras, F. et C. Gohier (dir.) (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Kaufmann, J.-C. (2007). *L'entretien compréhensif*, Paris, Armand Colin.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin Officiel* du 22/07/2010.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel* du 25/07/2013.
- Ministère de l'Éducation nationale, *Bulletin officiel* du 27/08/2015
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation*, thèse de doctorat, Université de Nantes.
- Moreau, D. (dir.) (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*, Paris, L'Harmattan.
- Moreau, D. (2013). « La citoyenneté comme éducation de soi-même : les enjeux contemporains d'un enseignement de la morale à l'école », dans J.-F. Dupeyron et C. Miqueu (dir.), *Éthique et déontologie dans l'Éducation Nationale*, Paris, Armand Colin, p. 113-128.
- Moreau, D. (2014). « L'éthique professionnelle des enseignants, le Gouvernement pastoral et le Perfectionnisme moral », dans E. Prairat (dir.), *L'éthique professionnelle en enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels*, Nancy, Presses universitaires de Lorraine, p. 49-68.

- Paltrinieri, L. (2013). « Quantifier la qualité. Le "capital humain" entre économie, démographie et éducation », *Raisons politiques*, n° 52, p. 89-107.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France
- Prairat, E. (dir.) (2014). *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*, Nancy, Presses universitaires de Lorraine.
- Rayou, P. (dir.) (2009). « Des enseignants pour demain », *Éducation et Sociétés*, n° 23, Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- Rousseau, J.-J. (1969), « Émile ou De l'éducation », *Œuvres complètes*, IV, Paris, Gallimard, collection La Pléiade.
- Tschirhart, A. (2013). « Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage », *Carrefours de l'éducation*, vol. 1, n° 35, p. 85-103.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.

### **Notice biographique**

Jean-François Dupeyron est agrégé de philosophie et maître de conférences HDR en philosophie à l'Université de Bordeaux (ESPE). Il est membre de l'équipe de recherche *SPH*. Ses travaux philosophiques empruntent trois axes de recherche : a) l'enfance, l'éducation et la vie scolaire; b) la souffrance et le bien-être à l'école; c) les questions d'éthique et de déontologie dans les métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation.

### Annexe 1 : Encart méthodologique

	<b>Choix méthodologique</b>	<b>Avantages</b>	<b>Inconvénients</b>
<b>Identité des agents éthiques</b>	D'anciens étudiants du master <i>Encadrement éducatif</i> à l'ESPE de Bordeaux	Confiance mutuelle aisée dans les échanges; proximité sociale et linguistique; références partagées; lien aisé avec la "compétence éthique".	Persistance possible de rapports institutionnels.
<b>Lieu des entretiens</b>	Une salle de cours de leur ancien lieu de formation (ESPE); ponctuellement une salle de leur établissement.	Confort et qualité de l'écoute; un lieu professionnel pour un entretien centré sur la vie professionnelle.	Reproduction de postures d'étudiants.
<b>Durée et fréquence</b>	En général un seul entretien de 45 à 60 minutes; quelques entretiens d'approfondissement.	Facilité relative de l'utilisation (écoutes multiples et transcription); pas d'effet de lassitude ou de décrochage de l'attention.	Peu d'approfondissement dans ce seul cadre.
<b>Protocole</b>	Présentation rapide de la recherche et de son cadre (anonymat, propriété de l'enregistrement); entretien enregistré autour de questions ouvertes; hors micro, recueil d'impressions sur l'entretien.	Sécurisation de l'entretien et mise en confiance des participants; formalisation d'un cadre de recherche.	Un possible "effet micro" (inhibition, posture...); méthodologisme.
<b>Nature des questions</b>	Questions ouvertes et aussi neutres que possibles, ne comportant aucun mot du code moral.	Possibilité d'une parole libre, d'associations libres, de l'apparition spontanée de ce qui importe pour le locuteur; peu d'effet question/réponse.	Sans guidage strict, possibilité de passer à côté de certains aspects.
<b>Ciblage des questions</b>	Répartition des questions dans trois catégories issues du modèle de Foucault.	Interprétation des réponses en lien avec les catégories de départ.	Risque d'oubli ou de minimisation d'éléments non prévus dans les catégories.
<b>Question de lancement</b>	« <i>Peux-tu me parler de ta vie professionnelle du point de vue de sa dimension morale et éthique ?</i> »	Neutralité de l'amorce, ouvrant vers toute possibilité dans la construction de la réponse.	Difficulté pour se lancer sans question précise.
<b>Attitude du chercheur</b>	Neutre et silencieux pendant les réponses, n'interrompant jamais; attentif et envoyant des signaux d'attestation de réception; concentré sur les détails pour cibler ses relances; empathique et complice.	Respect de la parole; facilitation de la narration et diminution de l'auto-censure.	Dévolution du dynamisme de l'entretien au locuteur, avec un possible sous-régime.
<b>Exploitation</b>	Écoutes multiples et transcription, avec prise de notes; rédaction d'une fiche par locuteur, intégrant aussi ses données personnelles et professionnelles; confrontation aux catégories, recherche de régularités et de variations.	Confrontation des concepts et de l'expérience des agents.	Ajustement partiellement artificiel du concept et de l'expérience; valeur fragile des <i>data</i> des entretiens.
<b>Interaction avec les CPE</b>	Envoi de l'enregistrement au locuteur pour écoute et commentaires libres; communication des résultats et échanges possibles.	Démarche semi participative; enrichissement de la collecte; vérification des <i>data</i> par interaction avec les locuteurs.	Censure partielle des scripts de la part des locuteurs.



**Annexe 2 : Profils des participants**

<b>Genre des participants</b>	1 homme et 23 femmes	Cette proportion, assez représentative de la féminisation de la profession des CPE (mais sans doute un peu accentuée dans cette tranche d'âge professionnel), ne permet pas d'explorer les variations de genre.
<b>Âge des participants</b>	3 ont moins de 30 ans; 20 ont entre 30 et 40 ans; 1 a plus de 40 ans.	Il y a peu de très jeunes CPE dans l'échantillon. Cela s'explique entre autres par la longueur du parcours conduisant au master et au concours. La relative absence des « tout-jeunes » CPE est une donnée à prendre en compte.
<b>Lieu d'exercice</b>	20 sont en poste en banlieue parisienne; 2 dans le Nord; 1 en zone rurale (Orléans-Tours); 1 dans l'académie de Bordeaux.	Une très forte proportion d'"exilés pédagogiques", souvent placés dans des établissements classés <i>éducation prioritaire</i> . Peu d'établissements jugés "faciles" par les participants.
<b>Niveau d'exercice</b>	17 exercent en collège; 7 en lycée général ou professionnel.	La forte proportion des collèges est peut-être un élément d'aggravation des conditions de travail. C'est un point à vérifier.

## **16. Approche cognitivo-développementale de l'éthicité professionnelle de futurs enseignants en formation initiale**

*Antoine Sautelet, doctorant  
Université catholique de Louvain*

*James Meredith Day, professeur  
Université catholique de Louvain*

**Résumé :** Cette recherche étudie le développement de l'éthique professionnelle au cours d'une formation initiale d'enseignants de trois années. L'objectif de cette étude quantitative est de mesurer l'évolution d'une série d'indicateurs de l'éthicité enseignante au cours d'une formation initiale. Basée sur la théorie du double aspect de Lind (2008) et sur l'approche délibérative de l'éthicité (Oser et Althof, 1993), l'étude utilise des outils de mesure originaux pour approcher les compétences éthiques professionnelles des futurs enseignants en début et en fin de formation initiale. Les résultats montrent des indicateurs de développement éthique plus élevés en fin de formation qu'au début, tendant à montrer un effet de la formation étudiée dans ce domaine. Parmi les éléments corrélés à ce développement éthique, apparaissent la qualité des relations entre les étudiants et la participation à des activités extracurriculaires.

### **Introduction**

La nécessité de former à l'éthique les futurs enseignants fait consensus et de nombreux auteurs en ont exposé les raisons (Cummings *et al.*, 2007; Gohier, 2011 et 2013; Moreau, 2009). Il est aujourd'hui reconnu que la gestion des enjeux éthiques fait partie intégrante du métier enseignant (Desaulniers et Jutras, 2006). Les référentiels de compétences pour la formation initiale des enseignants sont généralement d'accord à ce sujet et, même si les formulations diffèrent, la vaste majorité d'entre eux inclut la dimension éthique. Ainsi, en Communauté française de Belgique, par exemple, le référentiel pour la formation initiale des enseignants comporte la compétence « mesurer les enjeux éthiques liés à sa pratique quotidienne » (Communauté française de Belgique, 2001).

Les organismes de formation initiale d'enseignants - en Belgique et ailleurs dans le monde - ont donc pour mission de former ceux-ci à l'éthique professionnelle. Selon les programmes de cours et l'interprétation qu'en font les équipes éducatives, cette formation à l'éthique peut trouver sa place dans différents lieux : cours spécifiques, cours généraux, stages, ateliers pratiques, projets ponctuels. Plusieurs activités d'apprentissage du cursus de formation initiale des

enseignants peuvent viser - parmi d'autres objectifs - l'apprentissage de l'éthique professionnelle (Lafontaine *et al.*, 2005). Mais ces activités atteignent-elles cet objectif? Comme le relève Campbell (2008) dans sa revue de littérature sur l'éthique dans la profession enseignante, la formation initiale est souvent pointée du doigt pour le manque d'attention qu'elle porterait aux enjeux éthiques par rapport aux questions pratico-pédagogiques.

Se pose donc la question de l'efficacité de ces activités d'enseignement. La formation initiale des enseignants développe-t-elle bien l'éthique professionnelle des enseignants? Et si l'éthique professionnelle est développée, est-il possible de repérer des éléments qui permettraient d'expliquer cet apprentissage? Dès lors que l'éthique professionnelle fait partie des visées de la formation des enseignants, ces questions nous paraissent essentielles. Pourtant, il est frappant de constater le peu de recherche empirique autour de cette problématique (Campbell, 2008).

Cette rareté des études empiriques sur les compétences éthiques des futurs enseignants est sans doute liée aux difficultés à définir et à évaluer ces compétences éthiques. Les formateurs d'enseignants eux-mêmes éprouvent souvent des difficultés à évaluer des compétences imprégnées de questions hautement subjectives liées aux valeurs. Cette évaluation se fait souvent par des travaux ou des examens écrits dans lesquels l'étudiant a une fâcheuse tendance à écrire ce que l'évaluateur veut lire et moins souvent sa propre réflexion. C'est ce que Johnson (2008) a montré en comparant l'évaluation de ce type de rapports écrits et les capacités des étudiants à raisonner par eux-mêmes. Ainsi, des étudiants qui semblent faire preuve de compétences éthiques élevées en répondant à des questions prévisibles éprouvent beaucoup plus de difficultés à raisonner par eux-mêmes lorsqu'ils se retrouvent en face de dilemmes éthiques concrets. En effet, si les étudiants peuvent facilement répéter des discours éthiques proches de ceux qu'ils entendent durant leur formation, cela ne veut pas dire qu'ils savent mesurer les enjeux éthiques ni mettre en œuvre leurs valeurs dans des réflexions à dimension éthique. A l'instar de Johnson (2008), il nous semble essentiel, pour évaluer cette compétence éthique, de ne pas confondre une « régurgitation éthique » avec une « réflexion éthique ». Comment, dès-lors, évaluer cette compétence éthique? L'approche cognitivo-développementale offre, selon nous, des outils conceptuels utiles à cet objectif. Les recherches menées dans le courant néo-kohlbergien (Toth-Gauthier et Day, 2015, Day 2013a, 2013b, 2013c, 2013d) ont montré encore récemment la

pertinence et la valeur scientifique de cette approche pour appréhender les questions éthico-morales.

## **1. Cadre théorique**

### **1.1 Des stades développementaux de Kohlberg à la théorie du double aspect de Lind**

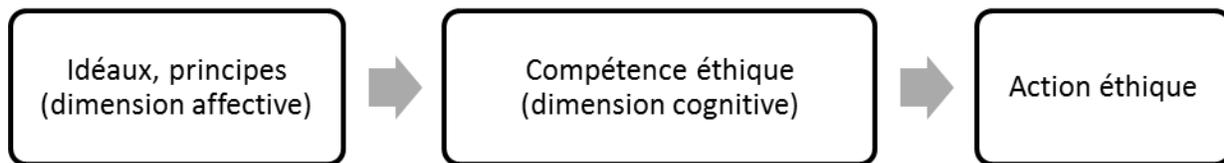
Même si cette distinction n'est pas reconnue de façon consensuelle, la morale est généralement considérée comme davantage prescriptive alors que l'éthique revêtirait un caractère davantage réflexif. Malgré l'usage du terme "moral", la théorie du développement moral de Lawrence Kohlberg (1981) ne se contente pas d'étudier les prescrits moraux mais s'intéresse bien à la structure du raisonnement mis en œuvre par les individus pour réguler leurs comportements. Kohlberg ne s'est pas limité au contenu de leurs jugements mais bien à leur façon de raisonner. Cet intérêt porté à l'aspect réflexif du jugement se rapproche davantage de la vision de l'éthique (réflexive, évaluative) qu'à celle de la morale (davantage prescriptive). Le domaine moral étudié par Kohlberg doit donc être compris comme un champ englobant éthique, morale, mais aussi normes juridiques et déontologie; donc de façon générale, comme une étude de la régulation de l'agir.

Kohlberg (1981) distingue trois formes d'opérations caractérisant la cognition éthico-morale, trois niveaux différents qui correspondent à trois logiques de construction du sens : le niveau **préconventionnel**, le niveau **conventionnel** et le niveau **postconventionnel**. Selon Kohlberg, un individu au niveau postconventionnel est capable de prendre des décisions éthiques en tenant compte des perspectives des autres membres de la société et en se basant sur des principes universels de justice qu'il préférera à l'application pure et simple de règles juridiques ou de normes sociales. Kohlberg s'est particulièrement intéressé à la relation du jugement à l'action et de nombreuses études ont établi des liens empiriques entre le niveau de développement sur l'échelle kohlbergienne et les comportements des individus (Kohlberg et Candee, 1984). Si le caractère universel du modèle kohlbergien a beaucoup été discuté, cinquante années de recherches tendent à confirmer la validité des stades de développement dans des contextes culturels très divers, comme l'a montré la méta-analyse menée par Gibbs et ses collègues (2007).

Prolongeant les recherches de Kohlberg, la théorie du double aspect de Lind (2008) s'est particulièrement intéressée au passage des idéaux à l'agir. Cette théorie du double aspect trouve

ses fondements dans la distinction qu'avaient opérée Piaget et Kohlberg entre les mécanismes **cognitifs** et les mécanismes **affectifs** dans les régulations de l'agir. Pour Lind, la dimension affective comprend les sentiments liés aux principes ou aux normes, les orientations comportementales, et les idéaux de justice. C'est ce qu'il nomme les préférences éthiques. La dimension cognitive se réfère aux capacités cognitives dont l'individu dispose pour appliquer ces principes et ces idéaux lors de processus de prise de décision, c'est-à-dire à la structure du raisonnement en lien avec les principes. C'est cette capacité à mettre en œuvre ses propres idéaux (ou ses propres préférences éthiques) que nous appellerons, à la suite de Lind, compétence éthique (voir fig 1.)

**Figure 1. Dimensions affective et cognitive de l'éthicité (d'après Lind, 2008, 191)**



Dans la théorie du double aspect, les idéaux, les principes des individus, sont modélisés selon les différents niveaux kohlbergiens (préconventionnel, conventionnel, postconventionnel). Ils représentent les préférences des sujets envers les différentes formes de jugement. Ce sont ces préférences que Lind appelle « dimension affective » des comportements éthiques, car elles renvoient aux affects que les individus éprouvent envers des principes éthico-moraux. La dimension cognitive, quant à elle, renverrait aux capacités cognitives du sujet à mettre en œuvre ses propres idéaux (ou ses préférences éthiques) à travers son agir. Ainsi, certaines personnes pourraient afficher une préférence pour des idéaux élevés sur l'échelle de Kohlberg (idéaux postconventionnels) mais être tout à fait incapables de mettre en œuvre ces idéaux dans leurs actions. Cet exemple illustre, dans la théorie du double aspect, une compétence faible malgré des idéaux éthiques qui pourraient être considérés comme élevés.

La pertinence de cette dichotomie entre dimensions affective et cognitive des comportements éthiques peut certainement être questionnée. Il est toutefois important de préciser que Lind estime que ces deux aspects sont étroitement liés et qu'une dimension ne peut être étudiée sans l'autre. Les recherches empiriques menées (Lind, 2008) montrent d'ailleurs que

dimensions affectives et cognitives évoluent généralement de façon parallèle chez les individus. Et si cette distinction affectif/cognitif peut sembler tranchée, elle a le mérite d'opérationnaliser la mise en œuvre des préférences éthico-morales, et elle nous semble être une des plus fécondes, au sein de la littérature cognitivo-développementale, pour modéliser et étudier une compétence éthique.

## **1.2 L'approche délibérative de l'éthos enseignant**

Dans la lignée des recherches cognitivo-développementales mais également de celles d'Habermas sur l'éthique de la discussion, les recherches d'Oser et Althof sur l'éthicité enseignante les ont amenés à développer une typologie des stratégies que les enseignants mettent en œuvre pour résoudre des dilemmes sociomoraux.

Pour Oser et Althof (1993), l'éthique professionnelle des enseignants concerne « la volonté et l'aptitude des enseignants à estimer les conséquences de leurs actions (ou omissions) sur les personnes impliquées (particulièrement les élèves), et leur ligne de conduite dans la résolution des conflits dans et autour de la classe. » (p. 253) En se basant sur des entretiens menés avec des enseignants autour de dilemmes moraux à l'école, Oser et Althof (1993) ont dégagé cinq types de comportements possibles dans la résolution de situations conflictuelles en classe.

- Le premier type, l'**évitement**, correspond au comportement de l'enseignant qui désire éviter de prendre une décision et la prise de responsabilité qui en découle. Même s'il a conscience du problème auquel il est confronté, il décide volontairement d'ignorer les conséquences possibles et de ne pas intervenir.
- Dans le deuxième type de comportement, la **délégation** ou **recherche de sécurité**, l'enseignant prend conscience de la nécessité de réagir au problème qui survient, mais considère que ce n'est pas à lui de prendre une décision et va le transmettre à d'autres personnes (telles que la direction de l'école, des collègues, les parents).
- Troisième stratégie : la **prise de décision unilatérale** correspond au comportement de l'enseignant qui estime qu'il est le seul habilité à résoudre une situation conflictuelle et qui n'implique pas les élèves dans le processus de décision.
- La **délibération incomplète** est le quatrième type de réaction qui correspond à l'enseignant désireux de trouver une solution au problème en consultant les différentes parties impliquées et en prenant le temps de leur expliquer les raisons de la décision qu'il sera amené à prendre. L'enseignant n'implique pas les élèves activement dans la prise de décision : trouver une bonne solution au problème reste de son ressort.

- La **délibération complète** se distingue de la délibération incomplète en ce qu'elle considère toutes les personnes impliquées (et plus particulièrement les élèves) comme étant capables de jouer un rôle actif dans la prise de décision. Les enseignants qui mettent en place ce type de fonctionnement sont prêts à laisser les élèves critiquer leurs propres positions jusqu'à être amenés à changer d'opinion suite à une discussion avec les élèves. La délibération complète demande à l'enseignant de gérer un processus délibératif qui respecte les sentiments et les besoins de toutes les personnes impliquées et qui aboutisse à une solution raisonnable au problème de départ.

Si le parti pris des auteurs pour une vision délibérative de l'autorité et de la pédagogie pourrait être discuté, il nous semble utile de préciser que ceux-ci n'estiment pas que la délibération complète est la meilleure solution dans toutes les situations. De nombreux éléments du contexte (âge des élèves, type de situation conflictuelle, climat de classe...) peuvent justifier le recours à l'une ou l'autre stratégie de résolution d'une situation.

Sans la considérer comme une typologie hiérarchisée valable dans tout contexte, cette approche nous semble toutefois intéressante pour modéliser l'agir éthique et appréhender dans quelle mesure, dans certaines situations, des enseignants font preuve ou non d'une volonté à impliquer les élèves dans des prises de décision à propos de dilemmes socio-moraux.

Les recherches de Kohlberg, Lind, Oser et Althof ont guidé la création de plusieurs instruments de mesure, dont font partie ceux utilisés dans cette recherche. Ces théories ont aussi inspiré de nombreuses recherches empiriques autour de l'éthicité, dont certaines se sont directement intéressées à l'agir éthique des enseignants.

### **1.3 Recherches empiriques autour de l'éthicité enseignante**

Oser et Althof (1993) ont tenté de voir dans quelle mesure une intervention éducative pouvait influencer l'éthicité des enseignants. Les enseignants ayant suivi une formation d'un mois visant à développer leur éthique délibérative se sont effectivement montrés plus disposés à des stratégies de délibération complète. Cet effet postformation a toutefois fortement diminué lors d'une deuxième mesure à plus long terme. Les chercheurs ont aussi pu mesurer des corrélations significatives entre le niveau de raisonnement kohlbergien des enseignants et leur comportement discursif.

Ces résultats rejoignent ceux de plusieurs chercheurs qui se sont intéressés aux liens entre le niveau de raisonnement moral et la pratique enseignante (O'Keefe et Johnston, 1989; MacCallum, 1993; Oser, 1994; Chang 1994; Cummings *et al.*, 2001; Reiman et De Angelis Peace, 2002). Les résultats de ces recherches montrent globalement que les enseignants qui se situent à des niveaux élevés de raisonnement sur l'échelle de Kohlberg ont une plus grande conscience de leurs propres responsabilités éthiques, sont plus tolérants envers des opinions divergentes des leurs, arrivent mieux à tenir compte des perspectives des élèves pour résoudre des incidents critiques, et parviennent mieux à mettre en place des fonctionnements démocratiques au sein de leur classe.

Si l'agir éthique des enseignants est lié à leur niveau de raisonnement sur l'échelle de Kohlberg, alors les résultats des recherches mesurant le niveau de raisonnement moral des enseignants et des futurs enseignants se révèlent préoccupants. Ces études mettent en évidence que les enseignants raisonneraient davantage aux niveaux préconventionnel et conventionnel que postconventionnel (Cummings, Harlow et Maddux, 2007; Chang, 1994). Les niveaux de raisonnement moral semblent également plus bas chez les futurs enseignants que chez les étudiants d'autres disciplines. (Yeazell et Johnson, 1988; McNeel, 1994; Cummings *et al.*, 2001). De plus, il n'y aurait pas d'amélioration dans le niveau de raisonnement des étudiants entre la première et la dernière année. Ces résultats sont d'autant plus inquiétants que la plupart des recherches - autres qu'à finalité pédagogique - menées auprès d'étudiants de l'enseignement supérieur montrent des augmentations significatives sur l'échelle de Kohlberg au cours de leurs études. Il faut toutefois noter que la majorité de ces études utilisent le *Defining Issues Test* (DIT), un test de mesure de raisonnement moral sur l'échelle de Kohlberg mis au point par James Rest (1990) qui, selon nous, ne permet pas de mesurer une compétence mais qui renseigne plutôt sur les préférences, sur les idéaux du sujet (à la différence des outils de mesure basés sur la théorie du double aspect de Lind).

Dans une étude basée sur la théorie du double aspect, Schillinger (2006) a montré que toutes les études supérieures ne semblent pas favoriser le développement éthico-moral. Les années d'études en médecine dans les universités examinées avaient même un impact négatif sur ce développement. Plusieurs recherches (Schillinger, 2006; Reiman et De Angelis Peace, 2002) montrent que les études supérieures ne sont pas en elles-mêmes suffisantes au développement



éthico-moral. Ce développement dépendrait de certains facteurs que Kohlberg appelait les opportunités de prise de rôle (*role taking*). Ces opportunités sont notamment liées aux occasions qu'ont les étudiants de se mettre à la place d'autrui et de prendre en charge des rôles valorisés socialement.

Nous n'avons trouvé aucune recherche empirique ayant étudié le développement d'une compétence éthique selon le modèle de Lind (2008) au cours d'une formation initiale d'enseignants. L'approche de Lind nous paraît pourtant particulièrement pertinente par son intérêt pour l'agir, contrairement aux études ciblées uniquement sur les niveaux de raisonnement kohlbergien. Nous n'avons pas non plus trouvé de recherche étudiant les stratégies de résolution de conflits socio-moraux (Oser et Althof, 1993) chez des enseignants en formation initiale.

L'objectif de la recherche empirique que nous présentons ci-dessous est de mesurer l'évolution d'une série d'indicateurs de l'éthicité enseignante au cours d'une formation initiale et d'essayer de mettre en évidence les éléments de la formation qui pourraient expliquer les évolutions éventuelles des indicateurs étudiés. Les questions spécifiques posées dans cette recherche sont les suivantes : Q1 : La compétence éthique évolue-t-elle durant les trois années de formation initiale? Q2 : Les préférences des futurs enseignants pour les stades kohlbergiens évoluent-elles durant les trois années de formation? Q3 : La propension des futurs enseignants à mettre en œuvre des stratégies délibératives évolue-t-elle durant la formation? Q4 : Quels éléments de la formation peuvent expliquer les évolutions éventuelles des trois dimensions étudiées?

## **2. Méthodologie**

### **2.1 Participants**

Les participants de cette étude sont des étudiants inscrits dans l'une des trois options de formation initiale d'enseignants de l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée de Bruxelles. Il s'agit de futurs enseignants de niveau préscolaire (3 à 6 ans), primaire (7 à 12 ans) ou secondaire inférieur (13 à 15 ans). Il n'y a pas eu de sélection des sujets par le chercheur, tous les étudiants d'une année ont été invités à participer à deux reprises à la recherche, afin de suivre leur évolution.

La cohorte étudiée était constituée durant la première année de formation de 167 sujets âgés entre 17 et 35 ans (122 sujets féminins et 45 masculins). 58 suivent le cursus préscolaire, 52 suivent le cursus primaire, et 51 le secondaire inférieur. Leur moyenne d'âge est de 20 ans et 8 mois.

En troisième, et donc dernière année de formation, il ne restait plus que 79 participants parmi les participants initiaux (66 sujets féminins et 13 sujets masculins). 31 suivant le cursus préscolaire, 25 suivant le cursus primaire, et 21 le secondaire inférieur. Leur moyenne d'âge moyen est de 23 ans et 4 mois.

La perte de participants s'explique probablement par le taux relativement important d'échecs dans la première année d'étude supérieure.

La cohorte étudiée est assez bien représentative du public inscrit en formation d'enseignants au sein de l'institut de formation, malgré le fait que la section préscolaire soit légèrement surreprésentée et que la section secondaire inférieur soit légèrement sous-représentée.

## **2.2 Considérations éthiques**

Avant la collecte des données, la direction de l'institut de formation et les futurs enseignants concernés ont été informés des objectifs de la recherche et de son déroulement afin de demander le consentement libre et informé des participants à la recherche.

Ces derniers ont été clairement informés du caractère confidentiel et facultatif de la participation à cette étude, ainsi que de leur droit de se retirer à tout moment de l'étude sans avoir à se justifier. Cette communication a aussi annoncé la possibilité de prendre connaissance des résultats de la recherche, une fois ceux-ci disponibles.

Les données récoltées ont été traitées en respectant la confidentialité des participants. Leur anonymat a été préservé à toutes les étapes et dans toutes les communications relatives à cette recherche.

Dès que les premiers résultats provisoires ont été communicables, ceux-ci ont été transmis aux participants, ainsi qu'aux autres membres de l'institut de formation qui ont fait part de leur intérêt.

### **2.3 Déroulement de la collecte des données**

Les données ont été récoltées au sein de l'établissement de formation (ISPG) à deux reprises, auprès de la cohorte participante : au début de leur première année de formation et à la fin de leur troisième année de formation.

Cette collecte de donnée s'est déroulée dans les deux cas au sein de l'institut, après un cours. Les participants volontaires ont rempli à ces deux reprises un questionnaire composé des outils de mesure décrits ci-dessous. En première année, environ 95 % des étudiants présents se sont portés volontaires. Nous n'avons pas demandé aux étudiants qui ne désiraient pas participer de justifier leur refus. En troisième année, tous les étudiants présents de la cohorte étudiée se sont portés volontaires pour participer à la deuxième collecte de données.

La durée nécessaire pour répondre à ce questionnaire était d'environ trente minutes, en première et en troisième année.

### **2.4 Outils de mesure**

Trois outils de mesure ont été conçus et utilisés pour cette recherche : 1° un test de mesure de la compétence en éthique professionnelle basé sur la théorie du double aspect des comportements de Lind (2008), 2° un questionnaire sur les stratégies préférées pour la résolution de dilemmes socio-moraux (Oser, 1993), et 3° un questionnaire sur les opportunités de prise de rôle offertes par la formation et susceptibles d'agir sur le développement de l'éthique professionnelle.

#### **2.4.1 Test de compétence en éthique enseignante**

Il existe plusieurs tests pour mesurer le développement éthico-moral mais le système du *Moral Judgement Test* (ou MJT) développé par Lind nous paraît être un des plus intéressants pour deux raisons : 1) il n'est pas ciblé sur les valeurs ou les idéaux des étudiants mais sur leur aptitude à mettre ces valeurs en pratique dans une réflexion et 2) il est articulé autour d'une tâche éthique à résoudre et, en ce sens, permet d'évaluer une compétence.

Le test conçu pour cette recherche utilise le fonctionnement du MJT mais est composé d'items originaux créés pour répondre aux spécificités de la formation initiale des enseignants en

proposant des dilemmes éthiques susceptibles de se poser à des enseignants dans un contexte scolaire. Le MJT a été utilisé dans de nombreuses recherches et, au cours de celles-ci, a acquis un degré de validité élevé, ainsi que de nombreuses données permettant des comparaisons variées. Toutefois, les dilemmes qu'il propose sont fort éloignés de la réalité professionnelle des enseignants. Or, les recherches autour des compétences professionnelles ont régulièrement fait ressortir l'importance de la contextualisation des tâches qui visent à mesurer des compétences. Une compétence professionnelle se mesure au mieux dans un contexte le plus authentique possible, le plus proche de la réalité professionnelle concernée. Il nous semblait donc nécessaire de concevoir un outil basé sur le fonctionnement du MJT mais dont les dilemmes proposés aux sujets se dérouleraient dans un milieu scolaire.

À l'instar du MJT, ce test n'a pas été conçu comme un test psychométrique traditionnel mais comme une expérimentation multifactorielle au cours de laquelle les sujets sont confrontés à une série d'arguments relatifs à deux dilemmes éthiques. Pour chacun de ces deux dilemmes, le test propose six arguments qui justifient le comportement du protagoniste de l'histoire et six autres qui sont en désaccord avec ce comportement. Chacun de ces arguments est construit en référence à un stade kolhbergien de raisonnement. Les sujets doivent évaluer dans quelle mesure les arguments en faveur ou en défaveur du comportement des protagonistes sont acceptables ou non, sur une échelle de -4 (pas du tout acceptable) à +4 (tout à fait acceptable).

Le score principal obtenu par ce test, l'index-C, est compris entre 0 et 100 et mesure la cohérence des jugements émis par les sujets à propos des différents arguments. Un individu qui valide les arguments en référence aux principes qu'ils sous-tendent (les stades de raisonnement de Kohlberg) obtiendra un haut score de compétence en raisonnement éthique. Ainsi, un sujet qui attribue de façon cohérente un score élevé aux arguments d'un niveau spécifique (sur l'échelle de Kohlberg) aura un score C élevé. Par contre, celui qui juge des arguments en fonction de sa position (pour ou contre le comportement du protagoniste), sans tenir compte des principes sous-jacents, révélera une compétence éthique faible. Le test évalue donc la capacité d'un individu à mettre en œuvre ses propres principes éthiques de façon cohérente face à un dilemme, ce qui correspond à la compétence éthique (ou l'aspect cognitif des comportements éthiques). En plus de cette compétence, le test fournit également un indicateur de l'aspect affectif des comportements éthiques, c'est-à-dire ses attitudes envers les six stades de raisonnement définis

par Kohlberg. Cela permet de voir le stade préféré par le sujet et le stade le moins apprécié. L'intérêt de mesurer l'aspect cognitif et l'aspect affectif de façon distincte est que ceux-ci ne sont pas forcément liés. Une personne peut très bien valoriser des valeurs universelles de justice mais être incapable de les utiliser avec cohérence lorsqu'il évalue une position avec laquelle il est en désaccord.

Une fois les deux dilemmes et les 24 arguments construits, l'outil a été soumis à un expert dans le domaine du développement moral, afin de vérifier la représentativité conceptuelle des arguments conçus. Dans un second temps, l'outil a été soumis à un prétest auprès de cinq étudiants afin de détecter les problèmes de compréhension des dilemmes. Ces multiples regards ont permis d'adapter et de clarifier certaines formulations dans les dilemmes et les arguments conçus. La version adaptée de l'outil a ensuite été administrée à 44 sujets.

La validation de cet outil ne peut se faire selon les mêmes critères que ceux en vigueur pour les questionnaires classiques, tels que les critères de consistance interne. En effet, la consistance des réponses des sujets est justement l'élément que nous voulons mesurer par ce test. Les trois critères utilisés par Lind pour valider le MJT (hiérarchie des préférences, structure quasi-simplex et parallélisme affectif/cognitif) ont également été respectés par l'outil que nous avons élaboré.

#### **2.4.2 Outil de mesure des stratégies de résolution de dilemmes socio-moraux (STRATDIL)**

Ce deuxième outil de mesure est constitué de six conflits socio-moraux se déroulant au sein d'une classe pour lesquels cinq réactions sont proposées à l'enseignant, représentant les cinq stratégies dégagées par Oser (1994) : évitement, délégation, prise de décision unilatérale, discours incomplet ou discours complet. Les sujets doivent évaluer la probabilité qu'ils adoptent chacune des attitudes proposées sur une échelle de quatre degrés allant de « certainement pas » à « certainement ». Cet outil permet d'obtenir un score pour chacune des cinq stratégies de résolution de dilemmes socio-moraux.

Les énoncés de ce test ont été validés au niveau de leur validité faciale, leur sensibilité, et leur consistance interne. La plupart des variables du questionnaire obtiennent un alpha de Cronbach acceptable (>70) sauf la variable discours incomplet. En outre, en combinant les stratégies délibératives incomplètes et complètes pour obtenir un score moyen en stratégie

délibérative, nous obtenons un bon alpha de Cronbach (0,812), ce qui nous incite à appréhender les stratégies délibératives de façon globale. Si la cohérence interne est acceptable, elle n'est toutefois pas excellente. De tels résultats ne sont néanmoins pas inquiétants et ne remettent pas en question la validité du questionnaire construit. En effet, les sujets doivent évaluer leur probabilité de mettre en œuvre ces stratégies dans six contextes différents et des recherches antérieures (Maslovaty, 2000) ont montré que, selon le contexte, les stratégies pouvaient varier parfois fortement pour un même enseignant, ce qui explique cette consistance interne modérée.

### **2.4.3 Outil de mesure des opportunités de prise de rôle au sein d'une formation**

Un outil de mesure adapté aux caractéristiques de la formation initiale des enseignants a été conçu pour les besoins de cette recherche. Il s'inspire d'outils existants tels que le questionnaire de mesure des opportunités de prise de rôle de Schnelle (in Grime, 2005) ou le questionnaire ORIGIN/U de Lind (2000).

Les opportunités de prise de rôle sont divisées au sein du questionnaire en deux catégories : celles liées aux **activités** auxquelles participent les sujets et celles liées à la **qualité des interactions** sociales entre les individus.

Les activités auxquelles participent les sujets sont étudiées selon plusieurs types d'opportunités de prise de rôle : celles offertes par les dispositifs pédagogiques, par les activités extra-curriculaires telles que le tutorat ou la participation au conseil des étudiants

Nous avons davantage développé les questions sur les dispositifs pédagogiques, étant donné qu'il s'agit d'une dimension sur laquelle les formateurs ont une prise directe et pour lesquels les résultats de cette recherche pourraient être directement utiles.

Les items de cette section interprètent les résultats des recherches menées par Schillinger (2006), ainsi que celles de Reiman et ses collaborateurs (2002) au regard des conditions du développement de compétences recensées par Parmentier et Paquay (2002). Ces énoncés reprennent les caractéristiques des dispositifs pédagogiques que la recherche et la littérature ont évoquées comme étant à la fois propices au développement de compétences professionnelles et au développement socio-moral.

Les questions qui touchent davantage aux aspects relationnels concernent, d'une part, la qualité des interactions entre les élèves et, d'autre part, la qualité des interactions entre élèves et enseignants.

Une fois construit, le test a passé une étape de validation faciale auprès de différents experts et enseignants en haute-école. La sensibilité a également été vérifiée, aucun des items du questionnaire n'atteignant le score de 70%. La consistance interne n'a pas pu être vérifiée pour les énoncés du questionnaire qui évaluent les dispositifs pédagogiques, ceux-ci mesurant des types d'activités très diverses. Elle a pu, en revanche, être vérifiée pour les questions mesurant la qualité des interactions enseignants-étudiants (Alpha = 0.738) et la qualité des interactions entre étudiants au sein de l'école (Alpha = 0.768). Comme nous le verrons ci-dessous, les analyses des données récoltées répondent assez bien au critère de validité du construit.

## **2.5 Méthode d'analyse des données**

Les données ont été analysées à l'aide du logiciel SPSS (version 22). Une analyse descriptive a été menée sur la base des données récoltées, celle-ci nous permettant de comparer les données récoltées au début de la première année de formation avec celles récoltées à la fin de la dernière année.

Les corrélations entre les opportunités de prise de rôle offertes par la formation étudiée et les deux éléments de l'éthique professionnelle choisis (éthique délibérative et compétence éthique) ont également été analysées.

## **3. Résultats**

### **3.1 Le score de compétence éthique évolue-t-elle durant les 3 années de formation?**

L'indice de compétence éthique mesuré peut être compris entre 0 et 100. Un score entre 0 et 9 traduit un niveau de compétence très bas. Un score entre 10 et 19 correspond à un niveau bas. Entre 20 et 29 un sujet obtient un score moyen, entre 30 et 39 un score élevé, alors qu'un score compris entre 40 et 49 correspond à un score de compétence très élevé. Au-delà d'un indice C de 50, la compétence est considérée comme exceptionnellement élevée. Des scores dépassant 50 sont particulièrement rares (Lind, 2008).

- Score de compétence éthique moyen en début de formation (BAC1) : 23.54
- Score de compétence éthique moyen en fin de formation (BAC3) : 27.74

L'instrument de mesure utilisé dans cette recherche étant nouveau, il faut comparer ces scores aux niveaux de compétence définis par Lind avec toute la réserve nécessaire. Au cas où l'échelle de Lind pourrait être d'application pour cet outil, le score de compétence éthique des futurs enseignants ayant participé à l'étude pourrait alors être considéré comme moyen aussi bien en début qu'en fin de formation. Ce score évolue toutefois de 4.2 points durant la formation, passant d'un score que l'on pourrait alors qualifier de « moyen bas » en début de formation à un score qui serait « moyen élevé » en fin de formation. La comparaison avec les scores obtenus par d'autres outils étant hasardeuse, l'élément essentiel à retenir de ces résultats est que le score de compétence éthique moyen des étudiants serait modérément plus élevé en fin de formation.

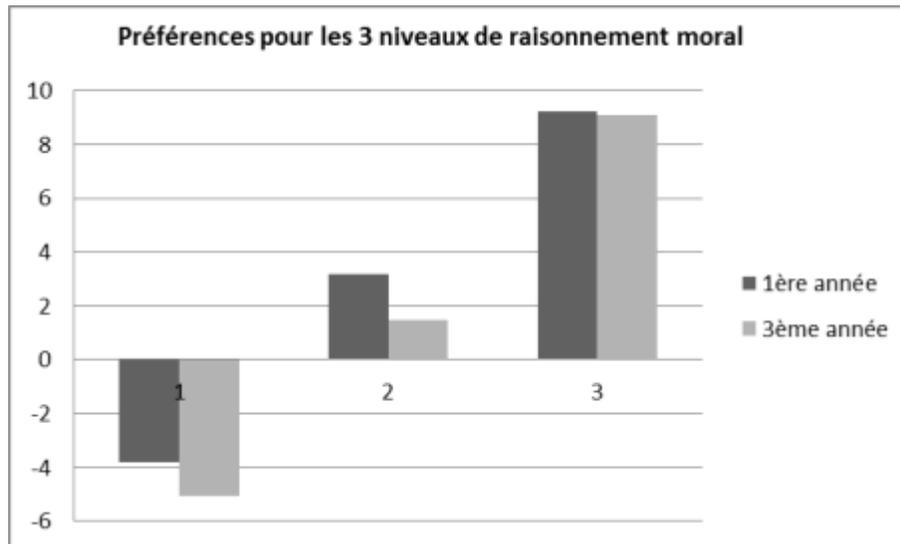
### **3.2 Les préférences éthico-morales des sujets évoluent-elles durant les trois années de formation?**

Le graphique ci-dessous compare les moyennes des scores de préférences attribués par les participants de 1<sup>re</sup> et de 3<sup>e</sup> année aux arguments 1<sup>o</sup> préconventionnels, 2<sup>o</sup> conventionnels, et 3<sup>o</sup> posconventionnels.

Comme le montre le graphique ci-dessous, les futurs enseignants en dernière année de formation rejettent davantage les arguments préconventionnels et montrent moins de préférences pour les arguments conventionnels. Les préférences pour les arguments postconventionnels sont quant à elles pratiquement identiques en début et en fin de formation.



**Figure 2. Comparaison entre les préférences morales des sujets étudiés en BAC1 et en BAC3 (1 : préconventionnel, 2 : conventionnel, 3 : postconventionnel)**



### 3.3 La disposition des étudiants à mettre en œuvre des stratégies délibératives évolue-t-elle durant les trois années de formation?

Les étudiants de dernière année de formation montrent davantage de préférences pour des stratégies délibératives. Le score délibératif obtenu par le questionnaire STRATDIL passe d'une moyenne de 13.6 en début de formation à 20.7 en fin de formation.

- Score délibératif en début de formation (BAC1) : 13.6
- Score délibératif en fin de formation (BAC3) : 20.7

### 3.4 Quels éléments peuvent expliquer le développement des indicateurs d'éthique professionnelle étudiés?

Seules les activités extracurriculaires et les relations entre étudiants montrent des corrélations significatives (et modérées) avec le score de compétence éthique. Les autres dimensions étudiées (caractéristiques des dispositifs pédagogiques et relations entre enseignants et étudiants) n'ont pas permis de révéler d'autres corrélations significatives. Voir tableau 1 ci-après.

**Tableau 1. Liens entre les opportunités de prise de rôle au sein de la formation des futurs enseignants et leur compétence éthique**

Élément étudié		Score de compétence éthique
Opportunités de prise de rôle dans les activités extracurriculaires (projets, fête, journée sportive, excursion...)	Corrélation de Pearson	,217*
	Sig. (unilatérale)	,029
Opportunités de prise de rôle dans les relations entre étudiants (qualité des relations entre étudiants)	Corrélation de Pearson	,244*
	Sig. (unilatérale)	,016
* La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).		

En revanche des corrélations sont observables entre les dispositifs pédagogiques de formation et la propension des étudiants à mettre en place des stratégies délibératives, comme le montre le tableau 2.

**Tableau 2. Liens entre les caractéristiques d'une formation de futurs enseignants et la propension de ces futurs enseignants à mettre en œuvre des stratégies délibératives dans leurs propres classes**

Caractéristique du dispositif de formation	Propension à mettre en œuvre des stratégies délibératives	
Laisser les étudiants décider de la façon de procéder pour accomplir et mener à bien leurs tâches	Corrélation de Pearson	,266**
	Sig. (unilatérale)	,010
Favoriser la confrontation des conceptions et opinions entre étudiants	Corrélation de Pearson	,260*
	Sig. (unilatérale)	,011
Outiller les étudiants pour interagir de façon efficace entre eux, pour mieux travailler en groupe.	Corrélation de Pearson	,209*
	Sig. (unilatérale)	,034
Permettre aux étudiants de présenter les résultats de leurs travaux	Corrélation de Pearson	,219*
	Sig. (unilatérale)	,028
Faire réfléchir les étudiants aux conséquences de leurs actions et de leurs choix	Corrélation de Pearson	,213*
	Sig. (unilatérale)	,031
** La corrélation est significative au niveau 0.01 (unilatéral) / * La corrélation est significative au niveau 0.05 (unilatéral).		

#### **4. Discussion des résultats**

Même s'il est impossible d'établir avec certitude des liens de causalité, les résultats de cette étude montrent, pour chaque indicateur d'éthicité, des scores plus élevés en fin de formation qu'au début de celle-ci. Le score de compétence éthique moyen des étudiants a augmenté en fin de formation. Les étudiants de dernière année se montrent plus disposés qu'en première année à mettre en œuvre des méthodes délibératives pour résoudre les conflits socio-moraux survenant en classe. En outre, les étudiants de 3<sup>ème</sup> année se montrent moins enclins à raisonner de façon préconventionnelle ou conventionnelle, ce qui semble traduire un développement sur l'échelle kohlbergienne. Cette congruence dans le développement des dimensions étudiées tend à confirmer l'hypothèse d'un impact positif de la formation initiale d'enseignant sur l'éthique professionnelle.

Il est intéressant de constater que les préférences pour les arguments postconventionnels n'évoluent pas entre la première et la dernière année de formation. Parmi les conditions du développement moral, Jennings, Kilkenny et Kohlberg (1983) ont notamment mis en évidence l'importance d'être confronté à un stade directement supérieur au sien. Une explication plausible de ces résultats serait la rareté des confrontations avec le niveau postconventionnel durant la formation des étudiants ainsi que durant leurs stages. Les recherches évoquées plus haut ont en effet montré que le mode de raisonnement conventionnel semblait dominer dans le monde enseignant.

Comme nous l'avons vu plus haut, toutes les études supérieures ne favorisent pas forcément le développement d'une compétence éthique. Celui-ci semble dépendre des caractéristiques de leur programme de formation. Les éléments de cette étude qui apparaissent corrélés au développement éthique sont essentiellement extracurriculaires : 1<sup>o</sup> la qualité de la relation entre les étudiants et 2<sup>o</sup> la participation à des activités, des projets avec d'autres étudiants. Ces résultats rejoignent ceux de recherches menées autour du climat scolaire (Brugman et al., 1994). Le développement d'une compétence éthique serait, selon ces résultats, davantage corrélés à la qualité des interactions entre pairs qu'au curriculum de formation ou aux méthodes mises en place par les enseignants dans leurs cours.

Certaines caractéristiques des dispositifs de formation sont toutefois corrélées positivement avec la propension des futurs enseignants à mettre en place des stratégies délibératives. Parmi ces corrélations, retenons le fait d'avoir suivi des dispositifs pédagogiques qui laissent les étudiants décider de la façon de procéder pour accomplir leurs tâches, mais également avec les méthodes qui favorisent la confrontation des conceptions et opinions; ou encore avec les dispositifs qui les font réfléchir aux conséquences de leurs actions et de leurs choix. Ces résultats pourraient probablement s'expliquer par une forme d'isomorphisme. Les étudiants, qui ont pu – en tant qu'apprenants – expérimenter des démarches délibératives et des dispositifs les laissant prendre les décisions eux-mêmes, seraient, en tant que futurs enseignants, plus disposés à inclure leurs propres élèves dans des processus de prise de décision délibératifs.

Ces résultats doivent évidemment être appréhendés en tenant compte des limites inhérentes aux instruments de mesure utilisés. Certains outils n'ont pas passé toutes les épreuves de consistance interne. Enfin, ces outils de mesure étant originaux, la validité externe pose problème et rend difficile la comparaison avec d'autres études. Si les outils de mesure développés pour cette étude montrent certaines faiblesses, leur validité semble toutefois confirmée par la congruence des résultats obtenus en termes de développement éthique.

## **Conclusion**

Cette recherche a tenté d'approcher le développement de l'éthique professionnelle durant une formation initiale de futurs enseignants. Dans cette optique des outils de mesure, basés sur un cadre néo-kohlbergien, ont été développés. Les résultats obtenus confirment la pertinence de penser l'éthique enseignante dans ce cadre théorique cognitivo-développemental. Cette approche théorique a permis d'avancer de façon notable dans la compréhension des phénomènes éthico-moraux (Day et Jesus, 2013, Day 2011a, 2011b), mais les instruments de mesure développés dans son sillon proposent une interprétation forcément limitée de l'éthique professionnelle et ne permettent pas de rendre compte de tous les aspects de l'éthicité enseignante.

Dans ce sens, il serait intéressant de confronter les résultats de cette étude à l'observation de futurs enseignants dans leur pratique enseignante. L'observation *in situ* permettrait d'appréhender des dimensions de l'agir éthique ignorées par les outils de mesure utilisés dans

cette étude. Cela permettrait également de vérifier certains résultats de cette recherche dans des situations d'enseignement réelles.

Malgré ces limites, cette étude tend bien à montrer un développement de l'éthique professionnelle durant la formation enseignante étudiée. Ces résultats sont encourageants à deux titres. D'abord, parce qu'ils nous renforcent dans l'idée qu'il est possible de mesurer –malgré les limites énoncées- le développement de l'éthique professionnelle. Ensuite, parce que ces éléments permettent de rassurer les acteurs impliqués dans cette formation quant à l'effet de celle-ci sur la dimension éthique de l'agir professionnel.

Dernière perspective d'ordre pédagogique : il serait intéressant de tenir compte des résultats de cette recherche pour réfléchir à l'efficacité des dispositifs de formation qui visent plus spécifiquement le développement de l'éthique enseignante. Certains éléments de ces dispositifs pourraient éventuellement être adaptés en conséquence. De façon complémentaire, les outils de mesure conçus pour cette recherche pourraient permettre d'étudier l'effet de chacun de ces dispositifs de formation sur l'éthique professionnelle des étudiants.

## Références

- Brugman, D., *et al.* (1994). « Moral atmosphere in secondary school : Students' perception », *Comenius*, 14, p. 64-82.
- Campbell, E. (2008). « The ethics of Teaching as a Moral Profession », *Curriculum Inquiry*, vol. 38, n° 4, p. 357–385.
- Chang, F. Y. (1994). « School teachers' moral reasoning », dans J. R. Rest et D. Narvaez (dir.) *Moral development in the professions : psychology and applied ethics*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 71–83.
- Cummings, R., S. Harlow et C. Maddux (2007). « Moral Reasoning of in-Service and Pre-Service Teachers : A Review of the Research », *Journal of Moral Education* vol.36 n° 1, p. 67-78.
- Cummings, R. *et al.* (2001). « Principled Moral Reasoning and Behavior of Preservice Teacher Education Students », *American Educational Research Journal*, vol. 38, n° 1, p. 143–158.
- Communauté française de Belgique (2001). *Décret définissant la formation initiale des instituteurs et des régents*.
- Day, J. (2013a). « Narration, identity, and human development : Cognitive-developmental and discursive approaches to understanding religious voices in self-narratives », dans M. Buitelaar et H. Zock (dir.), *Religious voices in self-narrative*, Amsterdam, De Gruyter, p. 53-82.

- Day, J. (2013b). « Le modèle de complexité hiérarchique et la psychologie du développement religieux spirituel et moral », dans P.-Y. Brandt et J. Day (dir.), *Psychologie du développement religieux. Questions classiques et perspectives contemporaines*, Genève, Labor et Fides, p. 107-122
- Day, J. (2013c). « Narrative, postformal cognition, and religious belief », dans R. Ganzevoort, M. de Haardt et M. Scherer-Rath (dir.), *Religious Stories We Live by. Narrative Approaches in Theology and Religious Studies*, Leiden, Brill, 33-53.
- Day, J. (2013d). « Post-formal cognition and post-critical religious belief : Recent empirical evidence », dans H. Westerlink et S. Heine, *Constructs of Meaning and Religious Transformation*, Vienna. Vandenhoeck et Ruprecht, p. 59-79.
- Day, J. et P. Jesus (2013). « Epistemic subjects, discursive selves, and Dialogical Self Theory in the psychology of moral and religious development : Mapping gaps and bridges, *Journal of Constructivist Psychology*, vol. 26 n° 2, p. 1-12.
- Day, J. (2011a). « Religious, spiritual, and moral development and learning in the adult years : Classical and contemporary questions, cognitive-developmental and complementary paradigms, and prospects for future research » dans C. Hoare (dir.), *Oxford Handbook of Adult Development and Learning*, 2<sup>e</sup> édition, Oxford, Oxford University Press, p. 318-346.
- Day, J. (2011b). « Religious elements in moral decision-making : Towards an integrated, socio-cultural, developmental, model », *Estudios de Psicología : Special Issue/Monograph : Socio-Cultural Approaches in the Psychology of Religion*, vol. 32, n° 1, p. 147-162.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras, (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gibbs, J. C. et al. (2007). « Moral judgment development across cultures : Revisiting Kohlberg's universality claims », *Developmental Review*, vol. 27, n° 4, p. 443–500.
- Gohier, C. (2013). « Éthique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion? », *Formation et profession*, vol. 21, n° 3, p. 70-80.
- Gohier, C. (2011). « Les trois temps ricoeuriens du développement du souci de l'autre en formation des maîtres. Attestation, sollicitude, reconnaissance. Le cercle éthique », dans D. Simard et A. Kerlan (dir.), *Ricoeur et la pensée éducative*. Sainte-Foy, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Grime, R., (2005). *Social Perspective-Taking, intimate friendship, and the adolescent transition to mutualistic moral judgment*. Doctoral dissertation, Ohio State University.
- Jennings, W. S., R. Kilkeny et L. Kohlberg (1983). « Moral-development theory and practice for youthful and adult offenders », dans Laufer W. S. et Day J. M. (dir.), *Personality Theory, Moral development, and Criminal Behavior*, Lexington, Lexington Books, p. 281-351.
- Johnson, L. (2008). « Teacher candidate disposition : moral judgement or regurgitation? *Journal of Moral Education*, vol. 37, n° 4, p. 429–444.
- Kohlberg, L. et D. Candee (1984). « The relationship of moral judgment to moral action » dans W. M. Kurtines et J. L. Gewirtz (dir.), *Morality, moral behavior, and moral development*, Toronto, Wiley, p. 53-73.

- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development : moral stages and the idea of justice*, Essays on moral development, vol. 1, San Francisco, CA, Harper and Row.
- Lafontaine, L. M. Hébert et J. Pharand, (2005). « Cadre de développement de l'éthique professionnelle dans les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais (UQO) ». *Actes du V<sup>e</sup> colloque international Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*. Université de Nantes et IUFM des pays de la Loire, Nantes (France).
- Lind, G. (2000). « The Importance of Role-Taking Opportunities for Self-Sustaining Moral Development », *Journal of Educational Research*, vol. 10, p. 9-15.
- Lind, G. (2008). « The meaning and measurement of moral judgment competence revisited - A dual-aspect model ». dans D. Fasko & W. Willis (dir.), *Contemporary Philosophical and Psychological Perspectives on Moral Development and Education*, Cresskill, NJ, Hampton Press, p. 185-220.
- MacCallum, J. A. (1993). « Teacher reasoning and moral judgment in the context of student discipline situations », *Journal of Moral Education*, vol. 22, n° 1, p. 3-18.
- McNeel, S. P. (1994). « College teaching and student moral development », dans J. R. Rest et D. Narvaez (dir.), *Moral development in the professions: psychology and applied Ethics*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum, p. 27-49.
- Maslovaty, N. (2000). « Teachers' choice of teaching strategies for dealing with socio-moral dilemmas in the elementary school », *Journal of Moral Education*, vol. 29, p. 429-444.
- Moreau, D. (2009). « La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres, dans G. Brassart, et D. Legrand, (dir.), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?* Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas de Calais
- O'Keefe, P. et M. Johnston (1989). « Perspective taking and teacher effectiveness : A connecting thread through three developmental literatures », *Journal of Teacher Education*, vol. 40, n° 3, p. 20-26.
- Oser, F. et W. Althof (1993). « Trust in advance : on the professional morality of teachers », *Journal of Moral Education*, vol. 22, n° 3, p. 253-275.
- Oser, F. (1994). « Moral perspectives on teaching », dans L. Darling-Hammond (dir.), *Review of research in education*, Washington, DC, American Educational Research Association, p. 57-127.
- Parmentier, P. et L. Paquay (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences? Vers un outil d'analyse : le CompAS*, Louvain-La-Neuve, Université catholique de Louvain.
- Reiman, A. J. et A. De Angelis Peace (2002). « Promoting teachers' moral reasoning and collaborative inquiry performance : A developmental role-taking and guided inquiry study, *Journal of Moral Education*, vol. 31, n° 1, p. 51-66.
- Rest, J. R. (1990). *DIT manual*, Minnesota, MN, Center for the Study of Ethical Development.

- Schillinger, M. (2006). *Learning environment and moral development : How university education fosters moral judgment competence in Brazil and two German-speaking countries*. Doctoral dissertation. Université de Constance.
- Toth-Gauthier, M. et J. Day (2015). « An empirical study on the mediating effect of cognitive complexity in religious cognition on the relationship between cognitive development and religious judgment amongst « normal » and « gifted » children and adolescents, *Behavioral Development Bulletin*, vol. 20, n° 1, p. 60-69. <<http://dx.doi.org/10.1037/h0101034>>
- Yeazell, M. I. et S. F. Johnson (1988). « Levels of moral judgment of faculty and students in a teacher education program: a micro study of an institution », *Teacher Education Quarterly*, vol.15, n° 1, p. 61–70.

### **Notices biographiques**

Antoine Sautelet est enseignant à l'Institut Supérieur de Pédagogie Galilée à Bruxelles où il forme des futurs enseignants dans le domaine psychopédagogique. Il est également doctorant à l'Université catholique de Louvain où il mène des recherches autour de l'éthique professionnelle des enseignants en formation initiale.

James M. Day est Professeur à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation ainsi qu'à l'Institut de Recherche en Sciences Psychologiques de l'Université catholique de Louvain. Il est également membre du Laboratoire du Développement Humain et du Centre de Recherche en Psychologie de la Religion, Il est l'auteur de nombreux articles et chapitres publiés dans des revues scientifiques comme *American Psychologist*, *Behavioral Development Bulletin* et *Journal of Clinical Psychology*. Il est l'auteur et le corédacteur de plusieurs livres, dont le plus récent, écrit avec Pierre-Yves Brandt (Université de Lausanne), s'intitule *Psychologie du développement religieux : Questions Classiques, Approches Contemporaines* (Genève, Labor et Fides, 2013).



Les *Dossiers* du GREE

Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation