

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

De l'éthique professionnelle
en formation
et en recherche

RECHERCHE ET FORMATION
TROIS NUMÉROS PAR AN

NUMÉROS À VENIR

THÈMES RETENUS

- N° 53 - FORMATION DE FORMATEURS D'ADULTES : ÉCLAIRAGE HISTORIQUE
- N° 54 - LES FORMATEURS D'ENSEIGNANTS ET DE TRAVAILLEURS SOCIAUX
- N° 55 - LA QUESTION DES CONTENUS EN FORMATION DES ENSEIGNANTS
- N° 56 - L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE ET SES ORGANISATEURS

Vous pouvez proposer des articles pour Recherche et Formation. Ceux-ci ne pourront dépasser 30 000 à 35 000 signes (espaces compris). Veuillez les envoyer par mail à rechform@inrp.fr accompagnés d'un résumé de huit lignes en français et, si possible, en anglais (600 signes, espaces compris) ou joindre trois exemplaires papier (en indiquant le nombre de signes) et les faire parvenir à Recherche et Formation, à l'attention de Raymond Bourdoncle, INRP-ENS - 45, rue d'Ulm 75230 PARIS cedex 05.

Pour tous renseignements complémentaires : 01 44 32 26 10.

Vous pouvez consulter les sommaires de la revue sur le site Internet de l'INRP : www.inrp.fr/publications/

REVUE ÉDITÉE PAR L'INRP

Rédaction de Recherche et Formation

INRP-ENS
45 rue d'Ulm
75230 Paris cedex 05
rechform@inrp.fr
Tél. : 01 44 32 26 10

Service des publications

INRP
19 allée de Fontenay - BP 17424
69347 Lyon cedex 07
<http://www.inrp.fr/publications/>
Tél. : 04 72 76 61 58



SOMMAIRE N° 52

DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE EN FORMATION ET EN RECHERCHE

(Laurence Gavarini et Dominique Ottavi, rédactrices en chef invitées)

ÉDITORIAL de Laurence GAVARINI et Dominique OTTAVI	5
Articles	
Patrick BERTHIER – <i>Une morale sans fondement</i>	13
Jean-Marc LAMARRE – <i>L'éducation civique et morale à l'école est-elle encore possible?</i>	29
Catherine DORISON – <i>Éthique et identité collective d'un groupe professionnel : les rééducateurs de l'Éducation nationale (1960-1990)</i>	43
Gilles MONCEAU – <i>Éthique et idéologie professionnelles : apports socio-cliniques</i>	55
Claude LELIÈVRE – <i>Les profs, l'École et la sexualité</i>	71
Louise HAMELIN-BRABANT – <i>La recherche auprès des enfants : institutionnalisation de l'éthique et nouvelles prescriptions normatives</i>	79
ENTRETIEN de Philippe CHAUSSECOURTE et Claudine BLANCHARD-LAVILLE avec Laurence GAVARINI – <i>Éthique et recherches cliniques</i>	91

AUTOUR DES MOTS – Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante de Pierre KAHN	105
---	-----

*
* *

VARIAS

Philippe A. GENOUD – <i>Le regard des élèves : un apport à la formation initiale des enseignants</i>	117
--	-----

Jean-Baptiste LAGRANGE, Jean-François LECAS, Bernard PARZYSZ – <i>Les professeurs-stagiaires d'IUFM et les technologies : quelle instrumentation ?</i>	131
---	-----

LECTURES

NOTES CRITIQUES	149
------------------------------	-----

JELLAB Aziz (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire, quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* (Annette Gonnin-Bolo)

MALET Régis, BRISARD Estelle (dir.) (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne* (Francis Danvers)

PAUL Maela (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique* (Jean-Pierre Blaevoet)

NOUS AVONS REÇU	157
------------------------------	-----

RÉSUMÉS EN ANGLAIS de Joëlle OULHEN	159
--	-----

RÉSUMÉS EN ESPAGNOL de Anne-Marie MERLET	161
---	-----

RÉSUMÉS EN ALLEMAND de Christine BERNARD	163
---	-----

DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE EN FORMATION ET EN RECHERCHE

L'éthique a été redécouverte comme instrument de la gouvernance depuis deux décennies dans de nombreux secteurs sociaux, d'abord la médecine et la recherche, puis l'éducation, la finance et les affaires, les professions, les médias, l'environnement, au moment où l'on constatait généralement la fin des valeurs universalisables, l'émergence de nouvelles problématiques autour de la responsabilité et une régression des modes de régulation politique. Une certaine banalisation du mot s'en est suivie, qui n'entame pas pour autant l'actualité de sa fonction mais en émousse quelque peu le tranchant initial. Avec le dossier que nous présentons ici, nous espérons apporter une clarification sur la notion et de ses usages actuels ainsi que des repères renouvelés concernant l'éthique en éducation (1), en formation, et ainsi que dans le champ des recherches et des professions afférentes.

5

« **Faut-il distinguer entre morale et éthique ?** » Cette interrogation de Paul Ricoeur (2) était au centre de nos préoccupations lorsque nous a été confiée la responsabilité de rédactrices invitées, quelques jours seulement après le décès de ce dernier. Il tranchait positivement, bien que l'étymologie ne l'imposât pas selon lui. Nous nous sommes pourtant demandés si le retour en force du besoin de morale dans le discours social, en rapport sans doute avec celui d'une nouvelle moralisation des mœurs, ne venait pas faire signe d'un dépassement de cette distinction. Leur

1 - En 1996, déjà, le recueil coordonné par Jean-Michel Lecomte, *Éthique et éducation* (CRDP de Bourgogne-CNDP) proposait une réflexion sur l'actualité nouvelle de l'éthique dans l'éducation. Un an plus tard paraissaient également *Les défis éthiques en éducation*, sous la direction de M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. Legault, aux Presses universitaires du Québec ; et, dans cette même revue, « Conscience éthique et pratiques professionnelles », *Recherche et Formation*, n° 24, 1997.

2 - Paul Ricoeur, « Éthique et morale », in *Lectures 1. Autour du politique*, Paris : Seuil, 1991.

ré-articulation aujourd'hui n'est-elle pas en effet devenue nécessaire, vingt ans après que l'éthique se soit imposée comme un impératif dans le domaine scientifique et médical au regard de la « morale », mot tombé en désuétude, ou à la portée jugée trop relative. Le Comité consultatif national d'éthique pour les sciences de la vie et de la santé, institué par décret du président de la République en 1983 avait pour mission officielle de donner « son avis sur les problèmes moraux qui sont soulevés par la recherche dans les domaines de la biologie, de la médecine et de la santé, que ces problèmes concernent l'homme, des groupes sociaux ou la société tout entière ». L'idée d'une menace pesant sur humanité de l'Homme en raison du projet scientifique même – rendre l'individu transparent à lui-même, manipulable, instrumentalisable – fut à la source, dans les pays occidentaux, de cette institutionnalisation de l'éthique en tant qu'instance productrice de repères axiologiques et normatifs.

Rappelons que cette acception « moderne » de l'éthique était apparue dans le domaine médical et scientifique avec le Tribunal militaire international de Nuremberg. Ayant à juger l'horreur nazie, il avait constaté que la science médicale lui avait prêté son concours. L'éthique contemporaine repose ainsi sur la reconnaissance d'une forme de mal radical, de l'inhumanité de l'Homme que Freud avait identifiée dès 1930 dans *Malaise dans la civilisation* : « L'homme est un loup pour l'homme », l'agressivité peut démasquer « sous l'homme la bête sauvage qui perd alors tout égard pour sa propre espèce ». En ce sens, la quête d'éthique correspond à une intention d'encadrer, de limiter, voire de punir les transgressions qui mettent en cause, au-delà de la vie humaine, des normes de comportement et des repères moraux eux-mêmes, la civilisation dans son essence ; pour cela, l'éthique représente la capacité de résister aux interdits et aux injonctions mêmes des civilisations, s'ils conspirent pour réaliser soit la barbarie qui réduit l'homme à la chose, soit l'utopie, qui modifie l'humanité conformément aux rêves de quelques-uns. Nuremberg est synonyme de la notion de « crime contre l'humanité » : le nazisme s'en est pris à l'humanité dans l'Homme. Le totalitarisme, entreprise par excellence de mise à mal de l'altérité, et de toute possibilité d'un positionnement éthique autre que la soumission, a aussi révélé aux générations suivantes non seulement combien le dessein scientifique pouvait être soumis au pouvoir politique, le servir, mais aussi les possibles dévoiements de la soumission et de la logique bureaucratique. Les réflexions d'Hannah Arendt sur le procès d'Eichman sont certainement une clé dans la construction de la pensée éthique contemporaine : en montrant que l'accusé brandissait une morale contre une autre, invoquait l'obéissance comme vertu, et manifestait pour finir une véritable incapacité morale malgré une intelligence terriblement normale, elle montrait les limites de la conscience et de l'intériorisation morale pour faire de l'éthique une nouvelle cause commune.

Conduite d'un débat pluriel entre scientifiques et moralistes, injonction à la discussion, appel à la réflexivité et à la responsabilité dans les actes professionnels et scientifiques, non-soumission à des impératifs contraires à la vérité des personnes, ancrage éclairé dans un éthos professionnel, pourraient caractériser les modalités fondatrices de l'éthique contemporaine courant de Nuremberg aux années 2000.

Actuellement s'opère une inflexion de sens du mot « éthique », qui désigne de plus en plus des morales professionnelles ou des domaines particuliers de réflexion morale en fonction de la segmentation des secteurs d'activité (économie, éducation, média, etc.). C'est donc un mot qu'il faut prendre avec précaution : sans remettre en question la nécessité de ces morales professionnelles, il faut remarquer que l'on associe souvent de cette façon au mot éthique le sens de « compromis », sorte de supplément d'âme, qui réussirait à résorber par avance un possible conflit entre conviction et responsabilité. Ainsi, une éthique « corrective » peut permettre de poursuivre une action reconnue nocive par elle-même.

Qu'en est-il de l'éthique dans le domaine de l'éducation ? Est-elle réductible à l'une de ces éthiques régionales parmi d'autres ? Dans les sociétés où l'éducation est dite en crise en raison d'une perte de repères et d'un rapport incertain tant à la tradition qu'à l'avenir, éthique et morale paraissent de nouveau inséparablement requises tant du point de vue des pratiques professionnelles, que des attentes des éducateurs, et plus généralement des acteurs des institutions et des situations éducatives et de formation. On y retrouve les acceptions mises en évidence à propos du retour de l'éthique : il peut s'agir d'une aspiration individuelle à la responsabilité et au sens, il peut s'agir également de la quête d'une sorte de garantie collective contre les errements possibles de professions par définition chargées de responsabilité envers autrui.

7

Dans la première acception, l'appel à la morale, sa réhabilitation, même timide, coïncide sans doute, au-delà de toute exigence d'universel, avec cette idée de Gérard Molina, formateur d'enseignants, qui dit que *la morale renvoie à quelque chose de l'intime*. Quant à l'éthique professionnelle, elle est balisée par des normes et des idéaux partagés, mais dans les deux cas, l'on retrouve un souci d'échapper à l'injonction catégorique et à ce que les pouvoirs et les idéologies désignent de façon extérieure comme le bien. Peu importe alors que le sens des mots continue à flotter, que la difficulté de donner une définition univoque de l'éthique et de la morale demeure. Les définitions mises en place par Paul Ricœur portent la trace de cette exigence d'authenticité et du refus de l'obéissance comme vertu :

« C'est par convention, écrivait-il, que je réserverai le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes, et celui de morale

pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte» (*ibid.*). Toutes précautions étant prises, Ricoeur défendait la primauté de l'éthique sur la morale. Il référait la morale à l'héritage kantien, son caractère d'obligation fonde un point de vue déontologique (le devoir, le bien doivent être définis *a priori* et inconditionnellement, ils relèvent d'une exigence d'universalité qui ne peut, toutefois, « se faire entendre que comme règle formelle » (p. 261-262). Tandis que l'éthique est en rapport avec la visée d'une « vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (p. 257). Elle autorise l'exercice de notre liberté de sujet, une « liberté en première personne » (3). Nous pourrions extrapoler que l'éthique, en tant que sollicitude, incline le sujet à penser son rapport à l'autre ainsi qu'à lui-même dans ses pratiques professionnelles, sociales ou personnelles. Elle le contraint tout en lui restituant la responsabilité de ses actes. Dans le même temps, l'éthique entretient un rapport étroit avec l'exigence d'universel nécessaire à un « être ensemble », et qui donne sens et dessine une perspective aux entreprises et expériences individuelles.

Les contributions ici rassemblées viennent sans aucun doute se placer dans cette articulation réciproque de l'éthique à la morale, au cœur de ce refus d'une rationalité purement technique et scientifique comme d'une injonction dont l'origine transcendante confine à l'absence de fondement. Ainsi, Patrick Berthier traite de ce problème des fondements et de la « panique morale » dans laquelle l'abandon des anciennes autorités a plongé la modernité. Jean-Marc Lamarre, quant à lui, attire l'attention sur les nouveaux fondements de l'éthique que peuvent constituer récits et littérature : dans un contexte où l'autonomie des sujets est aussi bien une condition de l'action pour l'adulte et un but pour l'éducation, le recours à des systèmes de valeurs est supplanté par le sens donné à sa propre vie. Parfois dévalorisée par le relativisme, la culture humaniste garde, dans ces conditions, son prix.

8

À la différence de la morale, l'éthique peut être aussi comprise comme une posture singulière, qui a à voir avec l'expérience, avec la praxis. Elle peut être alors une déprise, un art de se déprendre des idéaux, mais aussi des aliénations, de l'hétéronomie imposée par la vie sociale et institutionnelle. Si la subjectivité élabore cette distance par rapport aux institutions, aux autorités, aux discours convenus ou officiels, il faut souligner que de cette distance peut émerger, aussi, une culture professionnelle. L'éthique alors contribue à la reconstitution du métier en marge de la rationalité administrative. Source de fierté et d'identité collective, on peut se demander si elle ne contribue pas aussi pour une part, à traduire et à rendre efficiente la finalité

3 - Paul Ricoeur, « Avant la loi morale : l'éthique », in *Encyclopaedia Universalis. Supplément II, Les enjeux*, 1985, p. 42-45.

nécessairement abstraite de l'institution. L'article de Catherine Dorison montre comment, dans la professionnalisation des rééducateurs d'enfants inadaptés, se joue le conflit entre science et aspiration à la justice, et comment des positions éthiques donnent sens à l'engagement collectif. C'est l'objet de l'article de Gilles Monceau de montrer à quel point l'éthique est au cœur de l'institutionnalisation des professions, qui, au contact d'une réalité sociale souvent difficile, aspirent à conférer sécurité et légitimité à ses membres. Sous un autre angle, Pierre Kahn, tout en menant un exercice de clarification des mots d'éthique, morale et déontologie dans le champ de l'éthique professionnelle enseignante, nous fait penser que les éthiques professionnelles achoppent ici sur ce qu'elles sont censées précisément réduire – la désinstitutionnalisation même de l'école – en supposant que règles, normes et valeurs, tout comme les principes éthiques qui les orientent, pourraient relever désormais de la seule définition des individus enseignants. D'affaiblissement, ou plutôt d'« effritement » de l'institution scolaire, de ce « sanctuaire » jadis uni par une même morale, il est aussi question dans la contribution de Claude Lelièvre qui montre que de ce fait la norme morale et l'éthique ne peuvent que céder le pas au juridique, sur des questions comme la sexualité des enseignants.

Un tel ressourcement de la profession dans l'éthique, à la faveur d'un affaiblissement des repères institutionnels, fait alors de l'école le terrain d'expérimentation privilégié de l'éthique de la discussion.

En l'absence d'un fondement inconditionné des valeurs, le cadre de la pratique est une discussion où l'enjeu n'est pas de peser le pour et le contre, le bien et le mal, mais de mettre au jour les dilemmes, pouvant aller jusqu'à des conflits entre ce qui se donne pour universel et les singularités.

9

L'« éthique de la discussion » chez Habermas montre bien la spécificité de l'éthique par rapport à la morale en ce qu'elle constitue un processus d'élaboration. Suzanne Rameix en fait l'« émancipation pour chacun des interlocuteurs à l'égard de ses propres intérêts et préjugés, mise en œuvre de mécanismes qui conduisent à une rationalité de plus en plus universelle. Chacun parle librement et pourtant il ne peut pas dire n'importe quoi » (4). L'universel ici, précise-t-elle, coïncide avec le point de vue d'un « Nous », c'est-à-dire un « universel pragmatique construit à partir de la perspective de chacun en tant qu'il peut faire valoir ses intérêts de concerné » (*ibid.*). Dans le domaine pédagogique, l'éthique de la discussion peut être par exemple envisagée comme un moyen de favoriser le respect de l'Autre ou l'interculturalité au

4 - Suzanne Rameix, *Fondements philosophiques de l'éthique médicale*, Paris: Ellipses, 1996, p. 77.

sein d'une institution qui ne prétend plus incarner la légitimité des normes (5). Au-delà de cette ré-articulation du singulier et d'un universel ainsi défini, les actes de langage peuvent être appréhendés comme mise en œuvre d'une éthique discursive des sujets, ainsi que le propose un auteur mal connu en France, Karl-Otto Apel (6). Selon lui, ces actes langagiers sont produits avec certaines exigences de validité et une activité argumentative. Le principe de l'éthique de la discussion est alors de permettre une posture d'énonciation au plus près de la vérité des sujets. En cela il pourrait rejoindre ce qui, dans le champ de la psychanalyse, s'énonce comme un désir d'éthique qui, bien différent de la morale, selon Patrick Guyomard, « touche aux multiples aspects du rapport aux lois, écrites ou non écrites, à la liberté, la désobéissance ou l'insoumission » (7). Il en fait même un « droit » : « Le droit de faire valoir un autre ordre de valeurs contre celui que l'on refuse » (*ibid.*). Le travail psychanalytique vise à cette élaboration par les sujets, mais aussi les démarches cliniques d'analyse des pratiques qui s'en inspirent, telles celles présentées ici par Claudine Blanchard-Laville et Philippe Chaussecourte qui nous portent à penser la question éthique sous l'angle des relations intersubjectives et d'un cadre dispositif en lui-même réflexif – permettant ce type de travail psychique et groupal. Par ailleurs, ils montrent une circulation possible et des effets en retour entre clinique (avec des groupes de professionnels) et démarches de recherche.

Au-delà de la méthode clinique, la recherche en éducation est particulièrement concernée par l'éthique du chercheur, qui se superpose au point de se confondre avec la discussion de la méthode, qui est au principe de la démarche scientifique (8). L'éthique traverse nécessairement le rapport instauré entre le chercheur et d'autres sujets humains – encore souvent nommés « objets » de recherche –, même si ses implications, son « contre-transfert » disait Devereux, et sa responsabilité restent dans l'angle mort de la production des connaissances. Elle ne manque pas de se rappeler sous la forme de dilemmes lorsqu'il travaille sur des terrains ou dans des situations assez exposés, au contact de publics présentant une altérité radicale par rapport au monde des chercheurs, comme cela a de longue date été mis en évi-

5 - Gilles Ferréol, « École républicaine et processus d'intégration », *Éducation et sociétés*, « Éducation et normativité », n° 11, 2003/1, p. 119-134.

6 - Karl-Otto Apel, « L'éthique du discours comme éthique de la responsabilité : une transformation postmétaphysique de l'éthique kantienne », in *Revue de métaphysique et de morale*, n° 4, 1993.

7 - Patrick Guyomard, *Le désir d'éthique*, Aubier, 1998, p. 14.

8 - Signalons les réflexions entreprises à l'initiative de Jacqueline Feldman qui ont donné lieu à des ouvrages collectifs : J. Feldman, J.-C. Filloux, B.-P. Lécuyer (dir.), *Éthique, Épistémologie et Sciences de l'Homme*, Paris : L'Harmattan, 1996 ; et J. Feldman et R. Canter Kohn (dir.), *Dilemmes : l'éthique dans la pratique des sciences sociales*, Paris : L'Harmattan, 1999.

dence par des ethnologues. Des exemples de cet éprouvé particulier nous sont fournis par les recherches auprès de personnes vulnérables comme les SDF (9) ou les enfants (10). Toute autre qu'une simple difficulté technique, la connaissance du point de vue des enfants pose très clairement les enjeux éthiques propres à toute recherche avec des sujets, les risques d'instrumentalisation ou d'interprétation univoque de leur parole ou de leurs faits et gestes, risques que ne lève pas, comme l'expose dans ce numéro, Louise Hamelin-Brabant, l'injonction faite désormais au chercheur dans un pays comme le Québec, de se conformer à des protocoles éthiques standards, comparables à ceux de l'expérimentation biomédicale.

De ces différents points de vue, le renouveau de l'intérêt pour l'éthique semble s'enraciner dans une radicalisation de l'exigence d'autonomie, à la faveur du recul de la morale, dans des situations où l'engagement vis-à-vis d'autrui est intense et inévitable. Castoriadis, tout à fait critique, à la fin de sa vie, sur le « récent retour de l'éthique » qu'il qualifiait de « cache-misère » et de cache-mensonges des sociétés capitalistes, sièges de *La montée de l'insignifiance*, appelait explicitement à « une éthique de l'autonomie » (11). Alors même que dans le système éducatif les sujets disparaissent derrière la prétention à cerner les processus d'apprentissage, derrière la préoccupation de gérer des flux d'élèves, des cohortes générationnelles, alors que la psychologie cognitive, la sociologie quantitative, l'économie, conspirent pour considérer le sujet comme un produit de la causalité plus que comme un interlocuteur, le mouvement d'ensemble qui nous ramène vers l'éthique est ainsi reconnu comme l'approfondissement d'un idéal ancien.

Laurence GAVARINI
 Université Paris VIII, Sciences de l'éducation
 Dominique OTTAVI
 Université Paris VIII
 Rédactrices en chef invitées

11

9 - Cf. Dominique Memmi, « L'enquêteur enquêté. De la "connaissance par corps" dans l'entretien sociologique », *Genèse*, n° 35, juin 1999, p. 131-145.

10 - Cf. Isabelle Danic, Julie Delalande, Patrick Rayou, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes : PUR, 2006.

11 - Cornélius Castoriadis, « Le cache-misère de l'éthique », in *La montée de l'insignifiance. Les carrefours du labyrinthe IV*, Paris : Seuil, 1996.

UNE MORALE SANS FONDEMENT

PATRICK BERTHIER*

Résumé *Partant du constat paradoxal qui mêle l'abandon déjà ancien de tout enseignement moral à un vif regain éditorial pour la philosophie morale, je chercherai à montrer pourquoi cette apparente contradiction ne peut être dépassée dans un retour de l'éducation morale. Ce retour supposerait en effet que le fondement conceptuel de la morale moderne, « l'autonomie de la volonté », sorte indemne des critiques que la philosophie contemporaine lui adresse. Je donnerai quelques indices convergents qui montrent que tel n'est pas le cas.*

Au cours de la décennie écoulée, plus de deux cents titres concernant thématiquement la morale ont été publiés en France, la plupart dans les cinq dernières années. Cela paraît considérable surtout si l'on tient compte d'un événement éditorial comme le *Dictionnaire d'éthique et de morale* sous la direction de Monique Canto-Sperber, lancé en 1996, refondu dans sa troisième édition en 2001, puis augmenté à nouveau dans sa livraison en format de poche en 2004. Nous assisterions donc, à notre grande surprise, à un retour de la morale. Ce retour est-il possible? Sous la forme d'un engouement nostalgique ou d'un regain d'attention intellectuelle pour un champ passablement négligé par la génération précédente, sans doute. Mais comme restauration d'un enseignement, cela me paraît difficile et je voudrais, dans une recension non exhaustive, en donner les raisons.

13

Morale républicaine et solidarité éthique-esthétique

« S'il était un enseignement qui incarnait la désuétude autoritaire de l'enseignement traditionnel, c'est assurément l'éducation morale et civique des fondateurs de la République » (1). Marcel Gauchet conjugue ainsi au passé le déclin d'un enseignement qui reprendrait de nos jours du service. L'actualité sécuritaire renforce cette

* - Patrick Berthier, université Paris VIII.

1 - M.-C. Blais, M. Gauchet, D. Ottavi, *Pour une philosophie politique de l'éducation*, Paris: éditions Bayard, 2002, p. 210.

perspicace intuition en s'apprêtant à refermer la parenthèse trentenaire des turbulences anti-autoritaires. L'enseignement de la morale amorcerait alors un discret mais assuré retour. Voire, tant il y a loin de la demande à son éventuelle satisfaction. Sans doute ce besoin d'une éducation à la « chose collective », sous les modalités contrastées de la moralité et du civisme, se fait-il sentir « d'une façon toujours plus pressante et plus chargée d'attentes », mais il s'en faut que nous ayons pour l'heure sous la main les moyens d'y répondre. Un rapide coup d'œil à l'article « Morale » du célèbre (mais jamais intégralement réédité) dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson en dégagera la raison (2).

« Existe-t-il une science morale ayant un caractère de certitude et, à ce titre, pouvant et devant être enseignée par l'État dans ses établissements d'instruction publique ? » À cette question rhétorique, le rédacteur-directeur répondait, on s'en doute, par l'affirmative. Cette question, il suffit de la reprendre à l'identique, un bon siècle plus tard, pour mesurer l'embarras dans lequel elle ne peut manquer de nous précipiter. Le syntagme même d'une *science morale* évoque une alliance de mots aussi improbable que celle de sciences occultes. Quant au *caractère de certitude*, toute trace en semble irrémédiablement perdue. Perte qu'il ne faut pas s'empresse de référer à la fragmentation et dissémination dues à la cohabitation des valeurs en cours dans nos sociétés multiculturelles, car Buisson cherchait déjà en deçà de la pluralité, encore très restreinte il est vrai à l'époque, un *code moral unique*.

Citant longuement Paul Janet, l'article lui emprunte un exemple des plus intéressants. Quoi de plus touffu et profus que la littérature nous dit en quelque sorte Janet, et pourtant, puisant dans la surabondance de cette diversité, l'*éducation littéraire* procède d'un principe simple et tranchant comme une lame : « Il y a des œuvres élevées et sublimes et des œuvres basses, plates et grossières... or, cette distinction est le fond de la morale aussi bien que de la littérature ». De cette distinction de l'élevé et du bas (ce sont ses termes), il déduit « la loi qui nous prescrit de sacrifier ce qui est plat et vulgaire à ce qui est généreux, noble, délicat, c'est ce qu'on appelle le devoir. Il ne peut donc y avoir pour un État d'autre morale que la morale du devoir ».

Cette analogie, allons plus loin, ce parallèle, cette véritable parenté de la morale et de la littérature dès lors qu'elles font l'objet d'un enseignement, ne va pas sans nous renvoyer à nos problèmes. Quoi de plus risqué aujourd'hui que la critique artistique en général, littéraire en particulier ? Où trouver désormais le critérium du sublime et du vulgaire ? Qui osera, un gros demi-siècle après Julien Gracq, réactualiser sa

2 - J'utilise ici la version numérique de l'édition de 1887 disponible sur le site Gallica de la BNF.

Littérature à l'estomac? Disons plus, ces catégories esthétiques du grossier et du sublime, du bas et de l'élevé, du beau et du laid, conservent-elles encore quelque pertinence? N'ont-elles pas été depuis longtemps emportées par la critique sociologique de la *distinction*?

Loin de discriminer l'élevé et le vulgaire, « le processus qui entraîne les œuvres est le produit de la lutte entre les agents qui... ont intérêt à la conservation, c'est-à-dire à la routine et à la routinisation, ou à la subversion... » (3). Rien d'autre donc que la simple *lutte des dominants et des prétendants*. Rixe des établis et des arrivistes.

On aura évidemment, au passage, reconnu dans la figure des agents conservateurs l'ensemble du corps enseignant chargé de la transmission et de l'inculcation du « corpus d'œuvre canonique dont le système scolaire tend à reproduire continuellement la valeur » (4).

Est-il besoin de rappeler que ce corpus n'aurait pour raison dernière que la pérennisation d'une *langue d'État* inoculée par ces « agents d'imposition et de contrôle, les maîtres de l'enseignement, investis du pouvoir de soumettre universellement à l'examen et à la sanction juridique du titre scolaire la performance linguistique du sujet parlant » (5).

Le ravalement sociologique de l'œuvre en produit, des professeurs en *gardiens de la culture légitime*, et de la circulation des livres en *marché linguistique* ne fut pas sans effet sur les agents du système scolaire eux-mêmes et on peut se plaire à lire dans ce propos de l'Inspecteur Foucambert comme une réplique-camouflet au Professeur Janet: « Lire en 1980 pour tous les individus, ce n'est pas la même chose que lire en 1880 pour dix pour cent du corps social; et il n'est ni possible ni souhaitable d'essayer de faire atteindre par tous un mode de lecture défini pour quelques-uns, cent ans auparavant. » (6)

« Ni possible ni souhaitable », le code unique, le paradigme de la Langue dénoncée comme langue dominante, s'éloigne ainsi de notre emprise.

3 - Pierre Bourdieu, *Raisons pratiques*, Paris: Seuil, 1994, p. 70.

4 - Pierre Bourdieu, *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris: Seuil, 1998, p. 495.

5 - Pierre Bourdieu, *Langage et pouvoir symbolique*, Paris: Seuil, 2001, p. 71.

6 - Jean Foucambert, *La manière d'être lecteur*, Paris: Hatier, 1994, p. 158 (1^{re} édition, 1976, Albin Michel).

C'est le moment de rappeler le raisonnement analogique de Janet : Il y a « un principe sous-entendu, et sans lequel il n'y aurait plus d'éducation littéraire, c'est qu'il y a des œuvres belles et d'autres qui ne le sont pas ». Ce principe n'est plus soutenable, et contrairement à ce dont s'est défendu Bourdieu, « l'analyse des usages sociaux des biens culturels a bien contribué à une destruction de la culture par la relativisation » (7). Qu'est-ce qu'une œuvre et en quoi mérite-t-elle de se voir conservée ou préférée à une autre ? L'inédit de la question n'ouvre sur aucune résolution esthétique. L'éventuelle réponse sera sociologique ou ne sera pas.

On voit maintenant la catastrophe latente véhiculée par la comparaison des éducations morale et littéraire à l'heure où une association de professeurs de français nous exhorte à *Sauver les Lettres* ! Encore faut-il s'entendre sur les mots et laisser ouverte l'interprétation de cette catastrophe, et sans doute celle-ci délivre-t-elle le sens de la période que nous vivons selon qu'on l'appréhende comme « catastrophique » où seulement, suivant l'étymologie, comme un bouleversement par lequel une puissance en supprime une autre. Quoi qu'il en soit, mais filant l'instructif parallélisme de la morale et de la littérature, on peut tirer de celui-ci cette leçon qu'en ces domaines, toute visée universelle semble durablement compromise et que personne ne se risquerait plus à proclamer que « les règles élémentaires de la vie morale ne sont pas moins universellement acceptées que celles du langage... » (8). Et pour cause ! Le Bien et le Mal sont devenues notions aussi sujettes à caution que le Bon et le Mauvais. Et si la *critique du jugement de goût* ravale l'honnête homme cultivé au rang de capitaliste culturel, la critique sociale dont elle émane fait litière de toute prétention universalisante quant aux *habitus* : « L'idéologue est celui qui donne pour universel, pour désintéressé, ce qui est conforme à son intérêt particulier » (9). Bref, le discours universaliste n'est que le masque du « profit d'universalisation, et toutes les valeurs universelles sont en fait des valeurs particulières universalisées, donc sujettes à suspicion (la culture universelle, c'est la culture des dominants) » (10).

Il sera, gageons-le, très difficile de revenir sur les dommages infligés par ces critiques à la catégorie de l'universel dont le maintien est d'une absolue nécessité pour l'enseignement d'un *code moral unique* frappé du sceau inaltérable de la *certitude*. Ils inclinent à admettre une désuétude, sinon de la morale en elle-même, du moins de son enseignement. Le fait que l'on se cantonne depuis longtemps à la seule prudente et parcimonieuse instruction civique, elle-même limitée à l'étude des procédures

7 - *Les règles de l'art*, op. cit., p. 495, note 26.

8 - F. Buisson, op. cit.

9 - *Raisons pratiques*, op. cit., p. 165.

10 - *Ibid.*, p. 166.

démocratiques, là où Buisson la distinguait de la morale théorique et de la morale pratique, chacune des trois faisant l'objet d'un cours annuel en école normale, en dit assez long sur le congé donné à la dite éducation morale.

L'ancienne formation de la volonté par l'obéissance

Nous n'avons pas, loin s'en faut, épuisé l'intérêt de l'article de Buisson. Dans la longue citation de Janet, on trouve cette recommandation qui suit l'analogie précédemment évoquée : « En même temps que l'État élève les esprits, il doit élever les âmes, et cela dans les deux sens du mot, à savoir : donner l'éducation et diriger vers le haut les âmes que la nature entraîne vers le bas ». Ce redressement suppose, à côté de celle de l'intelligence, *l'éducation du caractère*, et l'on mesure alors en quoi le parallélisme de la morale et de la littérature n'a rien d'un exemple pédagogique ou simplement illustratif, mais qu'il s'agit bel et bien de mener de front ces deux éducations qui n'en font qu'une et qu'« à ce prix seulement l'instituteur aura mérité le titre d'éducateur ».

Mais, si au sens littéral, le caractère rassemble l'ensemble des dispositions et aptitudes qu'il s'agit d'épanouir (« *Épanouissez-vous* » conseillera le maître à ses élèves), au sens moral, il signifiera *volonté, force d'âme*. Aussi la formation du caractère et celle de la volonté ne font-elles qu'un : « Comment former la volonté, c'est-à-dire le caractère, le libre gouvernement de soi-même à un âge où la règle est d'obéir ? » s'interroge Gabriel Compayré dès le préambule de l'article *Volonté*. Et de conclure : « C'est seulement quand il aura pris l'habitude d'obéir à autrui qu'il deviendra capable d'obéir plus tard à sa propre raison ». D'abord apprendre à obéir, presque intransitivement, afin de pouvoir en son temps, s'obéir à soi-même. Sans ce premier degré, cette obéissance comme *exercice de la volonté, acquiescement raisonné d'une intelligence qui sait pourquoi elle obéit*, pas de résistance possible aux inclinations, aux penchants, et donc pas d'autonomie future. Ces indications sommaires suffisent à ébaucher une constellation de la morale scolaire républicaine en la faisant graviter autour de ce noyau de la volonté dont on voit facilement les ramifications et implications du côté de la psychologie (caractère) comme du côté de la citoyenneté (volonté générale). La volonté représente ainsi ce centre d'équilibre régissant conjointement les sphères individuelles, sociales et politiques. En cela, elle incarne l'objet d'éducation par excellence.

L'universel était l'extension obligée de la morale. La volonté en représente le pivot. Pas d'éducation morale qui ne soit *éducation de la volonté*. Or le concept, immarcescible à la fin du XIX^e, souffre aujourd'hui d'un certain délitement. On comprend l'enjeu. Dans un contexte démocratique où l'autorité ne peut s'imposer de l'extérieur

sans consentement, la volonté représente le seul ressort possible d'une morale respectueuse de l'autonomie. Disons en un raccourci un peu brutal : sans volonté, pas de morale possible.

L'extinction tendancielle de la volonté

On pouvait encore récemment faire référence, sans susciter d'objection, à *la philosophie de la volonté d'Aristote*. Paul Ricoeur, spécialiste en la matière, considérant que celle-ci avait été préparée par l'œuvre des Tragiques, enracinait ainsi la généalogie de la *théorie de la volonté* au plus profond de la pensée grecque classique. De Protagoras à Habermas, cette *théorie de la volonté* couvrait donc l'intégralité de l'histoire de la philosophie. De là à pressentir que la volonté échappait à l'histoire pour figurer un invariant anthropologique, il n'y avait qu'un pas, conforté par l'évidence de « ce qui se connaît sans preuve, par la seule expérience que nous en avons », comme disait Descartes. La volonté comptait parmi les données immédiates de la conscience.

La parution du *Vocabulaire européen des philosophies* est venue jeter un rude discrédit sur cette conception d'une faculté constitutive de l'humanité. Non seulement la volonté a une date de naissance, mais on ne peut faire remonter celle-ci ni à Aristote en particulier ni au monde grec en général : « L'historien ne peut oublier qu'il a fallu, après Aristote, quelque onze siècles de réflexion pour inventer la volonté » (11). Cette faculté, qui « faisait entièrement défaut aux Grecs » (12), n'apparaît en effet que dans une perspective chrétienne et plus précisément dans l'élucidation d'un des aspects du mystère de l'incarnation touchant à la double nature du Christ, à la fois humain et divin. Il s'agissait alors de débouter les hérésies relativisant la passion d'un Jésus seulement divin en établissant l'unicité duelle de celui qui prie pour qu'on lui évite le tourment, et de celui qui s'y prépare afin que la « volonté » du Père s'accomplisse. La volonté apparaît alors comme un concept théologique chrétien qui exprime expressément cette voix de Dieu intériorisée qu'on retrouvera jusque dans la philosophie morale de Kant *via* Luther.

L'homme moral est pourvu d'une volonté comme l'homme d'Aristote est pourvu du langage. La volonté est un attribut humain qui le définit.

11 - Claude Romano, « Eleutheria », in Barbara Cassin (dir.), *Vocabulaire européen des Philosophies*, Paris : Seuil/Le Robert, 2004, p. 345.

12 - *Idem*.

Repérer précisément la date et le contexte de l'invention de la volonté permet de faire le départage de deux notions devenues, à tort, synonymes : morale et éthique. L'éthique s'entend à partir d'une visée de la *belle vie* et des moyens à mettre en œuvre pour y parvenir. La morale ne se comprend que sur fond d'une problématique religieuse et des commandements auxquels le sujet doit obéissance. L'éthique se propose un objet, la morale une loi, ce pourquoi cette dernière culminera théoriquement dans le formalisme kantien d'un impératif catégorique, un « tu dois » sourd à toutes circonstances. On se récitera, prétextant de l'existence avérée d'une morale laïque, d'une morale républicaine. On rétorquera que ce sont là émanations de religions séculières (« amour sacré de la patrie », « sainte loi de l'égalité »... quoi de plus aisé que de multiplier les exemples ?) et que le problème auquel nous sommes confrontés tient justement à la dissociation du couple théologico-politique, où si l'on préfère, à ce que Marcel Gauchet explore sous la dynamique historique complexe de *sortie de la religion*. Éthique du « bon », morale de la loi. Éthique de la délibération, morale de l'obéissance. On voudrait montrer ici pourquoi la morale devient impossible. Non pas la morale en soi, la morale admise et pratiquée par des groupes religieux ou non, mais l'enseignement d'une morale commune, et par commune il faut comprendre propre à une communauté circonscrite politiquement. Une morale française, une morale européenne, une morale pour tous les Français, pour tous les Européens, une morale nationale, communautaire, au sens de la *Communauté européenne*, est-elle possible ? Nous avons des raisons de penser que les conditions de possibilité n'en sont plus réunies (13). À commencer par celle qui définit toute morale démocratiquement admissible comme théorie de la volonté.

De la faute inexpiable au risque assuré

19

On ne le dira jamais assez, la volonté est fille du péché et la *voluntas*, héritée de Maxime le Confesseur qui la tire plus ou moins d'Augustin comme voix de la conscience faisant pièce aux tentations du Malin, s'arrache au latin classique qui ne désignait par ce mot que le désir. *Volo, Nolo*, avoir envie ou pas. Ce qu'on appelait jadis le *gré*. Rien de plus. L'étonnant est de voir que le *péché* ne passe pas à la

13 - Un célèbre écrivain cosmopolite donne de ce problème une formulation aussi pertinente qu'embarrassante : « C'est d'ailleurs la grande question de notre temps : Comment une communauté éclatée en cultures multiples décide-t-elle de ces fameuses valeurs fédératrices, et comment peut-elle tenter de les imposer dès lors que celles-ci entrent en conflit avec les traditions et les croyances de certains de ses citoyens?... Comment une société, même parmi les plus tolérantes, peut-elle espérer s'épanouir si ses citoyens ne sont pas à même d'exprimer ce qui fait le prix de leur nationalité, si, interrogés sur ce que représente pour eux le fait d'être Français, Indiens ou Britanniques, ils ne parviennent pas à fournir des réponses claires ? » (Salman Rusdie, « Au-delà du multiculturel », *Libération*, mardi 20 décembre 2005).

trappe au moment où la République laïque prétend se débarrasser du « funeste esprit de la doctrine théologique » évincée par la *doctrine libérale*, entendons l'éducation à la liberté. On lit ainsi à l'article « Obéissance » cette filiation clairement revendiquée d'une *doctrine* à l'autre, quand on les croyait radicalement antagonistes : « Sous ce dogme étrange et terrible du péché originel se cache une profonde réalité ». Il s'agit, en des accents très pascaliens, de sonder « la misère de notre nature » tant il s'avère que « la pente de la créature humaine est vers le bas ». À l'adresse de ceux qu'une vocation inconsiderée fourvoierait, l'auteur précise : « Celui qui ne discerne pas cette misère, cette médiocrité, celui qui ne sait pas quel animal rude, grossier, égoïste, sommeille en tout homme, celui-là ne devrait pas se mêler d'éducation : il y est impropre ». À bon entendeur... ! Il faut imaginer des générations d'instituteurs stagiaires formés en école normale à cette veine pour mesurer la rupture contemporaine, somme toute très récente.

Non pas que cette *misère* soit révoquée en doute, après tout, Freud un peu plus tard et dans une perspective ouvertement athée reprendra le thème hobbesien d'un état de nature calamiteux, mais il n'est pas indifférent de placer cette *misère* congénitale sous le signe du péché. Et c'est sur ce point que l'héritage semble aujourd'hui purement et simplement refusé. Si médiocrité et grossièreté il y a, ce qui est déjà loin de faire l'unanimité, elles ne s'inscrivent plus au registre de la faute. Non seulement l'image angoissante et bimillénaire d'une faute originelle, constitutive, s'éloigne à grands pas de notre horizon culturel, mais le vécu même, le ressenti de quelque chose comme une faute comme souffrance morale, s'estompe, ce qui se marque notamment par l'absence de plus en plus remarquée de culpabilité chez nombre de criminels. Ce mouvement des mentalités, dans une dialectique sans doute très complexe, se double d'un « effacement progressif de la faute du droit de la responsabilité ». François Ewald pointait ainsi avec beaucoup de perspicacité cet incroyable *divorce entre la faute et le droit* résultant de la substitution subreptice de la notion de faute à celle de risque, « l'accent étant déplacé de la sanction du coupable sur la réparation de la victime » (14).

S'inaugurerait alors une « société contentieuse où en même temps que montait l'exigence de réparation, diminuait la pénalisation ». Ce sentiment que tout tort causé à autrui s'efface dans l'assurance (c'est bien le cas de le dire) qu'il sera indemnisé, que tout dommage n'est qu'un risque couvert *a priori*, devient si fort et si bien partagé que bien avant que les banlieues parisiennes ne s'embrasent, de jeunes incendiaires strasbourgeois se dédouaient du préjudice subi par les propriétaires des véhicules

14 - François Ewald, « Responsable mais pas coupable », *Le Magazine littéraire*, n° 367, juillet-août 1998, p. 45 sq.

carbonisés lors des feux festifs de l'hiver 1997, reconduits après chaque réveillon et devenus jusqu'aujourd'hui quasiment rituels, en déclarant sans vergogne : « *Leur assurance les remboursera !* »

Le problème que soulève cette substitution du risque à la faute tient au fait que, outre que celle-ci comporte des limites (on a vu les assurances renâcler et l'État refuser de régler la note des émeutes de l'automne 2005), la *réparation* abolit de fait l'idée de *dignité* qui se plaçait au principe même de l'action morale. Par dignité il fallait entendre justement ce que peut avoir d'inappréciable ce qui touche à la personne humaine. Seule l'éventualité d'un pardon pouvait absoudre l'atteinte à la dignité. Je solde ma dette. Je demande rémission de ma faute. Deux obligations distinctes car on ne peut s'excuser soi-même. La levée de mon opprobre appartient à l'autre. Que l'on puisse « payer sa dette » à la société, à la victime, et c'est l'idée même de faute, comme dette insolvable du seul fait du débiteur à laquelle la morale était chevillée, qui, je crois, disparaît du champ de conscience.

Des raisons d'agir aux causes de l'action : retour cognitiviste au déterminisme

La dissolution de la faute s'accompagne de l'effacement de la volonté, et ceci d'une manière radicale : l'échec de la volonté, sa faiblesse même, devient irréprésentable parce que le déterminisme sape les bases de la *détermination*. Posons cette définition classique devenue problématique : « Vouloir, c'est se déterminer avec réflexion pour des motifs que l'on connaît et que l'on juge bons. » (15)

Composante essentielle de la volonté comme force agissante, la *détermination* a toujours été menacée d'anémie, à cause de la fameuse *faiblesse de la volonté*, qui seule explique que l'on puisse *céder à la tentation*.

Comme le rappelle avec humour Pierre Henri Castel : « Nous ne pouvons pas nous représenter des rats akratiques, c'est-à-dire des rats qui sauraient que le fromage est bien dans cette direction, et qui néanmoins partiraient dans la mauvaise direction » (16). Autrement dit, les rongeurs, ne peuvent jamais se déterminer en fonction d'un motif irrationnel. Le mauvais « choix » ne pourrait avoir chez eux que des causes (aberrations des sens ou stratagèmes expérimentaux de laboratoire), et non

15 - Article « Volonté » du dictionnaire de F. Buisson, *op. cit.*, p. 2980.

16 - Pierre Henri Castel, séminaire sur *La névrose obsessionnelle*, deuxième année (2005), troisième séance, consultable en ligne sur son excellent site : *Philosophie de l'esprit, Psychopathologie, Psychoanalyse*.

des raisons (des représentations de but pour l'action). Seul un humain peut être confronté à un antagonisme entre des causes qui le poussent à l'action et des raisons d'agir, d'ailleurs potentiellement incompatibles. L'analyse de l'akrasie, tout en se détournant de la métaphysique morale classique, entre en désaccord avec les prétentions du cognitivisme montant qui tend à naturaliser tout processus mental en mécanisme causal.

Pour le dire de façon exagérément simpliste, l'explication de type moral se heurte aujourd'hui à une explication de type causal. Ce n'est certes pas nouveau mais cela atteint désormais le seuil où l'on se trouve sommé de choisir entre ces paradigmes. Le schéma de l'incidence d'une *volonté* sur un comportement se voit concurrencé par le modèle d'une physique psychologique, comme il y a parallèlement une physique sociale, qui réduit le mental au neuronal. On assiste certainement là à une âpre empoignade pour le sens des actes humains, opposant les tenants de la seule relation cause-effet à ceux qui y résistent en invoquant l'intention, irréductible à une cause. Une publication récente et les réactions qu'elle suscite dévoile à un large public la virulence du débat. Je pense au *Livre noir de la psychanalyse* qui, loin de restreindre la critique à cette seule discipline, apparaît comme le révélateur d'une crise ouverte de l'explication en sciences humaines entre le cognitivisme et ses adversaires. L'enjeu est d'une importance extrême car ces explications semblent difficilement conciliables et les progrès fulgurant des neurosciences viennent à l'appui d'un néopositivisme qui n'aura jamais été si assuré. P.H. Castel résumait ainsi sans ambages le conflit des positions : « Là où il y a des raisons et des intentions, il ne saurait y avoir de mécanismes causaux ». Voilà donc le déterminisme psychique à la croisée des chemins, mais quelle qu'en soit la future orientation, elle ne facilitera en rien la détermination morale dans la mesure où aucun des deux modèles d'explication en présence ne retient l'idée qui lui est essentielle d'une volonté qui « se détermine uniquement par la raison », d'une volonté qui fasse « abstraction de tout objet », et qui pratique le « détachement de tout intérêt dans l'acte de vouloir par devoir », comme le stipulait Kant dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Toute morale ne peut être que désintéressée, pure obéissance à la loi morale quelle qu'en soit la définition, ce qui la distingue, rappelons-le, d'une éthique, elle, tout entière dédiée à son objet. Mais que ce soit l'inconscient où les réactions des neurotransmetteurs qui agissent les comportements importe peu à l'autonomie morale qu'aucun des deux ne réhabilite.

En fait, au plan des représentations, on voit bien qu'en cette affaire les *sciences de l'esprit* sont sur le reculoir devant l'offensive des *sciences de la nature*. En conséquence, il devient difficile de maintenir cet ancestral équilibre d'une double nature humaine, morale et empirique, et plus encore de se représenter la conduite comme l'action de l'une sur l'autre.

Ce qui se joue dans ce conflit concerne tout simplement le maintien d'un monde de l'esprit autonome qui seul ménagerait la possibilité de quelque chose comme une liberté, qui n'est d'ailleurs que le corrélat de la volonté, un autre monde susceptible de maîtriser la nature en nous et qui ne serait donc pas lui-même naturel, régi par la causalité physique. Un monde des raisons, indemne de celui des concaténations naturelles mais y intervenant. Par-delà les termes, indispensables à nos démocraties libérales, de volonté et de liberté, c'est toute une conception de la métaphysique qui se trouve atteinte, sinon la métaphysique elle-même, au sens littéral d'un hors nature, d'un au-delà des phénomènes, c'est-à-dire rien moins que ce qui donnait corps et sens à la morale. Nous baignons dans une doxa naturaliste des plus partagées dont la consommation pharmacologique croissante offre l'indicateur le plus sûr. Qui s'en remet encore à l'efficace de sa volonté pour cesser de fumer ou juguler son angoisse de préférence au patch et au prozac ?

Une conséquence du délitement de la volonté : la mutation de l'autonomie

Dans ces conditions, la finalité si bien établie de l'école républicaine ne peut qu'être méconnaissable, en dépit de son apparent maintien : l'autonomie ne pose plus guère au pédagogue que des questions techniques, l'autonomie de l'apprenant visant moins l'épanouissement et l'indépendance mesurable de son jugement qu'elle ne s'escompte en *situations d'autonomie* dûment évaluées. L'autonomie n'est plus, semble-t-il, pour les institutions éducatives ni une véritable finalité (encore que toujours attestée dans les textes comme une antienne commémorative, on n'ose écrire : aussi creuse que pieuse), ni un problème (voir l'aplomb tranquille des définitions de l'autonomie dans les dictionnaires de pédagogie en usage), mais un procédé, un *modus operandi* : on « met les élèves en autonomie ». Une modalité du faire-classe, de l'emploi du temps qui congédie toute référence à une quelconque volonté. La notion acquiert de la sorte une vitesse de libération qui l'arrache aux préoccupations morales.

23

Cette attitude est largement en adéquation avec ce qui se pense actuellement de novateur dans le champ de la philosophie dite morale. À titre d'exemple, Ruwen Ogien, directeur de recherche au CNRS, auteur d'une thèse remarquée sur la *Faiblesse de la volonté* et d'un récent brûlot au titre suggestif *La panique morale* (17), se fait le pourfendeur du *moralisme* et le défenseur d'une éthique minimale (dans sa version « minimaliste » précise-t-il, ce qui la rend vraiment éthique !) caractérisée par « la neutralité à l'égard des manières de vivre personnelles », par une conception de l'aspect « non moral, ou moralement indifférent », des valeurs

17 - Ruwen Ogien, *La panique morale*, Paris : Grasset, 2004.

individuelles (18). Pour une telle optique se réclamant de la neutralité élevé au rang de principe, tout ce qui relève de la traditionnelle définition d'une vie heureuse ou réussie se voit donc *ipso facto* évacué du champ éthique. On mesure le hiatus contemporain entre les éthiques du bien et du juste si on garde en tête le titre du dernier livre du ministre de l'éducation-philosophe : *Qu'est-ce qu'une vie réussie ?* (19) L'extrême tolérance à la pluralité des valeurs repousse irrésistiblement les limites du rationnel hors de ses prétentions universalistes.

Aussi, qualifier un comportement de « rationnel » signifiera-t-il seulement, en bonne logique utilitariste de l'intérêt bien compris, « qu'il vise la maximisation de l'avantage personnel, qu'il est, comme on dit couramment, "égoïste" » (20). C'est dorénavant du point de vue particulier de l'acteur qu'un comportement sera rationnel ou irrationnel, non en fonction des lois transcendantes d'une rationalité universelle.

Encore les principes de cette éthique minimaliste constituent-ils un socle assez meuble : « Ces principes ne sont pas des fondements. On ne peut même pas dire qu'ils sont "fondés sur des valeurs" (d'autonomie ou d'impartialité, par exemple). C'est seulement un ensemble de normes qui semblent cohérentes et raisonnables et qui résistent relativement bien à toutes sortes d'objections » (21). À quoi tient la solidité, la « résistance » de ces principes ? À leur absence de fondement. Ils ne sont ni fondés ni fondements. Voilà du nouveau en Philosophie. Une éthique, minimale il est vrai, suspendue dans sa seule cohérence pragmatique (elle n'est pas contradictoire, elle résiste aux objections). Une révocation globale des *Fondements de la métaphysique des mœurs* puisque les mœurs ne se soutiennent plus d'une métaphysique et encore moins de ses fondements. Difficile après cela de parler encore d'une morale, et de fait, sur les questions d'actualité sociale sensible comme l'homoparentalité ou la pornographie, R. Ogien peut alors dénoncer un « retour hypocrite... de la religion, de la morale et de la métaphysique de la personne » (22). Même s'il ne faut pas les confondre, ces trois instances ne sont pas sans lien. Une interdépendance historique et conceptuelle les noue inextricablement qui reste à analyser en profondeur.

18 - *Ibid.*, p. 11.

19 - Luc Ferry, *Qu'est-ce qu'une vie réussie ?* Paris : Grasset, 2002.

20 - Voir l'entretien de R. Ogien dans *magphilo*, n°11, automne 2004, consultable sur le site *magphilo* du Cndp.

21 - Ruwen Ogien, *La panique morale*, Paris : Grasset, 2004, p. 45.

22 - Ruwen Ogien, *op. cit.*, p. 194.

Une morale sans moralisme ou comment se débarrasser des fondements

Le non-lieu d'immoralité accordé à la pornographie joue ici un rôle exemplaire dans la mesure où elle pourrait bien tenir lieu d'éducation sexuelle, sinon sentimentale, à beaucoup d'adolescents. Que dit l'éthique minimale en cette matière où l'éducation se trouve malgré elle saisie, à titre subreptice, sauvage sans doute, sous le manteau comme on disait jadis, ce qui n'empêche pas d'exister, bien au contraire ?

Récusant toutes les polémiques en faveur d'une interdiction de la pornographie aux fins de protéger la jeunesse ou de défendre la dignité des femmes, Ogien déclare que « toutes les tentatives de faire prévaloir ce principe "moraliste" contreviennent à ce à quoi nous tenons vraiment, et qui est une "éthique minimale" » (23), c'est-à-dire une idée de l'acte juste dont les principes ne sont pas des fondements. Mais comment pourrions-nous accepter une éthique, une justice non fondée ? Il faut l'admettre, nous passons sans crier gare d'une souveraineté philosophique à une autre. Pour nous, la question des fondements, tout particulièrement dans le registre de la philosophie morale, constituait un préalable inévitable. Ce qui n'est pas solidement fondé en raison est voué à l'inanité ou à l'effondrement. Tout édifice conceptuel tire son assise d'une philosophie première, de premiers principes inébranlables. Cette quête inlassable d'une autorité originaire mène à l'impasse métaphysique, semble nous dire les philosophes anglo-saxons contemporains.

Ceux du moins qui s'inscrivent dans la postérité de l'empirisme et de l'intuitionisme. La marche se prouve en marchant, le juste s'établit en se justifiant, chaque fois, en situation. Quel besoin de recourir à quelque fondement transcendant quand c'est toujours de moi seul, confronté à l'expérience que je fais, que toute légitimité s'extrait ? Ainsi Stanley Cavell, fort d'une philosophie de l'ordinaire, établit-il le principe de ce mouvement par lequel l'autonomie s'affranchit de toute référence : « *Finding as founding*. Il n'y a pas de fondation sinon dans la découverte de ce qui est déjà là, dans l'expérience même. Il y a là d'emblée, on peut le constater, une récusation du modèle hérité des catégories et du transcendantal : les catégories nous sont fournies, présentées par l'expérience elle-même. » (24)

Finding as founding. Ce qui se cherche se fonde en se cherchant. L'expérience n'a pas d'extériorité. Le moi pas de double fond. L'intersubjectivité balise un espace de

23 - Ruwen Ogien, *Penser la pornographie*, Paris : PUF, 2003.

24 - Sandra Laugier, *Emerson et les « catégories » de l'ordinaire*, www.ens.fr/umr8547/Doc-Benoist/Laugier.

négociation où s'expérimente « la disposition à reconsidérer et à refaçonner les institutions juridiques », où se donne libre cours « la conversation de la justice qui a lieu au sein de la société » (25). Avec cette idée imagée d'une conversation de la justice, Stanley Cavell donne toute la mesure des prétentions d'affranchissement de la nouvelle éthique du juste. Après la morale, c'est le Droit lui-même qui subit l'éradication des premiers principes fondateurs. La loi n'émanera plus que de ces discussions probatoires dans lesquelles la société civile s'expérimente indéfiniment. Dès lors, les mœurs s'émancipent de toute transcendance morale et juridique pour s'éprouver dans une inlassable « conversation » organisant « l'éducation du public par lui-même » (26).

Pour conclure

Sur le sujet qu'il s'est imposé, cet article reste gravement lacunaire. Ricoeur y est à peine mentionné, Levinas, Habermas et John Rawls en sont complètement absents. Ils mériteraient chacun, on en conviendra volontiers, d'amples développements difficiles à restreindre à la taille d'un article. Mon intention se limitait, en pointant certaines tendances de la réflexion contemporaine en cette matière, à montrer qu'elles sapent l'assise bimillénaire de la notion de « volonté », avec cette conséquence que l'autonomie, qu'il faut bien entendre transitivement comme « autonomie de la volonté », ne peut que devenir inintelligible, et partant, comme maître concept sur laquelle toute morale non hétéronome est fondée, entraîner dans sa chute toute morale individuelle universelle.

26

Un retour de la morale semble donc sous cette forme, improbable. Sous une autre alors ? Mais les possibilités n'excèdent pas les termes d'une alternative qui fait des deux sources de la morale un dilemme :

- soit, on l'envisage sous la catégorie de l'hétéronomie, mais l'essentiel de nos valeurs démocratiques y répugne chaque jour davantage et on ne voit pas comment on parviendrait à la leur faire admettre ;
- soit, on opte pour l'autonomie, mais alors la question de l'autorité devient insoluble (quelle autorité peut-on avoir sur soi-même ?) (27)

25 - Stanley Cavell, « Les comédies du remariage, une histoire du lien conjugal », revue *Esprit* (trad. Sandra Laugier, Élise Domenach), n° 252, mai 1999, p. 158.

26 - *Ibid.*

27 - Réponse : aucune ! Voir la remarquable étude de Vincent Descombes, *Le complément de sujet, Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris : Gallimard, 2004.

Or, la morale sans autorité est inconcevable. Le commandement moral fait obligation, qu'il soit autonome ou hétéronome.

Une des solutions, dont le moins que l'on puisse dire est qu'elle n'est pas franchement satisfaisante, consisterait à céder au paradoxe de Paul Veynes en postulant « qu'une hétéronomie que le sujet estime légitime de subir est une autonomie » (28). On pourrait alors ré-enseigner tout ou partie des anciennes morales comme s'il ne s'était absolument rien passé. Qui l'oserait? Quel succès pourrions-nous en attendre?

28 - *Ibid.*, p. 384 et p. 501, note 1.

L'ÉDUCATION CIVIQUE ET MORALE À L'ÉCOLE EST-ELLE ENCORE POSSIBLE ?

JEAN-MARC LAMARRE*

Résumé *Hegel pense un modèle moderne de formation de la personne et du citoyen comme synthèse de l'universel et du particulier. Dans le contexte contemporain, où les principes et les valeurs ne peuvent plus s'inculquer de l'extérieur et où se développe un individualisme postmoderne de déliaison, un tel paradigme n'est plus praticable. L'éducation morale et civique est-elle encore possible? Les pratiques scolaires du récit et du débat dans le cadre des programmes de 2002 de l'école primaire constituent des formes nouvelles de médiation entre le particulier et l'universel.*

Nous nous intéresserons, dans ce texte (1), au problème de l'éducation civique et morale dans le contexte actuel de la société démocratique. La démocratie moderne promeut et développe l'éducation mais en même temps elle la fragilise et la rend difficile. De plus, les processus contemporains de post ou hypermodernité mettent en cause la possibilité même de la formation de la personne et du citoyen. C'est au XVIII^e et au XIX^e siècles que s'est constituée la grande idée philosophique de l'éducation centrée sur la formation de l'autonomie de la personne et du citoyen. Nous commencerons par présenter dans ses grandes lignes la synthèse hégélienne du particulier et de l'universel ; cette synthèse constitue, en effet, un paradigme philosophique qui permet de comprendre ce qui est appelé postmodernité comme étant la disjonction de ce que Hegel a pensé dans son unité. Sommes-nous condamnés au relativisme, au subjectivisme, au repliement de l'individu sur sa particularité, autrement dit à l'impossibilité de l'éducation civique et morale? Nous voudrions montrer, à partir des programmes de l'école primaire, que les pratiques scolaires du récit et du débat rendent possible un renouvellement de l'éducation civique et morale.

29

* - Jean-Marc Lamarre, IUFM des Pays-de-la-Loire, université de Nantes (CREN).

1 - Ce texte n'engage que son auteur, mais il doit beaucoup au travail fait dans le cadre de l'équipe de recherche « Education civique et modernité » de l'IUFM des Pays-de-la-Loire.

L'ÉDUCATION CIVIQUE ET MORALE À L'ÉPREUVE DE LA MODERNITÉ ET DE LA POSTMODERNITÉ

La formation de la personne et du citoyen : la synthèse hégélienne

C'est à Hegel qu'il revient d'avoir pensé la formation (*Bildung*) de la personne et du citoyen comme étant la synthèse du particulier et de l'universel à travers un double processus de reconnaissance, celle de ce qui constitue l'individu comme « personne universelle, notion dans laquelle tous sont identiques » (2) et celle de ce qui le constitue comme personne singulière différente des autres. Dans les *Principes de la philosophie du droit*, Hegel expose les conditions institutionnelles de la formation d'un sujet libre dans la famille et l'éducation, la société civile et l'État. Les institutions sociales sont productrices d'identité(s) par l'identification de leurs membres aux communautés particulières en tant que communautés éthiques (suivre les règles qui régissent ces communautés, accomplir les devoirs particuliers qu'elles exigent et jouir des droits qu'elles garantissent) et en même temps elles valorisent vis-à-vis de l'ensemble de la société les individus appartenant à ces institutions. La conscience morale individuelle se constitue dans le cadre de cette morale sociale déjà existante. Les institutions ou communautés sont en effet des formes de vie morale (appelée par Hegel *Sittlichkeit*, terme traduit ordinairement par *éthicité*), qui font médiation entre le particulier et l'universel ; elles sont formatrices de la personne à travers la reconnaissance de l'individu et son insertion dans les communautés. Dans la famille, l'enfant bénéficie de l'amour de ses parents, il vaut par ce qu'il est et non par ce qu'il fait. Mais, absorbé dans l'unité familiale, il n'existe pas encore pour lui-même ; c'est à l'école qu'il est reconnu expressément dans sa liberté individuelle. L'école est la médiation entre la famille et le monde effectif, « elle est une sphère qui forme un degré essentiel dans le développement du caractère éthique total. [...] Dans la famille, l'enfant doit agir comme il faut dans le sens de l'obéissance personnelle et de l'amour ; à l'école, il doit se comporter dans le sens du devoir et d'une loi, et, pour réaliser un ordre universel, simplement formel, faire telle chose et s'abstenir de telle autre chose qui pourrait bien autrement être permise à l'individu » (3). Dans la société civile, les communautés professionnelles constituent l'individu en homme social. Les institutions sont donc les conditions structurantes de la subjectivité ; loin de sacrifier la liberté individuelle, elles lui donnent forme et effectivité. La formation (*Bildung*) de l'homme passant par la constitution d'une pluralité de formes d'identité, se pose alors le problème de l'unification de ces identités multiples et particulières.

2 - Hegel, *Principes de la philosophie du droit*, trad. R. Derathé, Paris : Vrin, 1975, p. 230.

3 - Hegel, *Textes pédagogiques*, trad. B. Bourgeois, Paris : Vrin, 1978, p. 108.

C'est à l'État (l'État moderne constitutionnel) qu'il revient d'élever l'individu à l'universalité concrète du citoyen, et d'unifier le particulier et l'universel, la personne et le citoyen. Hegel pense la *Bildung* comme le retour à soi de l'esprit qui s'est aliéné dans l'élément extérieur des institutions et de la culture. Le soi n'est pas immédiatement ce qu'il est vraiment, il a à devenir ce qu'il est et ce n'est qu'en sortant de lui-même et en passant par l'épreuve de l'altérité qu'il accède à sa forme propre. À cette condition et seulement à cette condition, l'éducation est, selon Hegel, émancipation. Ce paradigme philosophique de la formation de la personne et du citoyen a-t-il encore un sens aujourd'hui ? Hegel pense à la fois la reconnaissance du sujet comme personne libre et singulière et la dimension formatrice de la famille, de l'école, de la société et de l'État en tant qu'ils élèvent moralement et civiquement l'individu à l'universel. La synthèse hégélienne de la personne particulière et de la personne universelle nous permet de mieux comprendre les processus contemporains. Ce qu'on appelle la postmodernité ne serait-il pas la disjonction, l'éclatement, de ce que Hegel a pensé dans une unité effective ?

La crise de l'éducation civique et morale aujourd'hui

La modernité promeut l'éducation et généralise l'instruction scolaire mais en même temps, paradoxalement, à travers le développement de la démocratie (au sens, non seulement du régime politique mais aussi d'une transformation en profondeur de la société et de la culture), elle met en crise l'éducation et l'école (4). Certains discours d'égalitarisme démocratique tendent à effacer la différence entre l'enfant et l'adulte et portent atteinte à l'autorité des parents et des maîtres. La démocratie moderne met également à mal certains aspects de la transmission, en particulier la continuité entre les générations et la présence vivante du passé. Tournée vers l'avenir, elle est mue par le désir de l'émancipation ; elle a vis-à-vis du passé et de la tradition une attitude faite à la fois de distance, de rejet même, mais aussi de réappropriation : rejet des préjugés, démythification des croyances, réappropriation des savoirs et de la culture. La démocratie s'est constituée contre l'autorité de la religion et de la tradition et contre les formes traditionnelles d'éducation. Contre : en s'en écartant mais aussi en s'appuyant sur elles. Mais ce n'est pas tant la modernité en tant que telle qui rend impossible l'éducation que certaines figures de la modernité, celles qu'on désigne comme postmodernes. Nous entendons par postmodernité non pas un après de la modernité mais une radicalisation de la crise de la modernité. En quoi la postmodernité tend-elle à rendre impossible l'éducation ? Nous nous appuyerons sur les

4 - Cf. M. Gauchet, « L'École à l'école d'elle-même », in *La Démocratie contre elle-même*, Paris : Gallimard, 2002, p. 109-169.

travaux de philosophie politique de l'éducation de M. Gauchet, en particulier sa distinction entre la personnalité moderne et la personnalité contemporaine (ou hypercontemporaine) (5). La personnalité moderne se caractérise par une intériorisation des normes collectives, c'est-à-dire une appropriation consciente et volontaire de ce qui, dans la société traditionnelle, était reçu par incorporation. « Le devoir, c'est ce qui s'impose à moi comme à tous, mais qu'il me faut néanmoins individuellement vouloir en conscience » (6). L'individu moderne est structuré par les institutions sociales et les structures symboliques en même temps qu'il s'affirme comme sujet libre. Le monde moderne est aussi celui de la responsabilité et de la citoyenneté, c'est-à-dire de l'exigence de se placer en conscience au point de vue de l'ensemble. Or, c'est cette capacité de se placer au point de vue public en faisant abstraction de soi et en se regardant comme un parmi d'autres, qui est ébranlée dans l'hypermodernité. La personnalité contemporaine, en effet, résulte des processus postmodernes de déliaison et de désymbolisation (7). « Nous avons basculé dans la période récente, écrit M. Gauchet, vers un individualisme de *déliasion* ou de *désengagement*, où l'exigence d'authenticité devient antagoniste de l'inscription dans un collectif. [...] Le geste par excellence de l'individu hypercontemporain, c'est non pas de s'affirmer en s'impliquant – l'individualisme de personnalisation –, c'est de se reprendre (8) ». Ce type de personnalité se caractérise par « l'adhérence à soi », par une incapacité à se décentrer de soi-même pour se mettre au point de vue de l'autre et du public, abstraction faite de « ce qui m'intéresse moi » et de « ce que je pense moi ». Le rapport à l'autre de l'individu hypercontemporain autocentré se fait sur le mode du branchement et du réseau. Ce changement dans le rapport à soi et dans le rapport à l'autre met en cause radicalement l'éducation et en particulier l'éducation civique et morale. En effet, l'« être soi-même » dans la postmodernité est un être immédiat ; l'individu hypercontemporain est « naturellement » ce qu'il est et qui il est, il l'est immédiatement et sans altération de soi. Si l'individu est d'emblée ce qu'il est, il n'a pas à devenir lui-même à travers cette (trans) formation qu'est l'éducation, il n'a pas à sortir de lui-même pour faire l'épreuve de l'altérité de la culture et de l'école. L'individu qui est d'emblée lui-même a seulement à développer, exprimer et faire reconnaître son identité. L'éducation comme formation de la personne et du citoyen est ressentie par l'individu hypercontemporain comme une violence destructrice de son identité et non comme une violence émancipatrice (au sens de

5 - M. Gauchet, « Essai de psychologie contemporaine I », in *La démocratie contre elle-même*, op. cit., p. 249-255.

6 - *Idem*, p. 252.

7 - Cf. sur cette désymbolisation, D.-R. Dufour, P. Berthier, « Vers un nouveau nihilisme ? », in *Le Débat*, janvier 2003, p. 162-174.

8 - M. Gauchet, op. cit., p. 245.

l'allégorie de la caverne dans *La République* de Platon). La postmodernité tend à réduire l'éducation à l'accompagnement de l'individu dans son développement (9).

Renouveler l'éducation civique et morale : le récit et le débat à l'école primaire

Les mutations profondes du rapport entre l'individu et le collectif rendent aujourd'hui impossibles une synthèse du type de celle de Hegel. Une éducation civique et morale imposant de l'extérieur les valeurs et les normes n'est plus praticable. Nous sommes entrés dans une société qui fait de l'autonomie la valeur supérieure et où l'exigence sociale est celle d'un agent qui soit dans toutes les situations « l'acteur de... » (de sa vie, de son travail, de ses apprentissages, etc.). Sommes-nous pour autant voués au subjectivisme des choix individuels et au relativisme des cultures ? L'autonomie n'est pas l'absence de règles, elle n'est pas l'autodétermination d'un sujet qui s'auto-fonderait, et les règles ne viennent pas de l'intérieur d'une subjectivité. À quelles conditions donc l'éducation civique et morale comme éducation à l'autonomie est-elle possible ? Ce qui fait défaut aujourd'hui, ce sont les médiations entre un individu qui tend à coller à son être immédiat et le social comme totalité. Comment repenser les relations entre l'individu et le collectif et qu'est-ce qui peut faire médiation ? À l'école, quelles médiations sont possibles entre l'expérience subjective de l'élève et l'institution ? Nous partons de l'hypothèse que nous ne sommes pas sortis de la modernité. La postmodernité est à la fois en rupture et en continuité avec la modernité et, si d'un côté la postmodernité détruit certains aspects de la modernité, d'un autre côté il y a dans la modernité des ressources critiques contre les effets dissolvants de la postmodernité. Les pratiques scolaires du récit et du débat argumentatif sont, nous semble-t-il, des médiations discursives qui rendent possibles aujourd'hui de renouveler l'éducation civique et morale en évitant à la fois le dogmatisme et le relativisme (10). Par ailleurs, les programmes de 2002 de l'école primaire ont l'intérêt, d'une part, de faire une place importante au débat dans la plupart des disciplines (11) et de rendre obligatoire à partir du cycle 2 le débat réglé dans les domaines transversaux de l'éducation civique et de la maîtrise de la langue, et d'autre part, de développer de façon neuve l'éducation littéraire, en particulier par les récits et leur interprétation à travers le débat interprétatif.

33

9 - Cf. M. Paul, *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan, 2004.

10 - Cf. C. Leleux, *Repenser l'éducation civique*, Paris : Cerf, 1997.

11 - Le terme de débat, absent des programmes de 1985 et de 1995, fait une entrée massive et significative dans les nouveaux programmes.

Le discours et le débat argumentatifs, même s'ils ne sont pas une invention de la modernité, en sont caractéristiques, de même que le discours narratif l'est de la tradition (12). Le récit est le genre de discours par lequel se fait la transmission éducative. Protagoras, au moment de raconter le mythe de Prométhée et d'Épiméthée, fait la distinction entre « montrer, comme un vieillard qui parle à de jeunes gens, en [...] racontant un mythe » et « exposer en détail par un discours (*logos*) » (13). Le discours narratif est le discours entre les anciens et les nouveaux, le discours argumentatif est le discours entre égaux. La modernité met en question les grands récits traditionnels, mais la fin de ces grands récits ne signifie pas la fin du récit car la modernité donne un sens nouveau aux récits, celui d'une médiation dans la formation des identités, en particulier de l'identité personnelle. Le récit et le débat argumentatif sont deux médiations dans le rapport à soi, aux autres et aux valeurs et normes, deux médiations dans la construction de l'autonomie, le récit étant axé sur l'identité personnelle dans sa dimension éthique, le débat argumentatif sur les valeurs et les normes en tant que telles. Quels rôles le récit et le débat peuvent-ils jouer aujourd'hui dans une éducation civique et morale confrontée à la crise de la modernité et à l'extension de processus postmodernes ?

Le récit et l'identité personnelle

Aujourd'hui où la religion et la tradition ne norment plus la société et où l'autonomie est une exigence sociale, l'individu doit décider lui-même de ses valeurs, de son orientation dans la vie, car il n'a plus à jouer un scénario écrit d'avance. L'identité moderne, comme le montrent certains sociologues (14), est à la fois narrative et réflexive : le soi est un projet réflexif permanent et explicite et l'identité personnelle est liée à la capacité de l'individu à produire un récit continu sur lui-même (une narration et re-narration de soi). Mais avec la postmodernité se développe un type de récit de soi « narcissique » qui brouille la limite entre le privé et le public. La séparation entre la sphère privée et la sphère publique est caractéristique de la modernité ; la constitution d'une sphère d'intimité est constitutive de l'individualisation moderne. Mais l'individu hypercontemporain ne se suffit pas du face-à-face interpersonnel, il a besoin de montrer et de dire à tous son intimité et regarder celle des autres, et il se règle moins sur des normes communes que sur le comportement des autres. Le

12 - Cf. J.-M. Ferry, *Les puissances de l'expérience*, tome 1 : « Le sujet et le verbe », Paris : Cerf, 1991, p. 103-157.

13 - Platon, *Protagoras*, 320c, trad. F. Ildelfonse, Paris : GF Flammarion, 1997, p. 84.

14 - Cf. A. Giddens, *Les conséquences de la modernité*, trad. O. Meyer, Paris : L'Harmattan, 1994 ; J.-C. Kaufmann, *L'invention de soi*, Paris : A. Colin, 2004.

sociologue J.-C. Kaufmann définit ce type de personnalité par un processus d'extériorisation de soi et de multiplication de soi par la diversification des images de soi (15). Mais ce type de récit de soi, sans dimension éthique et civique, n'est pas formateur de l'individu. À quelle condition le récit de soi est-il une médiation dans la construction de l'autonomie? C'est seulement, nous semble-t-il, à la condition de faire un détour par des formes symboliques fortes (mythes, contes, etc.) et des textes littéraires à portée universelle, que le récit de soi peut acquérir une valeur de connaissance de soi et une dimension éthique et civique, formatrices de l'identité personnelle. Comme le montre l'herméneutique philosophique de P. Ricoeur, un sujet se comprend mieux en se comprenant autrement par l'application de textes lus: «D'un côté, la compréhension de soi passe par le détour de la compréhension des signes de culture dans lesquels le soi se documente et se forme; de l'autre, la compréhension du texte n'est pas à elle-même sa fin, elle médiatise le rapport à soi d'un sujet qui ne trouve pas dans le court-circuit de la réflexion immédiate le sens de sa propre vie (16)». Dans cette idée de détour, il y a la place en creux pour une théorie de l'enseignement de la littérature à l'école. Cet enseignement, en effet, prend sens lorsque l'intelligence des textes s'accomplit dans l'intelligence de soi d'un sujet.

Paul Ricoeur défend la thèse selon laquelle l'identité personnelle se constitue d'abord comme identité narrative. L'identité personnelle est polarisée entre l'identité *idem* (la mêmeté) qui est celle d'un quoi (ce que je suis) qui ne change pas et l'identité *ipse* (l'ipséité) qui est l'identité non substantielle d'un qui (qui je suis) qui se maintient en dépit des changements. Seule la narration fait médiation entre ces deux pôles; elle dialectise la mêmeté et l'ipséité. L'identité narrative inclut le changement et la diversité dans la cohésion d'une vie et il n'y a pas de cohésion de la vie sans le rassemblement de cette vie sous forme de récit à travers les catégories proprement narratives de narrateur, personnage, mise en intrigue. C'est donc en s'appropriant des formes et des imaginaires littéraires que l'individu apprend à raconter sa vie. «Le soi de la connaissance, écrit P. Ricoeur, est le fruit d'une vie examinée, selon le mot de Socrate dans l'*Apologie*. Or une vie examinée est, pour une large part, une vie épurée, clarifiée, par les effets cathartiques des récits tant historiques que fictifs véhiculés par notre culture. L'ipséité est ainsi celle d'un soi instruit par les œuvres de la culture qu'il s'est appliquées à lui-même (17)». Il n'y a plus de grands récits, plus de méta-récits, mais il y a toujours des récits qui instruisent. Entre dogmatisme et relativisme, l'herméneutique des textes ouvre une autre voie, celle d'une instruction par la littérature qui vaut universellement. La littérature est «le grand laboratoire de

15 - Cf. J.-C. Kaufmann, «L'expression de soi», *Le Débat*, n° 119, 2002.

16 - P. Ricoeur, *Du texte à l'action*, Paris: Seuil, 1986, p. 158.

17 - P. Ricoeur, *Temps et récit*, t. 3, Paris: Seuil, 1985, p. 356.

l'imaginaire (18) » où nous apprenons à expérimenter et évaluer une pluralité de vies et de mondes éthiques possibles. Ce en quoi, « la narrativité sert de propédeutique à l'éthique (19) ». Le détour par les textes, c'est le moment critique (au sens de la critique des illusions du moi, des idéologies, etc.) dans la compréhension de soi. Le passage par l'altérité de la culture rend possible, en effet, une mise à distance par rapport à soi. Dans ce passage par l'élément de l'altérité de la culture, il y a peut-être aujourd'hui encore quelque chose de la *Bildung*. Se comprendre soi-même en interprétant et en s'appliquant des récits littéraires est une formation de soi par désappropriation de soi-même, c'est-à-dire de son personnage dans le récit de soi spontané et autocentré et par appropriation de personnages, d'épisodes, de situations, d'intrigues, de schèmes narratifs, d'images, etc. pour se dire soi-même, évaluer sa vie, la re-raconter, la raconter mieux (en l'élevant à un certain niveau de généralité), dans ce qu'on peut appeler un récit de soi critique, réfléchi et élargi. Dans un contexte où raconter son histoire est une activité qui s'est « démocratisée » mais qui tend aussi à prendre un caractère « narcissique », « hypermoderne », d'extériorisation de soi dans des images de soi multiples à travers l'effacement de la différence entre le domaine privé et le domaine public, le récit de soi ne peut être formateur qu'à la condition du détour par l'appropriation des récits transmis par l'éducation et des œuvres enseignées par l'école. En quoi l'éducation littéraire à l'école primaire participe-t-elle de l'éducation civique et morale ?

L'éducation littéraire est conçue dans les nouveaux programmes à la fois comme un travail sur la langue et un travail sur le sens. L'accent est mis sur la compréhension d'ensemble des œuvres et sur l'interprétation des significations plutôt que sur l'explication formelle. Une des compétences attendues au cycle 3 est que l'élève soit capable de « participer à un débat sur l'interprétation d'un texte littéraire en étant susceptible de vérifier dans le texte ce qui interdit ou permet l'interprétation défendue » (20) ; l'enseignant peut faire le choix d'œuvres ouvertes de façon à « susciter des conflits d'interprétation nécessitant un effort d'argumentation » (21). Les récits littéraires sont ainsi l'occasion d'engager « un débat sur les valeurs esthétiques ou morales mises en jeu par l'œuvre. On ne dira jamais assez qu'il n'appartient pas à l'éducateur de renvoyer dos à dos toutes les positions qui s'expriment dans une œuvre » (22). Cela pose le problème du choix des textes. Dans les faits, les ensei-

18 - P. Ricoeur, *Soi-même comme un autre*, Paris : Seuil, 1990, p. 194.

19 - *Ibid.*, p. 139.

20 - MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Paris : CNDP, 2002, p. 194.

21 - *Idem*, p. 187.

22 - *Document d'accompagnement des programmes, littérature-cycle 3*, Paris : Scérén CNDP, 2003, p. 8.

gnants privilégient la littérature de jeunesse contemporaine sur « les classiques de l'enfance » (les contes, *Pinocchio*, etc.). Les « classiques » appartiennent au monde culturel de la transmission entre les générations, ils résistent au jeune lecteur et, à travers leur altérité, leur étrangeté, ils l'élèvent à de l'universel. Qu'en est-il de la valeur formatrice de la littérature de jeunesse ? Cette littérature est-elle de l'ordre d'un imaginaire narcissisant ou d'un symbolique structurant ? Ces textes, trop souvent, nous semble-t-il, renvoient à l'enfant sa propre image ou les images de la société. Il y a là un problème, qui est aussi celui de la formation des maîtres au choix des œuvres. « L'appropriation des œuvres [...] interroge les histoires personnelles, les sensibilités, les connaissances sur le monde, les références culturelles, les expériences des lecteurs » (23). Les œuvres étudiées à l'école doivent aider l'individu à se décentrer et à structurer sa propre expérience ; ils font une transition entre son vécu particulier immédiat et la généralité de schèmes narratifs et éthiques (séparation/retour, faute/réparation, etc.), de symboles, de formes, de valeurs. Ce détour par les œuvres permet un retour réflexif sur soi-même. Mais il ne s'agit pas d'inciter l'enfant à se raconter à l'école, il s'agit de transmettre à l'élève une culture narrative pour qu'il puisse penser lui-même sa propre histoire et décider lui-même de ses valeurs. Lire à l'école des récits d'amitié donne à l'enfant le moyen de penser ses propres relations d'amitié (en s'appropriant, par exemple, le schème brouille/réconciliation) et de réfléchir sur la valeur de l'amitié dans la vie. Mais pour réfléchir, il faut passer des images, des intrigues et des personnages particuliers des histoires aux concepts eux-mêmes. C'est, à l'école primaire, la fonction des débats réflexifs, dont la pratique tend aujourd'hui à se développer.

Le débat et les valeurs

37

Pour dépasser l'étroitesse de son point de vue particulier et se libérer de ses préjugés, l'individu doit prendre en compte les points de vue des autres. « Penserions-nous beaucoup, demande Kant, et penserions-nous bien, si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d'autres, qui nous font part de leurs pensées et auxquels nous communiquons les nôtres ? » (24). Le débat ouvre un espace public dans lequel les pensées peuvent être exposées et confrontées les unes aux autres, peuvent être objectivées c'est-à-dire devenir l'objet d'un examen critique. Comme l'écrit Condorcet, « chacun s'aperçoit bientôt que sa croyance n'est pas la croyance universelle ; il est averti de s'en défier ; elle n'a plus à ses yeux le caractère d'une vérité

23 - *Idem*.

24 - Kant, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?* trad. A. Philonenko, Paris : Vrin, 1959, p. 86.

convenue [...]» (25). Le débat est un laboratoire de la pensée élargie ; l'individu sort de lui-même, se décentre et soumet ses idées à l'épreuve du jugement des autres. Le débat est une mise en pratique des maximes kantienne du sens commun : « 1. Penser par soi-même ; 2. Penser en se mettant à la place de tout autre ; 3. Toujours penser en accord avec soi-même. La première maxime est la maxime de la pensée sans préjugés, la seconde maxime est celle de la pensée élargie, la troisième maxime est celle de la pensée conséquente » (26). Se libérer de ses préjugés (penser par soi-même) suppose un élargissement de la pensée afin « de pouvoir s'élever au-dessus des conditions subjectives du jugement [...], et de pouvoir réfléchir sur son propre jugement à partir d'un point de vue universel [qu'il (= l'homme) ne peut déterminer qu'en se plaçant au point de vue d'autrui] » (27). Se mettre à la place de l'autre ce n'est pas adopter aveuglément l'opinion d'autrui, ce n'est pas non plus rallier l'avis de la majorité. Il ne s'agit pas de renoncer à l'activité autonome de son propre entendement, il s'agit au contraire de tenir l'exigence de penser par soi-même tout en se confrontant potentiellement ou réellement à d'autres points de vue. Le débat permet alors de s'élever du point de vue particulier au point de vue général. À l'école élémentaire, « les élèves commencent à accepter de considérer leurs actions du point de vue de leurs camarades, sinon du point de vue général » (28). Le débat à l'école est une médiation entre les opinions des élèves et les principes et valeurs transmis par l'école républicaine et démocratique. Quelle place, les nouveaux programmes donnent-ils au débat ?

Bien qu'à l'école primaire, valeurs et savoirs soient intimement liés, on peut toutefois distinguer entre les débats dans le champ des savoirs et les débats dans le champ des valeurs. Dans le champ des valeurs, les programmes de 2002 prescrivent deux types de débats, le débat de vie de classe en éducation civique et le débat interprétatif en littérature. Le débat de vie de classe est un débat délibératif pour instituer les règles de vie de classe et réguler la vie collective par la résolution des conflits entre élèves. Il conduit les élèves à s'approprier les principes et valeurs de l'école « en passant progressivement de l'examen des cas singuliers à une réflexion plus large » (29). De délibératif et décisionnel, le débat devient alors réflexif. Le débat interprétatif, qui porte sur les significations d'un texte, conduit lui aussi les élèves à

25 - Condorcet, *Cinq mémoires sur l'instruction publique*, Paris : GF-Flammarion, 1994, p. 85.

26 - Kant, *Critique de la faculté de juger*, chap. 40, trad. A. Philonenko, Paris : Vrin, 1968, p. 127 et 128.

27 - *Ibid.*, p. 128.

28 - MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? op. cit.*, p. 94

29 - *Idem*, p. 177.

une réflexion élargie. « Chaque lecture, lorsqu'elle a fait l'objet d'un travail de compréhension et d'interprétation [...] pose de multiples questions qui peuvent devenir des thèmes de débat particulièrement riches » (30). On passe alors du débat interprétatif proprement dit au débat réflexif. Bien que l'expression de débat réflexif ne figure pas dans les nouveaux programmes, il nous semble que les débats pour apprendre à réfléchir sur des problèmes constituent une catégorie particulière de débat, liée aux débats de vie de classe et aux débats interprétatifs, mais distincte de ceux-ci. Le débat réflexif est, à l'école primaire, un débat d'éducation civique et morale. C'est un débat moral lorsqu'il vise à former la personne en exerçant le jugement moral des élèves, par exemple par la discussion sur le comportement d'un personnage dans un récit ou bien sur des dilemmes moraux. « La littérature de jeunesse [...] n'a jamais manqué de mettre en jeu les grandes valeurs, de montrer comment un être de papier (comme un être de chair) n'est jamais à l'abri des contradictions ou des conflits de valeurs qui guettent chacune de ses décisions » (31). Le débat réflexif est un débat civique lorsqu'il vise à former le citoyen en exerçant le jugement politique sur des problèmes politiques et des problèmes de société, soit à partir de la littérature soit à partir d'événements de l'actualité rapportés dans les médias. « Face aux événements proches ou lointains dont il est le témoin, il (l'élève) assure son jugement en se référant à de grands textes fondateurs comme la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ou la Convention internationale des droits de l'enfant » (32). Lorsqu'on passe d'une question posée dans le contexte d'une œuvre littéraire (l'histoire de tel personnage, par exemple) ou dans le contexte d'une situation nationale ou internationale (telle guerre, telle catastrophe écologique, etc.) à une question générale (qu'est-ce que l'amitié? Y a-t-il des guerres justes?), le débat devient alors ce qu'on appelle une « discussion à visée philosophique » (33). On peut remarquer que si cette expression est absente des programmes, la notion de jugement philosophique figure explicitement dans le document d'accompagnement sur la littérature au cycle 3: « L'appropriation des œuvres littéraires [...] crée l'opportunité [...] d'élaborer des jugements esthétiques, éthiques, philosophiques et de remettre en cause des préjugés » (34). Toutes ces pratiques de débat ont une finalité éducative clairement affirmée dans les nouveaux programmes: il s'agit fondamentalement de permettre aux élèves de s'approprier les principes et « les valeurs pour lesquelles il

30 - *Ibid.*

31 - *Document d'accompagnement des programmes, op. cit.*, p. 8.

32 - MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? op. cit.*, p. 34.

33 - L'expression « à visée philosophique » est utilisée par J.-C. Pettier et M. Tozzi pour caractériser ces débats qui, sans être philosophiques à proprement parler, ont une orientation et une finalité philosophiques.

34 - *Documents d'accompagnement des programmes, op. cit.*, p. 8.

n'est pas possible de transiger» (35) c'est-à-dire, pour l'essentiel, les droits de l'homme et la valeur de solidarité. En tant que cadre de la discussion ces principes et valeurs prennent un caractère transcendant, ils constituent la référence indiscutable dont l'autorité du maître est le garant. Mais ils ne sont pas inculqués de manière dogmatique : le débat, conduit et étayé par le maître, est le dispositif éducatif qui permet aux élèves de se les approprier.

La mise en œuvre de débats pose des problèmes de formation des enseignants. Conduire un débat, c'est pour le maître entrer dans des rapports d'interactions avec les élèves, c'est s'exposer à une situation d'incertitude et prendre le risque de la parole souvent imprévisible et dérangeante des élèves. Dans les débats de résolution de conflits entre élèves, le maître est souvent amené à faire des choix ou à guider les élèves dans les décisions à prendre. Par exemple, dans une relation avec un élève au comportement difficile, il peut être confronté au dilemme entre traiter l'élève à égalité avec les autres (justice) ou avoir à son égard une attention particulière (équité) ; selon les cas et selon les situations, il fait preuve de l'une ou de l'autre de ces attitudes, et c'est à lui seul d'en juger. « La sagesse pratique, écrit P. Ricoeur, consiste à inventer les conduites qui satisferont le plus à l'exception que demande la sollicitude en trahissant le moins possible la règle » (36). Dans les débats réflexifs, comme on peut le constater en analysant des mémoires professionnels de professeurs des écoles stagiaires, le professeur stagiaire en vient souvent à adopter une position de retrait. Cette position tient à une difficulté du stagiaire à se situer, de façon autonome, au point de vue des normes et valeurs de l'école en tant que point de vue général. Dans bien des mémoires professionnels, la référence normative reste extérieure, théorique et conventionnelle, car elle ne structure pas de l'intérieur les débats à travers le guidage du maître. Le professeur stagiaire conçoit difficilement un point de vue public qui soit distinct des points de vue particuliers des individus ou des points de vue idéologiques. Il se trouve fréquemment pris dans l'alternative – dire mes convictions (mais alors de quel droit ?) ou me taire. Et tout se passe comme si, entre mes convictions personnelles et me taire pour ne pas imposer aux élèves mes propres convictions, il n'y avait rien, si ce n'est une conception de l'éducation civique réduite au programme minimal de l'apprentissage de l'expression et de l'argumentation pour se former son avis personnel (confondu avec le penser par soi-même) et respecter celui des autres, autrement dit l'apprentissage de la tolérance. Comme si, en dehors des savoirs scientifiques, il n'y avait que le pluralisme des convictions particulières et une seule valeur transcendante, la tolérance. Cette difficulté à se situer au point de vue public risque d'enfermer l'enseignant dans l'alternative entre « mon

35 - MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? op. cit.*, p. 179.

36 - *op. cit.*

débat » (le débat du professeur imposant ses propres opinions) et « leur débat » (celui des élèves). Clarifier la place du maître dans le débat entre élèves est, selon nous, un objectif important dans la formation des maîtres aujourd'hui.

Le débat réflexif à l'école primaire est essentiellement un débat d'éducation civique et morale : il permet aux élèves de s'approprier par la réflexion les principes et valeurs fondamentaux, autrement dit la morale commune et les référents communs de la citoyenneté démocratique et républicaine. Il ne va pas au-delà de ces normes communes, autrement dit, il n'en discute pas philosophiquement les présupposés. Il n'y a pas à proprement parler de discussion philosophique à l'école primaire mais il y a un apprentissage de la réflexion critique qui prépare à la philosophie. Les élèves apprennent à réfléchir sur des questions fondamentales en réfléchissant en même temps sur les récits de littérature qu'ils ont lus ou entendus. La constitution d'une véritable culture littéraire est un des enjeux fondamentaux de l'école primaire aujourd'hui. Une telle culture peut en effet redonner une valeur formatrice à cette école.

ÉTHIQUE ET IDENTITÉ COLLECTIVE D'UN GROUPE PROFESSIONNEL

LES RÉÉDUCATEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE (1960-1990)

CATHERINE DORISON*

Résumé *Le cas des rééducateurs en psychopédagogie et en psychomotricité à l'école primaire montre comment des choix éthiques et déontologiques peuvent contribuer à la définition de l'identité collective d'un groupe professionnel. Trois aspects de la « morale professionnelle » sont analysés : les principes éthiques face à l'orientation des élèves en échec au fondement de l'engagement professionnel des rééducateurs, les règles déontologiques non écrites qui règlent les conditions de l'exercice professionnel, les choix collectifs définissant les priorités parmi les finalités de l'acte éducatif.*

La création du corps des rééducateurs (rééducateurs en psychopédagogie et psychomotricité) (1) au sein de l'Éducation nationale, dans les années 1960, dessine dans l'enseignement primaire une situation nouvelle, celle d'un partage du travail entre enseignants à propos des mêmes élèves, en rupture avec l'organisation ordinaire : un maître, une classe. Le groupe des rééducateurs ne constitue pas à proprement parler un nouveau métier (les rééducateurs restent des enseignants) mais un « segment » du corps des enseignants du premier degré, pour reprendre le concept utilisé par le sociologue américain des professions Anselm Strauss pour analyser les évolutions au sein des professions (Strauss, 1992). Un des aspects du processus de segmentation des groupes professionnels mis en évidence par Anselm Strauss est le

43

* - Catherine Dorison, IUFM de Versailles ; université Paris V (Cerlis).

1 - Le premier stage pour les rééducations en psychopédagogie (RPP) a lieu en 1961, le premier stage pour les rééducations psychomotrices (RPM) en 1965. Les rééducateurs exerceront dans les groupes d'aide psychopédagogiques institués à l'école primaire par la circulaire du 9 février 1970.

travail de définition et de légitimation auquel s'emploie le nouveau groupe. Le groupe des rééducateurs va chercher à définir et à faire reconnaître sa spécificité par rapport aux métiers voisins. Les rééducateurs revendiquent leur légitimité d'enseignants face aux personnels paramédicaux qui auraient pu œuvrer à leur place auprès des élèves, mais ne manquent pas pour autant d'affirmer aussi leur spécificité par rapport à la pédagogie des maîtres des classes ordinaires.

En quoi le cas de ces rééducateurs est-il éclairant dans le cadre d'une réflexion sur l'éthique professionnelle ? En ce qu'il permet d'analyser les liens entre éthique professionnelle et définition d'une identité collective. Bien sûr, la culture professionnelle des rééducateurs comprend d'autres dimensions que l'éthique professionnelle, mais cette dernière constitue un aspect important de leur identité collective, et ce d'autant plus que les autres dimensions de la culture professionnelles suscitent des débats.

Cependant, quand nous parlons d'éthique professionnelle des rééducateurs, de quoi au juste parlons-nous ? Nous ferons une première distinction entre *déontologie* et *choix éthiques de professionnels dans certains actes de leur profession*, ou si l'on préfère entre « normes » professionnelles et « valeurs » professionnelles. Mais nous compléterons cette première distinction par une autre : des choix éthiques des rééducateurs découlent en effet des *choix sur les finalités de l'acte éducatif*, que les rééducateurs pensent sur un mode *quasi éthique* au sens où ils les considèrent aussi comme des choix de valeurs et non comme des choix purement techniques. Ainsi, le choix de privilégier la recherche de l'épanouissement de l'enfant avant sa performance scolaire est-il un choix « technique », lié aux aspects opératoires de l'acte éducatif, en ce qu'on peut regarder l'épanouissement comme une condition de la réussite ? Ce serait pour les rééducateurs une conception réductrice : viser le bien-être de l'enfant ou la restauration de son estime de soi n'est jamais seulement une appréciation des moyens, mais implique, peu ou prou, un jugement sur les finalités de l'éducation scolaire.

44

Nous nous proposons d'analyser ces trois aspects en mettant en évidence, dans chaque cas, le lien avec constitution d'une identité du groupe des rééducateurs. Le lien est différent dans les trois cas, et nous semble aller d'un pôle où les choix éthiques permettent de fédérer le groupe à un pôle où les choix quant aux finalités constituent un moyen d'affirmer la spécificité du groupe par rapport à celui des enseignants des classes ordinaires.

Les choix éthiques, des engagements communs

Les premières formations de rééducateurs sont créées dans un contexte de fort développement des classes de perfectionnement, dans lesquelles étaient orientés les

élèves qualifiés de « débilés ». Plusieurs facteurs sont à l'origine de la création par l'administration scolaire de ces nouvelles formations de maîtres spécialisés. Les uns relèvent d'une histoire intellectuelle : les premières remises en cause de la catégorie de débilité conduisent à douter de la pertinence du jugement porté sur les élèves orientés, et la catégorie de dyslexie est mise alors en avant pour expliquer l'échec d'élèves naguère qualifiés de débilés. Le traitement pédagogique par la rééducation de ce qu'on va alors nommer « les troubles électifs » (troubles de l'apprentissage de la lecture et du calcul) devient une alternative possible à l'orientation en classe de perfectionnement. D'autres facteurs renvoient à une histoire institutionnelle, celle des relations entre le ministère de la Santé et celui de l'Éducation nationale, en particulier autour de l'éventuelle création, réclamée par l'Éducation nationale, de centres médico-psycho-pédagogiques qu'elle dirigerait. La création d'un corps d'enseignants rééducateurs a lieu dans un contexte de rivalité entre les deux institutions et alors que de nouvelles professions paramédicales (orthophonistes et rééducateurs en psychomotricité) commencent à se structurer (Dorison, 2004).

Mais un autre facteur a son importance pour comprendre la création du corps des rééducateurs ainsi que la mise en place des groupes d'aide psychopédagogique (GAPP) en 1970 : il s'agit des critiques formulées par les professionnels du secteur de l'enseignement spécialisé contre des orientations en classe de perfectionnement qu'ils jugent abusives. Certaines de ces critiques vont certes utiliser les arguments théoriques issus des débats autour de la catégorie de débilité pour contester la validité scientifique des orientations mais ce n'est pas le cas de toutes. Le consensus qui se crée dans la critique de certaines orientations ne repose pas sur des fondements théoriques, les positions étant trop divergentes entre ceux qui tiennent pour l'existence d'une débilité endogène et ceux qui la contestent ; il repose sur des fondements éthiques : des orientations apparaissent comme injustes. Le consensus porte sur la condamnation du rejet dont sont victimes certains élèves qu'on évince des classes ordinaires. Ainsi Michel Gilly, alors collaborateur de René Zazzo, et qui ne remet en cause ni l'existence d'une débilité endogène ni la nécessité des classes de perfectionnement, commente-t-il en ces termes la grande enquête de 1966 sur les classes de perfectionnement (2) : « On voit donc que, malgré les recommandations

2 - En 1964, l'inspecteur général Petit lance une vaste enquête administrative et pédagogique sur les classes de perfectionnement. Elle est réalisée grâce à la collaboration de quatre services : l'Institut pédagogique national, le Centre national de pédagogie spéciale de Beaumont, le Laboratoire de psychobiologie de l'enfant (École pratique des hautes études) et le Laboratoire de psychologie de l'hôpital Henri Rousselle, ces laboratoires étaient dirigés par R. Zazzo. Le premier corpus étudié est constitué par les mémoires professionnels rédigés par les rééducateurs en psychomotricité lors de leur première année d'exercice. Les mémoires étudiés sont ceux réalisés dans les centres nationaux de formation : le CNEFI de Suresnes et le

officielles, les classes de perfectionnement reçoivent en proportion non négligeable des élèves qui ne sont pas débilés. Cela tient sans doute au fait que les enseignants préfèrent parfois plutôt se débarrasser d'un élève non débile dont les troubles du comportement perturbent la classe que d'un élève vraiment débile mais par ailleurs calme et bien discipliné » (Gilly, 1969). La critique des orientations injustes s'accompagne souvent d'une critique sévère du fonctionnement du système « ordinaire », comme par exemple, dans l'ouvrage de Paule Parent et Claude Gonnet, *Les écoliers inadaptés*, mais elle fait le plus souvent l'économie d'une analyse des débats autour de la catégorie de débilité elle-même. On peut d'ailleurs s'interroger sur les conséquences à long terme de cette situation où les positions éthiques sont dissociées des argumentations théoriques : ne conduit-elle pas à retarder la diffusion des remises en cause théoriques de la catégorie de débilité ?

La critique éthique de l'injustice des orientations en classe de perfectionnement précède la création des rééducateurs, mais elle devient ensuite un de leurs arguments principaux pour justifier l'existence de rééducations. La catégorie de prévention, entendue comme un moyen d'éviter l'orientation occupe une place centrale dans l'argumentaire des rééducateurs. En 1965, Jean-Louis Ducoing, président de la première association des rééducateurs explique ainsi le rôle des rééducateurs : « Le psychologue et le rééducateur sont deux spécialistes qui se complètent. Tous deux se situent à la frontière qui sépare l'éducation normale et l'éducation spéciale. Tous deux constituent une sorte de garde-fou en prévenant l'incursion dans le secteur de l'éducation spécialisée ou du moins en la rendant la plus brève et la moins douloureuse possible » (Ducoing, 1965). Après 1970, l'argument de la prévention des orientations demeure un des arguments justifiant l'existence et le rôle des GAPP. L'analyse de deux corpus de mémoires professionnels consacrés l'un à l'activité des GAPP l'autre à celle des RPM permet de mesurer à quel point cette mission est revendiquée par les rééducateurs (3). Des témoignages répétés présentent le premier

CNPS de Beaumont-sur-Oise (soit au total 233 mémoires). Ces mémoires sont conservés au centre national de Suresnes. Le deuxième corpus est celui de mémoires rédigés par les candidats au diplôme de directeur d'établissement spécialisé (DDES) consacrés au fonctionnement des GAPP, ils présentent des enquêtes par questionnaires et des entretiens (45 mémoires). Pour une présentation générale du fonds des mémoires pour le DDES, voir J.-M. Lesain-Delabarre, M.-H. Lesain-Pons, 2004.

3 - La question d'un droit pour les familles de s'opposer aux décisions prises par les enseignants notamment en matière d'orientation et de redoublement est encore fortement débattue. Le débat a pris une acuité particulière lors de la discussion de la loi sur les personnes handicapées de février 2005, les députés (contrairement à une partie des sénateurs) insistant particulièrement sur l'obligation de scolarisation dans un établissement ordinaire, et sur le fait que

travail des GAPP comme un travail de persuasion auprès des enseignants sur la possibilité d'un traitement de l'échec et l'abandon des explications en termes « d'insuffisance intellectuelle ». Que ce soit dans la période de la naissance du groupe professionnel ou ensuite dans la période de développement, les choix éthiques de refus des orientations et d'affirmation de l'éducabilité des élèves en échec sont largement partagés ou du moins affirmés par les rééducateurs. Ceci reste vrai même lorsque les motifs réels qui ont conduit tel ou tel enseignant à devenir rééducateur sont plus prosaïques (par exemple, fuir la classe) : il n'y a pratiquement pas de rééducateurs qui invoquent ce mobile, preuve que même ceux (probablement marginaux d'ailleurs) qui seraient déterminés par lui ne peuvent l'avouer sans passer *illico* pour de mauvais professionnels ; et cela suffit à souligner à quel point l'engagement éthique de lutter contre l'échec des enfants norme la représentation que ce « segment professionnel » a de lui-même.

Ces choix éthiques sont constitutifs de l'identité professionnelle des rééducateurs en un double sens. D'une part, ils contribuent à fédérer les rééducateurs malgré les divergences qui peuvent exister entre eux quant aux techniques à mettre en œuvre dans les rééducations. D'autre part, ils légitiment l'existence des rééducateurs et la spécificité de leur action en un sens très général : les rééducateurs sont les spécialistes des élèves en échec. Précisons que l'analyse de la place des choix éthiques pour la construction de l'unité du groupe et dans l'argumentaire de légitimation de leur rôle n'implique pas de jugement sur l'authenticité des choix pour les individus et ne les réduit pas à des éléments d'une rhétorique justificatrice.

Les enjeux de la déontologie

47

Un code déontologique, c'est l'ensemble des règles, obligations et interdits qui structurent l'exercice d'une profession. Les rééducateurs (RPP et RPM) n'ont jamais disposé d'un code de déontologie spécifique qui aurait pu être rédigé soit par leur association soit par leurs autorités hiérarchiques. L'urgence de la rédaction d'un code de déontologie est beaucoup moins grande pour eux que dans le cas de groupes professionnels qui veulent obtenir une reconnaissance sociale et juridique. Pour ces groupes l'adoption d'un code de déontologie est une étape dans la constitution même de la profession. C'est le cas par exemple pour les psychologues (Ohayon, 2001 ; Sabourin, Richtie, 2001). Pourtant l'analyse des deux corpus de

la décision d'une orientation ne pouvait revenir aux seuls enseignants. Le droit une fois établi, il faut encore que ceux qui peuvent en bénéficier en soient informés. C'est dans les modalités et la qualité de cette information que devrait s'exercer la déontologie des enseignants.

mémoires professionnels mentionnés plus haut donne à voir l'élaboration progressive de règles déontologiques communes au groupe des rééducateurs exerçant dans les GAPP. Ces règles déontologiques portent sur des aspects de l'exercice professionnel dans lesquels les rééducateurs s'éloignent des pratiques ordinaires. Elles concernent les « prises en charge » des élèves, qui peuvent être individuelles ou collectives. La première règle concerne la relation aux parents des élèves concernés. La règle (non écrite) est que les parents soient informés avant le début de la prise en charge. Cette règle n'était certainement pas propre aux RPM, on la trouve énoncée par une des toutes premières rééducatrices en psychopédagogie en 1965 : « Rapport avec les parents : une lettre les informe des difficultés scolaires de leur enfant, leur suggère une rééducation possible par du personnel de l'Éducation nationale et leur propose un rendez-vous à l'école. À l'issue de cette entrevue, ils signent une autorisation pour la rééducation. La plupart des parents se sont dérangés » (Piacère, 1965). Les RPP comme les RPM sont des enseignants et exercent leur activité au sein même de l'école, pourtant ils estiment que la spécificité de l'action qu'ils ont auprès des élèves justifie une information des parents. Les positions varient sur la question de la nécessité d'un accord formel des parents. On peut donner deux interprétations de la mise en avant de cette règle. Soit on verra dans les rééducateurs des précurseurs dans la prise en compte d'un devoir d'information à l'égard des parents, voire du respect de leurs décisions concernant leur enfant, auxquels tous les enseignants devraient se considérer comme soumis (4). Soit on comprendra l'affirmation de cette règle comme une « importation » des règles déontologiques en usage dans les centres médico-psychopédagogiques, qui constituent par bien des aspects des références pour les premiers rééducateurs. Cette règle, en tout cas, contribue à particulariser l'action des rééducateurs par rapport aux autres enseignants. Elle se durcit nettement et se double d'une clause de confidentialité quand les rééducateurs considèrent que l'entretien avec les familles est indispensable pour établir un diagnostic. Ainsi dans les mémoires réalisés au centre de Suresnes, les RPM présentent systématiquement une procédure dans laquelle l'entretien avec les familles est premier et fondamental car permettant de faire l'anamnèse de l'enfant.

La même règle de confidentialité est avancée par les rééducateurs concernant les séances menées avec l'enfant lui-même. La confidentialité est garantie à l'enfant et doit lui permettre d'agir en toute liberté. Elle conduit les rééducateurs à se faire un devoir de ne pas renseigner l'enseignant de l'enfant sur le contenu de la rééducation. Cette règle est très largement appliquée par les rééducateurs y compris par les RPP. Il ne s'agit pas seulement de protéger d'éventuels secrets : la règle de confiden-

4 - Les textes de la Fédération nationale des rééducateurs de l'Éducation nationale sont consultables sur son site : www.fnaren.asso.fr/

tialité est étroitement liée à la définition de la rééducation qui suppose l'instauration entre l'enfant et le rééducateur d'une relation de nature différente de celle qui le lie à l'enseignant. La définition de cette règle de déontologie spécifique est étroitement liée à la définition de modalités d'action qui veulent s'éloigner des pratiques enseignantes ordinaires. La règle de confidentialité rend visible la spécificité du rééducateur toujours enseignant mais plus seulement enseignant. Or, cette spécificité n'est pas facilement admise. Les discussions autour de la règle de confidentialité sont un bon indice de la réticence qu'ont des enseignants à accepter la spécificité des rééducateurs. Le témoignage recueilli dans un mémoire consacré à l'image des GAPP illustre tout à fait le différend. Le maître interrogé se plaint de ne rien savoir de ce que fait le rééducateur, l'auteur du mémoire, ancien rééducateur lui-même, prend en compte cette demande mais dans son commentaire on comprend que l'information que doivent donner les rééducateurs porte sur les rééducations en général et non pas sur chaque rééducation particulière; elle doit permettre à l'enseignant de la classe « d'adhérer » à la rééducation.

« Ils [les rééducateurs] sont isolés avec un enfant, tout seul. Ils sont vraiment dans leur petit coin, ils font ce qu'ils ont à faire et tout le monde ignore ce qui est fait. Et, je crois, rien que ça, ça creuse le fossé. Eux, ils viennent, ça leur est plus facile de voir ce qu'on fait. Ils voient plus facilement l'inverse. Je crois que les enseignants le vivent très mal". D'où la nécessité pour le rééducateur d'expliquer ce qu'il fait avec l'enfant et pourquoi il le fait. Ne pas savoir ce qui se passe en rééducation est source d'ambiguïtés. Le maître met en doute la valeur de l'intervention, l'efficacité, non mesurable, du travail du rééducateur. Certes, si le rééducateur détient une part de responsabilité que dire de l'enseignant? Celui-ci doit être partie prenante, il doit croire en la rééducation qui se veut désirée et voulue. Il faut qu'il souhaite travailler en accord avec le rééducateur. Si rupture il y a, l'enfant le ressent. L'entente cordiale superficielle ne suffit pas. » (Vinolas, 1981)

Dans le cas des rééducateurs des GAPP il existe un lien entre la règle déontologique de confidentialité et la spécificité de la rééducation. Les règles déontologiques des actuels maîtres E, spécialisés dans l'aide pédagogique dans les réseaux d'aides aux élèves en difficulté, sont de nature différente. La nature de l'aide qu'ils doivent apporter est nettement définie institutionnellement comme devant être liée au travail du maître de la classe. La règle de confidentialité n'a dès lors aucun sens, mais d'autres problèmes déontologiques surgissent à l'occasion de la collaboration obligée avec les enseignants des classes. Ainsi, à quelle règle déontologique se tenir concernant les rapports entre collègues, quand les jugements à l'égard de l'enfant ou les choix didactiques sont très divergents ?

Par contre, la règle de confidentialité est affirmée dans un texte de l'association des rééducateurs exerçant actuellement dans les RASED (les « maîtres G »), intitulé « Sur l'éthique des rééducateurs » : « Le rééducateur s'engage à ne pas divulguer la parole des parents, à garantir le secret de ce que l'enfant donne à voir et à entendre dans le cadre de la rééducation ». Ce texte, adopté en 1989, soit cinq ans après la création de l'association (5), énonce dix règles. Le texte est intitulé « Sur l'éthique des rééducateurs » mais seules certaines de ces règles relèvent d'une éthique professionnelle au sens strict, celles par exemple qui énoncent l'engagement des rééducateurs à respecter l'identité de l'enfant, de sa famille, de sa culture. D'autres énoncent des règles de déontologie (sur la confidentialité, sur l'obligation faite au rééducateur de passer la main quand nécessaire), enfin certaines règles visent principalement à affirmer l'identité professionnelle des rééducateurs (« Le rééducateur a le choix des actions et techniques rééducatives. Il en prend la responsabilité »).

Que déduire de ces analyses ? Dans le cas des rééducateurs (RPP et RPM) des GAPP ou comme dans celui des actuels rééducateurs des réseaux d'aides spécialisées l'affirmation de règles déontologiques permet la définition de la spécificité des conditions d'exercice de ces professionnels par rapport à celles des autres enseignants, et en ce sens permet d'affirmer la spécificité de l'action de ces professionnels.

Les choix quant aux finalités de l'acte éducatif

Nous abordons maintenant le troisième aspect de la morale professionnelle des rééducateurs : celui des choix quant aux finalités de l'acte éducatif, choix que nous avons qualifiés de « quasi éthiques ». L'expression en elle-même indique l'interrogation qui est la nôtre pour désigner ces positions prises par les rééducateurs. Quand les rééducateurs affirment qu'il faut entendre la souffrance psychologique de l'enfant derrière les déboires scolaires de l'élève, qu'il faut à l'école permettre l'expression de l'affectivité de l'enfant, encourager sa créativité et sa liberté de mouvement, comment qualifier ces prises de positions ? Il s'agit de jugements de valeur, qui hiérarchisent les différentes finalités assignées à l'acte éducatif. Les rééducateurs ne récusent pas la finalité d'instruction, mais pour eux, elle ne peut être atteinte qu'à la condition que l'épanouissement de l'enfant soit d'abord recherché. Les rééducateurs font de ces jugements de valeurs des choix qui structurent leur engagement dans leur métier. Ils se présentent comme les introducteurs à l'intérieur de l'école d'un certain regard sur l'enfant-élève, comme les promoteurs d'une façon nouvelle de concevoir

5 - Voir l'analyse faite par Maurice Tardif et Claude Lessard des textes officiels fixant les buts du travail des enseignants dans le chapitre 6 de leur ouvrage, *Le travail enseignant au quotidien*.

la relation pédagogique et la place de l'enfant dans l'école. Le décalage entre ce qu'ils proposent et les « attentes » des enseignants n'est pas seulement constaté, il est revendiqué : les rééducateurs se donnent alors pour mission de faire évoluer le regard des enseignants. Une RPM écrit ainsi dans son mémoire professionnel son ambition et ses espoirs :

« Je pense que la plus forte demande des enseignants et la plus immédiate est de combler les manques scolaires de l'enfant en échec et de réparer les outils intellectuels de cet enfant. Les rééducations en lecture et en orthographe sont les activités du GAPP les plus souhaitées et les mieux reconnues. Imaginons ce que peut représenter le travail de la RPM dans un milieu scolaire non informé. [...] Il ne faut toutefois pas être pessimiste : le GAPP n'est pas sans influence à mon avis. Progressivement il modifie le regard posé sur l'enfant comme en témoigne l'évolution de la demande des enseignants dans les écoles où le GAPP existe depuis plusieurs années. Ils ne signalent pas seulement les élèves qui ne "suivent" pas en classe, mais par exemple, les élèves trop sages, trop isolés ou au contraire trop remuants et qui témoignent d'une difficulté d'adaptation au groupe classe ou encore les enfants qui connaissent des difficultés familiales. Le GAPP installé depuis quelques années introduit un certain optimisme sur les possibilités de changement de l'enfant et par là augmente à mon avis la tolérance de l'institution vis-à-vis des enfants "non conformes". Cependant le rôle du GAPP n'est pas toujours reconnu dans l'institution. Il est vrai que si certaines rééducations ont des effets immédiats et perceptibles, les effets des actions du GAPP ne se manifestent bien souvent qu'à long terme. [...] Ils nous reprochent de ne pas avoir les mêmes critères qu'eux, de pas nous attacher aux résultats scolaires et de favoriser l'épanouissement de l'enfant » (Guéret, 1981).

Dans ce mémoire, l'action du GAPP est présentée comme une sorte d'action militante. C'est cette dimension « d'engagement », souvent mise en avant par les rééducateurs, qui nous a conduit à utiliser l'expression « quasi éthique », alors qu'à première vue ce ne sont pas des choix moraux ou des valeurs morales qui sont en jeu. Pour autant, quand cette rééducatrice indique que le GAPP permet en quelques années d'augmenter la tolérance de l'école vis-à-vis des élèves « non conformes », elle réintroduit bel et bien des considérations éthiques. Le discours des rééducateurs lie les choix quant aux priorités éducatives aux choix proprement éthiques notamment le devoir d'un traitement égal de tous les élèves. Les positions sur les finalités s'en trouvent en quelque sorte « hissées » au rang de choix relevant d'une éthique professionnelle.

Le thème de la transformation nécessaire du regard des enseignants est constant dans les mémoires pour le DDES, il indique très certainement la façon dont est vécue la relation aux collègues. Mais il est possible d'analyser autrement cette insistance

sur la nécessité de transformer les attentes des enseignants et d'y repérer à nouveau la volonté de faire reconnaître la spécificité de l'offre rééducative par rapport à l'approche pédagogique ordinaire. Ne peut-on interpréter dans ce sens le témoignage de cette enseignante qui explique ce qui fait pour elle la spécificité du GAPP ?

« Je vois le GAPP comme une aide sur tous les plans, au niveau psychologique avant toute chose. Il y a de plus en plus d'enfants qui souffrent du manque d'affection de la part des parents que par le passé. Quand l'enfant trouve quelqu'un pour l'écouter, il est heureux, vous pouvez le remettre en confiance vis-à-vis de lui-même puisqu'il est en situation d'échec, ce qui est positif. Les enseignants sur le plan scolaire, il n'y a trop rien à redire mais pour tout ce qui est psychologie, nous en manquons vis-à-vis des enfants. J'entends encore des termes employés, signes de rejet, qui blessent et sans nous donner de leçons vous contrebalancez ce que nous apportons sur le plan strictement scolaire. » (Guillard, 1983)

Dans le moment où ils affirment une nouvelle hiérarchie dans les finalités éducatives les rééducateurs cherchent à faire reconnaître la spécificité de leur travail, à faire reconnaître leur identité professionnelle particulière. L'adhésion proclamée à ce qui est présenté et vécu comme des « valeurs » est très forte. L'est-elle d'autant plus qu'elle permet de se définir en se différenciant des autres enseignants ? Là encore l'analyse sociologique ne signifie pas un jugement sur l'authenticité des choix. Il faut seulement constater à ce moment de l'analyse, comme dans les deux premiers, l'étroite intrication entre les choix quant aux finalités de l'acte éducatif et la définition de l'identité professionnelle.

Conclusion

Nous voudrions pour conclure faire deux remarques. La première concerne les choix sur la hiérarchie des finalités. Il nous semble que les clivages qui existaient sur ces questions entre les rééducateurs des GAPP et les enseignants des classes ordinaires se sont largement estompés. Cela tient à ce que les enseignants ont en quelque sorte intériorisé le dilemme et sont désormais quotidiennement confrontés à ces choix. François Dubet voit dans l'entrée de l'enfant à l'école une des transformations les plus fondamentales de l'école primaire au vingtième siècle et remarque : « Pour autant l'arrivée de l'enfant n'a pas effacé l'élève. Ce qui ne va pas sans créer des tensions, nous le verrons, entre ceux qui préfèrent la psychologie et ceux qui préfèrent la didactique. Mais les uns et les autres refusent le clivage entre l'élève et l'enfant : pour les premiers, c'est l'enfant qui commande, pour les seconds, c'est l'élève, mais il ne s'agit jamais d'exclure l'un de ces pôles » (Dubet, 2002, p. 94). On peut s'étonner qu'un groupe professionnel comme celui des enseignants ait à définir les buts de son action : ne sont-ils pas définis par la puissance publique ? Si le problème

se pose, c'est que les missions des enseignants définies socialement sont multiples, hétérogènes et parfois contradictoires⁶. Dans le cas des rééducateurs certains choix assumés collectivement comme éléments d'une culture professionnelle commune permettraient l'unité du groupe. C'est d'ailleurs parce que les enseignants des classes ordinaires ont aujourd'hui souvent à faire ces choix individuellement qu'une charte de déontologie pourrait leur être utile. C'est en tout cas une des fonctions attendues de celle qu'Eirick Prairat propose. On peut avec lui se demander si les débats que ne manqueraient pas de susciter une telle entreprise ne permettraient pas de clarifier ces choix (Prairat, 2005).

La deuxième remarque concerne les maîtres spécialisés actuels, qui exercent dans les réseaux d'aides spécialisées. Les transformations de l'organisation du travail à l'école primaire, notamment l'augmentation du nombre de maîtres déchargés de classe dans un contexte où la lutte contre l'échec scolaire est devenue une priorité politique, rendent la situation de ces maîtres beaucoup plus banale que celle des rééducateurs des GAPP. Pour les maîtres E, la question de la définition de leur identité professionnelle se pose désormais aussi par rapport à celle d'autres maîtres sans classe. L'unité actuelle du groupe se fait-elle autour de valeurs partagées, de choix éthiques communs dans un engagement vis-à-vis des élèves en échec ou bien par la référence à des aspects particuliers de la culture professionnelle? Cette question prend une acuité particulière avec l'application de la loi de 2005 sur la scolarisation des enfants en situation de handicap. Institutionnellement les maîtres des réseaux d'aide sont responsables comme les autres enseignants de la scolarisation des élèves en situation de handicap : des engagements éthiques les conduiront-ils à être moteurs dans ce processus ?

BIBLIOGRAPHIE

- CASTRO D., SANTIAGO-DELAFOSSÉ M. (dir) (2001). *Pratiques déontologiques en psychologie*, Revigny : Éd. Hommes et perspectives.
- DORISON C. (2004). « Face à l'offre paramédicale : les premières formations de rééducateurs de l'Éducation nationale », *Nouvelle revue de l'AIS*, n° 28, p. 73-83.
- DUBET F. (dir.) (1997). *École et familles, le malentendu*, Paris : Textuel.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.
- DUCOING J.-L. (1965). « Pourquoi des rééducateurs de l'Éducation nationale », *Bulletin trimestriel du GERREN*, n° 6, p. 1-4.
- F.N.A.R.E.N. (1989). *Texte sur l'éthique des rééducateurs* (www.fnaren.asso.fr/).
- GILLY M. (1969). « La scolarisation des débilés mentaux en France » in R. Zazzo (dir.) *Les débilés*, Paris : Colin.

GUÉRET (1981). *Première expérience en GAPP*, mémoire de RPM, Suresnes.

GUILLARD E. (1983). *Le GAPP et le CMP vus par les enseignants d'Argenteuil*, mémoire pour le DDES, CNPS de Beaumont-sur-Oise.

LESAIN-DELABARRE J.-M., LESAIN-PONS M.-H. (2004). « Les mémoires soutenus par les candidats au diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée », *Nouvelle revue de l' AIS*, n° 28, p. 121-130.

OHAYON A. (2001). « Un code de déontologie pour les psychologues. Éléments d'histoire » in D. Castro, M. Santiago-Delafosse (dir), *Pratiques déontologiques en psychologie*, Revigny : Éd. Hommes et perspectives, p. 52-73.

PARENT P., GONNET C. (1965, 1968). *Les écoliers inadaptés*, Paris : PUF.

PIACERE A. (1965). « Caractère de la rééducation dans les groupes scolaires », *Cahiers de l'enfance inadaptée*, SUDEL.

PRAIRAT E. (2005). *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF.

SABOURIN M., RICHTIE P. (2001). « L'émergence en Amérique du Nord de la déontologie professionnelle en psychologie: le code de l'*American psychological association* » in D. Castro, M. Santiago-Delafosse (dir), *Pratiques déontologiques en psychologie*, Revigny : Éd. Hommes et perspectives.

STRAUSS A. (1992). « La dynamique des professions » in A. Strauss, *La trame de la négociation*, Paris : L'Harmattan (textes réunis et présentés par I. Baszanger), p. 67-86.

TARDIF M., LESSARD C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck.

VINOLAS F. (1981). *Le GAPP vu par les enseignants*, mémoire pour le DDES, CNPS de Beaumont-sur-Oise.

ÉTHIQUE ET IDÉOLOGIE PROFESSIONNELLES

Apports socio-cliniques

Gilles MONCEAU*

Résumé *Si la professionnalisation des métiers s'accompagne de la montée d'une exigence éthique, la part de l'idéologie disparaît-elle pour autant? La professionnalisation, considérée ici comme institutionnalisation des professions, produit divers réarrangements des pratiques professionnelles dont la tension entre éthique et idéologie rend compte en partie. Ces évolutions seront examinées à partir de différents travaux de socio-clinique institutionnelle conduits dans des établissements médico-éducatifs et scolaires. Si l'éthique disqualifie l'idéologie dans les discours dominants des institutions éducatives, elle disqualifie également les professionnels qui en sont porteurs et y adossent leurs pratiques.*

Professionnalisation et déprofessionnalisation

55

Il ne s'agit pas ici d'établir un bilan de la sociologie des professions (Dubar, Tripier, 1998) mais d'en situer très rapidement quelques éléments permettant ensuite de situer nos investigations socio-cliniques en matière d'idéologie et d'éthique professionnelles.

Pour synthétiser et simplifier, disons que selon le modèle d'analyse anglo-saxon initié par Parsons (1939) et revisité à partir du début des années 1950 par les interactionnistes comme Hughes (1996), la professionnalisation désigne le processus par lequel un groupe professionnel délimite un champ dont il se fait le spécialiste et sur lequel il développe des savoirs spécifiques. Il tend ainsi à s'assurer une clientèle en répondant à une demande sociale: celle d'être soigné, d'être éduqué, d'être défendu, etc. Les analyses néo-weberiennes de la professionnalisation insistent pour

* - Gilles Monceau, université de Paris VIII.

leur part sur la manière dont le groupe professionnel conquière et légitime son autonomie. Bien qu'ayant éclairé les dimensions stratégiques et politiques du processus, cette dernière approche fait désormais à son tour l'objet de critiques en ce qu'elle serait trop focalisée sur le développement de la profession elle-même (« profession-centric » écrit Saks) et négligerait ainsi ses rapports avec les autres métiers et finalement la division du travail elle-même (Saks, 2003). En effet, si la professionnalisation d'un groupe se réalise par diverses tensions internes, elle se fait aussi contre, ou avec, d'autres groupes. Les critiques marxistes de l'approche fonctionnaliste des professions avaient d'ailleurs déjà pointé la manière dont celle-ci, en rejetant l'approche par les conflits entre classes sociales, tendait à dépolitiser la dynamique des professions (Larson, 1977).

En France, dans les métiers sanitaires, éducatifs et sociaux, les limites de la transposition du modèle dominant, ou orthodoxe comme l'écrivent les critiques, ont déjà été montrées. Ainsi, le fonctionnaire enseignant ou soignant ne peut guère adopter la posture de l'exercice libéral de son activité (Bourdoncle, 1993). Les semi-professions (infirmières, éducateurs, enseignants...), ainsi qualifiées par défaut en référence au modèle de la profession autonome et tendant à l'autorégulation, sont généralement exercées dans le cadre du fonctionnariat ou du travail en établissement ou organisation. Elles sont soumises à la tutelle d'autres professionnels, de niveau hiérarchique supérieur ainsi qu'à une réglementation étatique assez précise. Bien que fort éloignées, dans leurs conditions d'exercice ou leurs statuts, d'un modèle initialement élaboré pour les professions libérales d'avocat ou de médecin, ce modèle a tout de même des incidences sur leur évolution comme le montre la modification de leurs modalités de formation par exemple. Leur processus de professionnalisation doit « faire avec » d'autres qui se situent « à côté », « au dessus » ou « en dessous » d'elles. Ces tensions permanentes sont bien identifiables dans les établissements où nous menons nos recherches bien qu'elles soient rarement analysées ainsi par les premiers concernés.

J'approche pour ma part ces phénomènes depuis un autre point de vue théorique et méthodologique et conçois la professionnalisation comme un processus continu d'institutionnalisation des groupes professionnels. Selon le concept lourauien d'institutionnalisation (Lourau, 1970, 1996), élaboré en appui sur la dialectique hégélienne, cela suppose un processus constitutivement contradictoire, fait de tensions et de conflits évolutifs internes et externes. Ainsi, le processus d'institutionnalisation ne se produit pas sans travail du négatif, le dépérissement étant contingent de l'institutionnalisation. Cette orientation conduit donc à analyser le processus de professionnalisation comme étant dialectiquement travaillé par ce négatif qui s'exprime aujourd'hui dans les secteurs de l'enseignement, du travail social et de la santé par

l'usage du terme de « déprofessionnalisation » en prenant le contre-pied du discours orthodoxe sur les bienfaits de la professionnalisation des métiers. Cette dialectique, professionnalisation/déprofessionnalisation, déjà pensée en 1979 par Edgar Morin en référence à Hegel, est opératoire dans la recherche socio-clinique en ce qu'elle interroge sur ce qui est produit et sur ce qui dépérit dans la dynamique du processus de professionnalisation. C'est ainsi que l'émergence de l'éthique est considérée dans cet article comme contrariée par des positionnements idéologiques qui lui résistent au nom d'un refus du dépérissement de certains aspects du métier. Ainsi posé, je me retrouve dans les propos de Hughes lorsqu'il pose la professionnalisation comme étant « ce qui advient aux métiers » (Hughes, 1996). Cette formule peut paraître approximative mais, en insistant sur la dimension du devenir, elle rend nécessaire la production d'analyses localisées permettant d'approcher la manière dont les individus sont impliqués dans les réarrangements de leurs métiers en voie de professionnalisation. C'est dans ce cadre que l'étude des rapports entre idéologie et éthique professionnelles est ici conduite.

De l'usage des mots dans les établissements éducatifs aujourd'hui

Au risque d'être caricatural, disons que selon le modèle dominant de la professionnalisation (inspiré du fonctionnalisme), l'éthique professionnelle se présente aujourd'hui comme garantie de la qualité d'une profession qui tend à s'émanciper du contrôle de ses pratiques par d'autres professionnels et/ou par des prescriptions réglementaires. Nous pourrions parler d'une injonction d'éthique tant cette question prend une place croissante dans les colloques professionnels, les plans de formation et les discours des responsables des secteurs éducatifs et sanitaires.

57

La distinction entre morale et éthique (Ricoeur, 1991) accompagne ce processus. En ayant pour horizon l'élaboration d'une éthique, il s'agit pour les néoprofessions (semi-professions en voie de professionnalisation) de se doter des attributs des professions établies, celles dont la légitimité ne ferait plus discussion. L'éthique se distinguerait alors de la morale en ce qu'elle est l'affaire d'un professionnel autonome dans une profession qui s'autonomise elle-même en produisant ses propres repères pour la pratique. La morale renvoie plus fortement à l'établissement de repères stables communs à ceux qui exercent le même métier. La morale invite ainsi au respect de normes établies, voire de principes administrativement réglés comme dans le cas des fonctionnaires et assimilés. Si l'on accepte cette distinction entre métier et profession, il apparaît que la légitimité de cette dernière repose sur l'éthique qu'élabore en continu chacun de ses membres en lien avec ses pairs, elle est donc fondamentalement dynamique et réflexive. L'exigence éthique est à la fois ce qui émancipe

le professionnel et ce qui le met face à lui-même, tenu d'assumer pleinement la responsabilité de ses actes. Cette évolution s'inscrit bien sûr dans un mouvement social plus large, caractérisé sociologiquement comme montée de l'individualisme (Ehrenberg, 1991). L'individu est à la fois libéré de contraintes anciennes et tenu d'assumer individuellement les risques de cette émancipation. En étant contraignante, la morale pouvait aussi être protectrice. L'éthique procédant de l'exercice de la réflexion individuelle, même si celle-ci se mène dans le cadre collectif de la profession, fait de chacun son propre guide. La difficulté, pour les semi-professions que nous rencontrons dans les établissements médico-éducatifs et scolaires est que, ne possédant pas tous les attributs des professions établies, il n'existe pas encore d'organisations professionnelles suffisamment puissantes pour négocier avec l'État un nouveau cadre collectif permettant d'assumer les risques d'une pratique plus individualisée. S'il y a en France un ordre des médecins ou des notaires, il n'en existe pas pour les éducateurs spécialisés, infirmières ou enseignants. Il n'est pas exclu qu'une décentralisation plus forte, voire une privatisation, de ces secteurs professionnels ne s'accompagne de ce type de structuration comme cela est déjà observable dans la constitution d'associations professionnelles par les psychologues, les conseillers d'orientations ou les enseignants spécialisés exerçant dans l'Éducation nationale.

La professionnalisation, ainsi liée à l'exigence éthique, apparaît chargée de contradictions actives et de résistances que nous sommes amenés à travailler dans les établissements et avec les équipes qui font appel à nous pour conduire des travaux d'analyse institutionnelle. Le modèle dominant de la professionnalisation, évoqué précédemment, y rencontre de nombreuses résistances qui ne sont pas simplement individuelles mais qui se trouvent idéologiquement enracinées.

58

Dans les établissements scolaires et médico-éducatifs où je conduis mes recherches, les termes « éthique » et « idéologie » sont très peu employés. Lorsqu'ils le sont, le premier désigne parfois une morale de haut niveau, une morale « intellectualisée » qui évoque ce que Paul Ricoeur qualifie de « méta-morale » : « une réflexion de second degré sur les normes » (Ricoeur, 2000). Plus souvent, le terme « éthique » est utilisé au sens d'une « sur-morale » qui serait plus contraignante que la morale ordinaire, sur le mode du sur-moi de la psychanalyse. Fréquemment, ce mot est considéré comme le synonyme linguistiquement recherché du mot « morale ». Son usage par un professionnel (1) est considéré par ses pairs comme un marqueur de la préciosité de son langage. Autrement dit, l'usage du mot donnerait plus d'informations sur le locuteur que sur l'objet de son énoncé. Ainsi, si j'ai eu l'occasion d'entendre ce mot

1 - Par commodité, j'emploie dans cet article le terme de « professionnel » sans préjuger que le métier exercé soit professionnalisé au sens du modèle dominant de la professionnalisation.

prononcé par certains psychiatres, psychologues et chefs d'établissements, je l'ai bien plus rarement entendu utilisé par des éducateurs et enseignants et jamais par les personnels de service. Parmi les éducateurs et enseignants, ce sont davantage les militants syndicaux et pédagogiques qui y ont recours, mais rarement. Ainsi, bien que généralement très peu employé, le terme est utilisé par des minorités actives et/ou exerçant un pouvoir reconnu dans les établissements.

Le second terme, « idéologie », apparaît un peu plus souvent. Il est généralement utilisé avec une connotation négative pour qualifier les comportements et paroles d'autres que soi-même. Ainsi, un directeur d'établissement peut-il dire du discours, voire des pratiques, de certains éducateurs que « c'est de l'idéologie ». Cet usage se retrouve également dans la hiérarchie de l'Éducation nationale lorsque des enseignants, syndicalement organisés ou non, s'opposent à la mise en œuvre d'une réforme. Inversement, ces derniers dénoncent la teneur « idéologique » de certaines injonctions ministérielles. Il est rare d'entendre le mot pour évoquer sa propre manière de penser. C'est tout de même le cas lorsqu'il est dit, pour s'opposer à une consigne hiérarchique et en manifestant une sorte de clause de conscience : « Ceci ne correspond pas à mon (notre) idéologie ». Dans ce dernier cas, en signifiant que deux idéologies sont en présence, le locuteur manifeste également son refus de se plier à une exo-idéologie en contradiction avec la sienne. Dans ces situations, le mot « valeur », généralement au pluriel, est également employé. Des clivages apparaissent alors entre les « anciens » et les « nouveaux ». Les premiers évoquent les valeurs de leur métier, souvent pour regretter leur affaiblissement, les seconds insistent sur le fait qu'ils sont d'abord des professionnels devant construire, individuellement, une posture distanciée. Ces derniers, se font assez facilement critiques vis-à-vis de l'écart entre les discours axiologiques et les pratiques réelles des « anciens », ces valeurs sont alors traitées comme des croyances. La fréquence de ces observations dans les domaines médico-éducatif et scolaire indique, bien sûr, plus une tendance qu'une règle absolue.

La recherche en socio-clinique institutionnelle face aux implications professionnelles

Le concept d'identité ou plutôt plus spécifiquement pour nous celui d'identité professionnelle tend aujourd'hui à s'imposer comme central, y compris dans la notion de professionnalisation. Celle-ci semblant alors devenir le processus de création de l'identité professionnelle. Si l'on pense la professionnalisation comme institutionnalisation de la profession, il est alors possible de laisser de côté le concept d'identité professionnelle pour lui préférer celui d'implication professionnelle. L'implication, définie comme étant ce qui relie l'individu à l'institution, permet de re-problématiser

le processus de professionnalisation en considérant non pas que le professionnel aurait « à construire » son identité professionnelle, en particulier à travers sa socialisation dans un groupe de pairs déjà là, mais « à analyser » ses implications dans cette profession que tendrait à devenir son métier.

Approcher la profession comme une institution, donc suivant son processus de professionnalisation, ne doit pas pour autant nous faire perdre de vue les institutions déjà là : l'institution scolaire pour les enseignants ou le travail social pour les éducateurs. Ces institutions, habitées par diverses professions, suivent leurs propres processus d'institutionnalisation, initiés bien avant que ne s'impose l'injonction de professionnalisation. Si l'enseignant est impliqué dans la profession enseignante, il l'est d'abord dans l'institution scolaire. Celle-ci a été produite dans une histoire longue rythmée par divers affrontements idéologiques mais aussi par des compromis et des transformations organisationnelles. Ces bouleversements et ses réarrangements permanents sont souvent considérés par les acteurs comme par certains chercheurs comme la preuve tangible d'une crise, d'un déclin (Dubet, 2002) voire d'une désinstitutionnalisation. Si ce type d'approche met aisément en résonance les impressions des premiers et les raisonnements des seconds, il ne donne guère à penser ce qui s'institue de neuf tandis que dépérissent les repères anciens, institués. François Dubet lui-même insiste d'ailleurs sur la nécessité de ne pas céder à la fascination du catastrophisme pour pouvoir penser les situations nouvelles (Monceau, 2003a).

60

Nous remarquons bien souvent que le processus de professionnalisation, en particulier pour les catégories intermédiaires, peut ne pas être en phase avec le fond idéologique de l'institution d'appartenance. L'idéologie pouvant ici être définie comme le système de pensée qui, en articulant valeurs, croyances et représentations, détermine la manière dont l'individu pense à la fois le monde et les actes qu'il y accomplit. Le professionnel est donc doublement impliqué : dans son institution d'appartenance et dans sa profession. Ses implications professionnelles sont donc à analyser dans une interférence institutionnelle.

Sur les terrains où nous menons nos recherches, l'idéologie est bien souvent renvoyée aux résistances aux changements et rapportée aux archaïsmes de l'institution traditionnelle alors que l'éthique participe de la professionnalisation et donc de l'avenir aux yeux de nos interlocuteurs. Le fait que nos interventions proposent aux équipes une réflexivité sur les pratiques et les finalités de celles-ci nous implique dans ce processus. Nous veillons cependant à mener ce travail d'analyse des implications professionnelles à la fois en rapport avec l'institution « traditionnelle » (École, Santé, Travail social) et avec ces néo-institutions que tendraient à devenir les métiers en se

faisant professions. Les résistances des professionnels à ce dernier processus éclairent la manière dont celui-ci traverse les dilemmes les plus quotidiens de l'exercice professionnel (Monceau, 2004). L'urgence du travail socio-clinique se trouve dans l'analyse par les individus des évolutions dans lesquels ils sont pris et non dans la promotion ou la dénonciation de ces évolutions.

J'ai remarqué plus haut que les termes d'éthique et d'idéologie sont peu employés par les praticiens auprès desquels j'ai pu mener mes recherches. Je me propose cependant d'interroger rétrospectivement, à partir de ces deux notions, certaines observations réalisées au cours de différents travaux de socio-clinique institutionnelle. Cette opération de relecture et de réinterprétation à partir de catégories analytiques nouvelles est d'ailleurs ordinairement pratiquée durant le déroulement de la recherche «de terrain», lorsque nous restituons oralement ou bien par écrit nos propres analyses à partir d'outils théoriques nouveaux pour nos interlocuteurs. Pour l'écrire autrement, les chercheurs ne sont évidemment pas sans «contaminer» les entités sociales avec lesquelles ils travaillent en y introduisant des idées et des questions nouvelles (Monceau, 2005). C'est d'ailleurs ce qui constitue l'essentiel des commandes et des demandes que nous adressent établissements et équipes : faire émerger de nouvelles analyses. Qu'en est-il alors du questionnement éthique des pratiques professionnelles des chercheurs eux-mêmes ? Ils sont eux aussi impliqués dans des institutions, fussent-elles scientifiques. Leurs manières de traiter les données issues du terrain, leurs interactions avec ceux qui s'y trouvent ne sont-elles pas déterminées idéologiquement ? Ces questions méritent d'être traitées comme constitutives de l'activité de recherche (Feldman *et al.*, 1996) (Feldman *et al.*, 2000).

Distanciation et individualisation

Dans les établissements dont il est question ici, les professionnels travaillent le plus souvent avec des enfants et des adolescents. L'un des points les plus difficiles à penser est celui du type de rapport entretenu avec ces jeunes et tout d'abord du rapport à leur corps et à leurs émotions. Ceci concerne aussi bien le fait de toucher que d'être touché, celui de regarder que d'être regardé ou encore celui de parler à..., avec... ou de... Le soupçon qui pèse depuis une dizaine d'années sur les professionnels de l'enfance, a fait assimiler le regard au voyeurisme, le toucher à l'abus et la parole à l'emprise. Nous rencontrons ainsi de nombreux professionnels dont la pratique se trouve comme déterminée par la nécessité de se défendre par avance des fautes dont on pourrait les soupçonner (Gavarini, 2001).

Je prendrai l'exemple d'un établissement du secteur médico-social recevant des enfants de 6 à 13 ans. Nous y avons conduit, durant une année, un travail approfondi ayant pour objectif, selon la commande qui nous était passée, d'y analyser

« les phénomènes de violence et d'agressivité ». Le dispositif socio-clinique croisait les logiques des équipes dites « réelles » (qui réunissent différents types de professionnels autour d'un même groupe d'enfants) et les logiques des différents groupes professionnels en présence (enseignants, éducateurs, personnel de service, personnel médico-psychologique et encadrement). Les premiers effets du travail ont été perceptibles dans la manière dont les professionnels parlaient des enfants et de leur violence et ceci par une réappropriation de l'histoire récente de l'établissement, celle des trente dernières années. Ainsi leurs analyses pouvaient se réinscrire dans la dynamique sociohistorique de l'établissement et échapper à l'ici et maintenant d'un présent arrêté. Les jets de bâtons ou de cailloux, d'abord présentés par certains comme la preuve de la dérive insensée d'enfants spectateurs de la violence télévisuelle, pouvaient être mis en rapport avec les bagarres de marrons du temps où l'on n'avait pas encore fait couper les marronniers qui ornaient la cour. De même, l'inquiétante tendance des enfants à grimper sur certains murets pouvait être rapportée à ce qui se passait à l'époque, vieille d'une dizaine d'années, où certains montaient régulièrement sur le toit de l'établissement. La mise en perspective estompe le sensationnalisme et remet en mouvement une capacité à analyser collectivement des faits (ici des comportements jugés dangereux) en rapport avec le contexte dans lequel ils se produisent. Plus que les situations, ce sont les transformations qui sont au centre de l'analyse, il s'agit alors d'en approcher le sens (signification et direction). Le questionnement en termes d'idéologie et d'éthique devient possible.

Dans cet établissement, des enfants avaient échappé à la surveillance de leurs éducateurs pour jouer dans le parc de l'établissement avec des armes fabriquées avec des branches d'arbres. L'un des enfants a été blessé et c'est ainsi que les éducateurs ont découvert les faits. La blessure se révéla bénigne mais l'idée diffusa qu'elle aurait pu être beaucoup plus grave. Différentes réunions collectives participant du travail que nous menions se tenaient la semaine suivante et nous avons donc eu connaissance de différentes versions des faits et des sanctions prises à la suite de ceux-ci. Malgré la taille importante de l'établissement, cet accident semblait connu de tous. Il était mobilisé par les professionnels comme un exemple de la montée de la violence. Pour les éducateurs en charge des enfants concernés, l'accident s'est transformé en conflit professionnel. Ainsi, un éducateur devant conduire à une activité sportive extérieure à l'établissement des enfants relevant de la responsabilité de différents autres éducateurs s'est trouvé face à des enfants, également impliqués dans « l'affaire », dont certains étaient privés d'activité et d'autres non. L'inégalité de traitement était pour lui manifeste et lui posait d'autant plus problème qu'il ne disposait pas des éléments pour l'expliquer aux enfants. Après avoir écarté l'explication commode du « manque de communication », il est apparu que certains éducateurs avaient rapidement prononcé des sanctions dans la crainte d'être accusés d'inaction.

La dramatisation et l'accélération des décisions ont empêché la concertation entre professionnels. L'opposition entre les éducateurs qui considéraient que l'événement aurait dû être traité « à froid » et collectivement et ceux qui considéraient que la rapidité d'une sanction participe de son impact et de son efficacité n'avait pu être travaillée comme telle. Cette divergence pratique, renvoyait pourtant à une divergence idéologique plus profonde et génératrice à la fois de dysfonctionnements et d'un sentiment d'injustice qui alimentaient tous deux les tensions entre enfants et éducateurs comme entre éducateurs.

Individualisation et distanciation sont désormais très présents dans les discours des professionnels, en particulier dans celui des nouveaux formés. Remarquons que si ces deux éléments peuvent prétendre constituer des éléments d'une éthique professionnelle (mettre en œuvre une action adaptée à la singularité de chaque élève, usager ou malade tout en prenant garde à se tenir à « bonne » distance de lui), ils peuvent aussi heurter certaines idéologies du secteur comme la centration sur les groupes plus que sur les individus et sur la proximité plus que sur la distance. De ces tensions entre éthique et idéologie professionnelles nous sommes de plus en plus les témoins à mesure que s'affirme le discours sur la professionnalisation.

Lors du travail collectif d'analyse, concernant les sanctions, apparaît également fréquemment un certain sentiment d'impuissance, que ce soit dans le travail social comme dans l'enseignement. Les mêmes professionnels qui regrettent l'affaiblissement de la dimension collective du travail éducatif, peuvent aussi parfois regretter qu'il soit désormais impossible de donner simplement « une baffe » à un jeune pour clore un incident « sans en faire toute une affaire ». En ôtant aux professionnels certains moyens d'action traditionnels, l'évolution des pratiques éducatives a valorisé le langage et le symbolique comme outil de la sanction au détriment de la punition corporelle immédiate. Ces pratiques, désormais inacceptables, n'ont pas totalement disparu pour autant. Elles sont aujourd'hui devenues la marque d'un manque de professionnalisme et de distanciation. Elles sont si honteuses qu'elles ne peuvent plus être parlées. Dans nos travaux socio-cliniques, nous mesurons à quel point ce refoulement collectif se solde parfois par des passages à l'acte individuel. Souvent, le professionnel en question avait pourtant exprimé publiquement son sentiment d'impuissance et son impression d'être en danger dans un collectif où l'ancienne solidarité mécanique tend à disparaître au profit d'une autonomie qui peut se faire solitude.

Dans les établissements éducatifs, la sanction se présente comme l'un des analyseurs les plus directement perceptibles. Dans les établissements scolaires, les punitions collectives considérées comme injustes et contraires aux droits de l'enfant tendent à être

proscrites. L'application d'une sanction, en réponse à une transgression, implique en conséquence de déterminer une culpabilité et d'identifier un coupable. L'individualisation de la sanction peut être perçue comme condition de son efficacité. Cependant différentes observations nous montrent qu'elle tend aussi à être prise individuellement par un seul professionnel et de manière plus rapide. Je pourrais fournir ici d'autres exemples dans lesquels des enseignants énoncent des punitions dans l'immédiateté des faits, pensant faire ainsi démonstration de leur autorité auprès de leurs élèves, de leurs collègues et de leur hiérarchie. Il est assez fréquent qu'ils doivent ensuite revenir sur leurs décisions ou qu'ils se trouvent désavoués par leurs chefs d'établissement au nom de l'égalité de traitement des élèves ou d'une proportionnalité des sanctions. L'enseignant ou l'éducateur spécialisé n'est pas seul face à l'enfant ou l'adolescent, bien qu'il en éprouve souvent l'impression. Les décisions individuelles ne sont perçues comme légitimes que si elles peuvent être référées aux cadres plus larges de l'établissement et de l'institution. La distanciation professionnelle peut alors s'entendre comme une posture professionnelle élaborée, consciente de ses propres dilemmes professionnels et de leur sens au sein du groupe professionnel d'appartenance et/ou de l'institution. La production d'une éthique professionnelle n'implique pas l'éradication de toute idéologie professionnelle (visée d'ailleurs fort vaine) mais plutôt sa prise en compte comme détermination mais aussi comme ressource.

Remarquons enfin que si le discours sur la professionnalisation s'accompagne d'un travail de distanciation, souvent compris comme mise à distance des émotions, celui-ci ne va pas sans le constat d'un « refroidissement » des relations de travail. La rationalisation de la pratique produit de nombreuses insatisfactions chez ceux qui ont été animés par une idéologie plus collective voire festive. Nous entendons très souvent et dans différents types d'établissements, s'exprimer la nostalgie d'une époque où les relations de travail et les pratiques auraient été plus spontanées et plus simples même si elles n'étaient pas moins brutales. Dans ces regrets, sont évoquées l'organisation de fêtes et de sorties où le plaisir d'être ensemble faisait oublier la pénibilité de certaines situations et le manque de moyens. Dans le même sens, dans plusieurs établissements médico-éducatifs et scolaires, nous avons entendu que le fait pour un professionnel de participer à une activité comme l'anniversaire d'un enfant, sur son temps libre, est désormais suspect, signe d'un manque de professionnalisme. Ceci n'est pas anecdotique en ce que cette évolution marque pour certains une redéfinition très profonde de leur métier. Les mêmes regrettent, en particulier chez leurs jeunes collègues, l'apparente disparition d'un mode d'implication qu'ils nomment encore « la vocation » et qui supposait une adhésion à des valeurs, voire à des croyances, communes.

Pour beaucoup de ceux qui se présentent comme des « anciens », l'idée que l'individualisation des pratiques pourrait se conjuguer avec un travail de distanciation est tout simplement idéologiquement incompréhensible.

Interférences entre idéologies ainsi qu'entre idéologies et éthiques

Illustrons par un autre exemple, la manifestation des idéologies professionnelles et de leurs interférences. Des enseignants travaillaient dans un établissement de rééducation psychopédagogique, l'école constituant l'un de ses services. Au fil des séances d'analyse, nous avons perçu une vive tension entre éducateurs spécialisés et enseignants concernant l'intégration scolaire. Affichée par la direction comme élément fédérateur et constitutif de la politique de l'établissement, il est apparu que sous le consensus discursif, deux significations coexistaient : l'intégration des enfants dans l'école de l'établissement et l'intégration scolaire des enfants à l'extérieur. La question ne pouvait être abordée clairement entre enseignants, travailleurs sociaux (éducateurs spécialisés et assistantes sociales) et soignants (psychiatres, psychologues, psychothérapeutes, psychomotriciens, orthophonistes et infirmières). Le flou d'une orientation générale cachait une conjonction de résistances à sa mise en œuvre et à l'analyse de ses implications pratiques.

Ce point de tension est à mettre en rapport avec la manière dont l'établissement lui-même s'est saisi de l'objet « intégration » dans les dernières années mais aussi dont chaque groupe professionnel a pu se l'approprier. Enseignants, éducateurs et soignants pouvaient bien à la fois s'accorder sur l'affichage de l'intégration scolaire comme visée universelle et se trouver en conflit sur les décisions à prendre concernant tel ou tel enfant.

65

L'intégration scolaire est ici un analyseur du morcellement du projet individuel de l'enfant en trois projets (scolaire, éducatif et de soin) qui tendaient à être traités séparément, malgré les réunions dites « de synthèse » au sein de l'établissement. Ces divergences renvoyaient à deux convictions différentes qui peuvent s'énoncer ainsi : 1. l'évolution de l'enfant se fait dans une suite d'étapes relativement distinctes (ce n'est qu'après une stabilisation de son comportement au plan éducatif qu'il peut être scolarisé) ; 2. c'est dans la confrontation à un environnement différent qu'il peut évoluer (par la scolarisation il pourra progresser dans son rapport à l'école et aux apprentissages).

Le groupe professionnel des enseignants et son responsable pédagogique se positionnaient plutôt selon la première option alors que les éducateurs spécialisés et leurs

chefs de service adoptaient plutôt la seconde. Ces conceptions peuvent être renvoyées aux modalités historiques de production des institutions et donc des idéologies respectives des enseignants et des travailleurs sociaux (Chauvière, Fablet, 2001). Les premiers s'adressant à un élève à instruire et les seconds à un enfant à éduquer. Dans cette opposition, chacun pouvait accuser l'autre de vouloir se débarrasser des enfants aux comportements les plus difficiles. Cette opposition se rejouait également concernant l'intégration, dans des écoles extérieures, d'enfants que des personnels médico-psychologiques pouvaient estimer aptes contre l'avis d'enseignants de l'établissement.

La tentative pour passer de déterminations idéologiques à une élaboration éthique ne résout pas le conflit, chacun développant ce que Paul Ricoeur a nommé une « éthique régionale » (Ricoeur, 2000) en référence à ses propres savoirs professionnels et référents théoriques. Le travail d'analyse socio-clinique institutionnelle consiste à traiter des problématiques éducatives comme de problèmes d'établissements et plus largement d'institutions (ici l'institution scolaire et celle du travail social), prenant sens dans le temps, plus que d'un problème d'individus ou d'équipes. En tenant compte du fait que l'enfant est globalement pris en charge par l'ensemble de l'établissement, il apparaît que les efforts éducatifs, scolaires, thérapeutiques et organisationnels ne se cumulent pas. Ainsi, le fait que chacun veuille « bien faire » son travail ou bien « en faire plus » peut avoir des effets de dérégulation sur l'ensemble. Cela renforce en effet le « découpage » de l'enfant en « tranches » (l'éducatif, le scolaire, le thérapeutique), d'autant plus que les différents secteurs sont en tensions. Quand une équipe se replie sur sa « zone d'incertitude » (Crozier, 1977), c'est-à-dire sur ce qu'elle contrôle en propre et dont les autres n'ont pas une connaissance précise, elle peut éprouver la satisfaction d'une cohérence idéologique et d'une efficacité immédiate. Cela ne favorise cependant pas la prise en charge globale de l'enfant dans l'établissement. Le processus par lequel l'individualisation des prises en charge peut prendre le pas sur le « travail institutionnel » génère des effets de dysfonctionnement. Il apparaît nettement qu'il ne suffit pas d'essayer de « réparer » les enfants un par un pour obtenir des évolutions favorables et durables mais que l'individualisation doit être soutenue par des dispositifs de travail collectifs et par les pratiques que cela appelle si l'on veut éviter de générer de l'anomie.

Dans l'exemple précédent, apparaît la complexité des chevauchements entre les dimensions institutionnelles et professionnelles. Des idéologies fournissant le ciment des institutions « traditionnelles » se trouvent fragilisées quand les professionnels affirment plus nettement leurs propres autonomies de jugement, révélant ainsi des antagonismes jusque-là discrets. La visée éthique (Ricoeur, 1991) peut alors déstabiliser à la fois les idéologies professionnelles (en fait les idéologies de métiers qui

ne disparaissent pas subitement avec la professionnalisation) et les dimensions les plus établies des institutions traditionnelles. Les nouvelles dynamiques institutionnelles se caractérisent alors par des tensions permanentes qui mettent constamment en mouvement les cadres de travail. Les institutions ne dépérissent pas pour autant, elles semblent même produire de nouvelles modalités d'implication des professionnels qui doivent sans cesse élaborer leur posture de travail dans un environnement mouvant. Ce type d'interférences entre logiques institutionnelles et/ou professionnelles divergentes se retrouve également dans l'institution scolaire. C'est par exemple ce que j'ai pu travailler dans certains dispositifs de rescolarisation appelés « classes-relais » où exercent ensemble des enseignants et des éducateurs spécialisés. Si leurs idéologies professionnelle et institutionnelle les séparent souvent, il en est de même au plan de l'éthique. Ainsi, travailler avec un petit nombre de jeunes dans un milieu propice à une évolution positive, passer beaucoup de temps pour rencontrer les jeunes et les familles, pour instruire les dossiers d'admission dans la classe-relais donne sens et cohérence à son action pour l'éducateur de justice. Il est prêt à défendre ce cadre de travail. L'enseignant qui travaille dans la même classe-relais, s'il peut apprécier ces modalités de travail aura souvent bien du mal à en répondre face à ses collègues travaillant avec des classes ordinaires de 25 ou 30 élèves et pressés par diverses urgences. Là où le premier verra une opportunité de retarder l'exclusion précoce et/ou définitive des élèves hors du système scolaire en se donnant le temps de travailler des alternatives à la scolarisation ordinaire, le second aura souvent tendance à culpabiliser devant la rareté des rescolarisations effectives malgré les moyens mis en œuvre. Le suivi de longue durée d'équipes de classe-relais a fait apparaître quantité de divergences et tensions de ce type entre des logiques professionnelles qui étaient aussi des logiques institutionnelles (Monceau, 2003 b) fortement déterminées idéologiquement. Ces idéologies pèsent sur les jugements et les pratiques des professionnels au moment même où ils sont sommés de se poser la question éthique dans l'analyse réflexive de leurs pratiques.

L'éthique professionnelle comme substitut ou comme avatar de l'idéologie professionnelle

J'énonçais au début de ce texte qu'éthique et idéologie apparaissent sur les terrains professionnels comme deux dimensions d'une même entité en devenir : la profession. Si l'éthique est entendue comme un terme savant qui s'impose progressivement à partir des professions les plus prestigieuses, l'idéologie renvoie à un passé dont l'influence serait appelée à s'estomper. Si l'avenir est perçu comme porteur d'une intellectualisation de la pratique, les personnels des établissements éducatifs craignent souvent que cette évolution ne s'accompagne d'une dévalorisation de la pratique elle-même. À l'inverse, le terme d'idéologie réfère à un monde qui serait en train de

disparaître en entraînant avec lui les analyses politico-syndicales et les mobilisations collectives. Un monde que les plus anciens voient dépérir avec les raisons qu'ils avaient d'être là, de faire ce métier-là. Ces perceptions que nous enregistrons avec une grande régularité dans les établissements ont des effets bien réels sur le travail réalisé en direction des enfants et des adolescents. Elles s'accompagnent d'évolutions institutionnelles plus larges qui modifient les cadres d'exercice eux-mêmes.

L'éthique professionnelle serait-elle amenée à se substituer à l'idéologie professionnelle ou bien en serait-elle une forme nouvelle, un avatar ? La question se pose sur le terrain des pratiques éducatives où les transformations en cours modifient dans le même mouvement les manières de faire, les manières de dire et les manières de penser. Le processus de professionnalisation, via la notion de réflexivité, implique en effet un déplacement : ce n'est plus la pratique qui est au centre mais la pensée de cette pratique. La subjectivité des individus devient alors le principal levier de changement.

Il y a sans doute alors à tirer profit d'une approche foucauldienne de l'éducation. Le processus de subjectivation comme processus selon lequel une certaine configuration de savoir/pouvoir induit une manière de donner forme, ou style, à son existence (Andureau, 2003) inscrit en effet la production des subjectivités dans des dynamiques plus larges, politiques et institutionnelles. Le paradoxe est alors que ce professionnel qui s'émanciperait de la prégnance d'une idéologie héritée, le ferait dans le développement d'une éthique dont il est attendu qu'elle lui permette de s'adapter aux conditions nouvelles de son exercice professionnel. Les déterminations institutionnelles ne sont pas moins opératoires aujourd'hui qu'hier mais la promotion de l'autonomie et de la responsabilisation individuelles ne permettent pas nécessairement aux nouveaux professionnels de percevoir leurs effets jusque dans la production de leurs modes de penser.

Les conditions et les effets de la transposition de la réflexion éthique du champ philosophique au champ professionnel ne vont pas de soi. Les philosophes sont les premiers à interroger cette diffusion lourde d'enjeux politiques.

BIBLIOGRAPHIE

- ANDUREAU J.-P. (2003). « Assujettissement et subjectivation : réflexions sur l'usage de Foucault en éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 143.
- BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. La fascination des professions », *Revue française de pédagogie*, n° 94.
- BOURDONCLE R. (1993). « La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe », *Revue française de pédagogie*, n° 105.
- CROZIER M. (1977). *L'acteur et le système*, Paris : Le Seuil.
- CAPDEVILA N. (2004). *Le concept d'idéologie*, Paris : PUF.
- CHAUVIÈRE M., FABLET D. (2001). « L'instituteur et l'éducateur spécialisé. D'une différenciation historique à une coopération difficile », *Revue française de pédagogie*, n° 134.
- DUBAR C., TRIPIER P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris : Armand Colin.
- DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil.
- EHRENBERG A. (1991). *Le culte de la performance*, Paris : Calmann-Lévy.
- FELDMAN J., CANTER KOHN R. (coord.) (2000). *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, Paris : L'Harmattan.
- FELDMAN J. et al (dir.) (1996). *Éthique, épistémologie et sciences de l'homme*, Paris : L'Harmattan.
- GAVARINI L. (2001). *La passion de l'enfant*, Paris : Denoël.
- HUGHES E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris : Éditions de l'EHESS.
- LAMIHI A., MONCEAU G. (dir.), (2002). *Institution et implication. L'œuvre de René Lourau*, Paris : Syllepse.
- LOURAU R. (1970). *L'analyse institutionnelle*, Paris : Éditions de Minuit.
- LOURAU R. (1996). *La clé des champs. Une introduction à l'analyse institutionnelle*, Paris : Anthropos.
- MONCEAU G. (2003). « L'institution scolaire : morte ou vive ? », *Les Cahiers de l'implication, Revue d'analyse institutionnelle*, n° 6.
- MONCEAU G. (2003). « Appartenances institutionnelles et pratiques professionnelles : socio-clinique des "logiques institutionnelles". Analyse de pratique et professionnalité des enseignants », *Les Actes de la DESCO*, Scérén : CRDP Basse-Normandie.
- MONCEAU G. (2004). « Les résistances des enseignants à l'élargissement de leur champ d'intervention professionnel », in J.-F. Marcel, *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris : L'Harmattan.
- MONCEAU G. (2005). « Transformer les pratiques pour les connaître : recherche-action et pratiques enseignantes », *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 31, n° 3, USP (Brésil).
- MORIN E. (1979). *À propos de la déprofessionnalisation*, « déprofessionnalisation » (colloque organisé par la revue *Critère*), Montréal (<http://agora.qc.ca/>).

PARSONS T. (1939). « The professions and the Social Structure », in *Essays in Sociological Theory*, New York : Free Press, trad. fr. dans : *Éléments pour une sociologie de l'action*, Paris : Plon (1963).

RICOEUR P. (1991). « Éthique et morale », in P. Ricoeur, *Lectures 1. Autour du politique*, Paris : Seuil.

RICOEUR P. (2000). « De la morale à l'éthique et aux éthiques », in *Un siècle de philosophie 1900-2000*, Paris : Gallimard.

SAKS M. (2003). « The limitations of the anglo-american sociology of the professions : a critique of the current neo-weberian orthodoxy », *Knowledge, Work & Society/Savoir, Travail et Société*, vol 1, n° 1.

LES PROFS, L'ÉCOLE ET LA SEXUALITÉ

CLAUDE LELIÈVRE*

Résumé À l'instar de l'École d'Église, l'École laïque n'a pas hésité à faire fond sur le caractère « exemplaire » voire le sacrifice de la sexualité de ses maîtres. Il y allait de sa vision de l'École comme « sanctuaire », « un milieu moral qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves ». Désormais, la plupart des enseignants vivent en couples (assez souvent « libres » et parfois d'homosexuels). Alors même que l'enseignement de la morale a disparu des Instructions, l'éducation sexuelle est à l'ordre du jour. Mais sur quel fondement éthique ? En l'absence de normes susceptibles de s'imposer à tous, le juridique tend à l'emporter sur l'éthique.

Selon le sociologue Émile Durkheim, l'Église a, en quelque sorte, « inventé » l'École sous une forme institutionnelle forte (à l'instar d'un « sanctuaire ») parce qu'elle avait un projet d'emprise universelle sur les âmes. Et le modèle scolaire basique, fondamental, découlant de ce projet est la « conversion » : « La vraie conversion, c'est un mouvement profond par lequel l'âme tout entière, se tournant dans une direction toute nouvelle, change de position, d'assiette et modifie, par suite, son point de vue sur le monde. » (1)

71

Pour Durkheim, qui écrit à la fin du XIX^e siècle et qui tient à percer le secret profond de l'École, y compris et surtout de l'école laïque de la Troisième République, l'histoire de l'École est celle de la longue « laïcisation » de ce projet de « conversion » dont le contenu (Dieu et l'Église, ou l'Empereur ou encore la République une et indivisible) importe moins que la forme (celle du « sanctuaire »). « Pour nous aussi, dit-il, l'École, à tous les degrés, doit être un lieu moralement uni, qui enveloppe de près l'enfant et qui agisse sur sa nature tout entière [...]. Ce n'est pas seulement un local où

* - Claude Lelièvre, université Paris V, Cerlis.

1 - Émile Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*, Paris : PUF, édition de 1990, p. 37.

un maître enseigne ; c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves » (2).

Avant la Révolution, il existait un modèle d'institution qui, à partir d'un centre unique, dirigeait une multitude d'établissements d'enseignement : les congrégations religieuses. Et on ne peut comprendre en profondeur la naissance et les modalités de l'École publique « à la française » qui commence sous Napoléon I^{er}, si on ne saisit pas qu'il s'agissait de mettre en place non seulement une administration publique, mais une corporation publique (une sorte de « congrégation laïque »), c'est-à-dire un organisme concourant à la réalisation d'une même fin et ayant une inspiration et une unité morale commune. L'objectif essentiel est de converger (et donc d'opérer une conversion dans une même direction) et non de diverger (et donc d'accepter le risque du « divertissement », au sens pascalien). La forme « régulière » (propre aux congréganistes, « hors du siècle ») doit l'emporter sur la forme « séculière » (« dans le siècle », dans le « monde »).

Le dévouement et la pureté des mœurs sont exigés des professeurs ; on les encourage à la « retraite » et la « méditation ». La circulaire d'avril 1812 précise : « L'esprit du corps enseignant réside essentiellement dans un dévouement sans bornes à la personne du souverain, à sa dynastie, à la monarchie impériale [...]. L'art d'enseigner a son enthousiasme. Pour les maîtres qui l'éprouvent, les sacrifices disparaissent et deviennent des jouissances. Uniquement occupés des grands intérêts qui leur sont confiés, ces maîtres zélés et studieux fuiront la vie dissipée. Ils trouveront dans la retraite et la méditation des charmes inconnus aux esprits légers et superficiels ». À l'évidence la « conversion » l'emporte – doit l'emporter – sur le « divertissement ». Pour épargner au corps enseignant du secondaire le contact impur du « monde », le décret du 17 mars 1808 emprunte aux congrégations enseignantes quatre traditions monastiques : le logement à l'intérieur du collège ou du lycée, la table commune, la robe professorale, et surtout – en principe – le célibat. Au milieu du XIX^e siècle, les célibataires représentent encore plus des deux tiers des enseignants du secondaire, et l'Administration célèbre ces « bénédictins laïques ».

L'École républicaine et laïque elle-même n'a pas hésité à faire fond sur « l'esprit de sacrifice », et d'abord sur l'esprit de sacrifice sexuel, à l'instar de Jules Ferry qui déclarait avec insistance que « l'institutrice qui reste fille trouve dans l'éducation des

2 - *Ibid*, p. 38-39.

enfants d'autrui la satisfaction du sentiment maternel, de ce grand instinct de sacrifice que toute femme a en elle. » (3)

De leur côté, les célibataires resteront majoritaires dans l'enseignement secondaire féminin jusqu'aux années 1950. Et les justifications invoquées sont très significatives : il est question de « vocation », d'enseignantes qui se consacrent à leur tâche, qui se « sacrifient » en renonçant à une vie de femme pour atteindre par procuration les joies de la maternité scolaire (« pure » et sublimée).

Le « sanctuaire scolaire » passe dans ses formes les plus exacerbées par ces « consécration » qui peuvent être le prix à payer pour la « sacralisation » de l'institution enseignante et de ses agents, pour que leur pouvoir « sacré » puisse être assuré sans contestation possible. L'exemplarité, l'éloignement maximal de ce qui est « mondain » sont au cœur de la possibilité de la « sanctuarisation » et du « sanctuaire scolaire », de son extraterritorialité.

Cela passe aussi par une formation qui tient plus de l'initiation et de l'incorporation à un corps enseignant modèle que de la professionnalisation. La forme scolaire et éducative des « écoles normales », qui repose sur l'internat et sa clôture, est ici essentielle.

Dès le début de la Troisième République triomphante, le modèle des maisons religieuses (avec leurs internats obligatoires) a été délibérément choisi contre celui des institutions privées laïques (reposant sur l'externat). Une ancienne sévrienne célèbre, Marguerite Aron, en a précisé la signification et les effets au début du ^{xx}e siècle : « Un couvent laïque. Oui, c'est bien la vieille tradition ecclésiastique qui pèse encore sur nous. Elle voulait – dans son ascétisme originel – que l'éducation des enfants soit confiée à des hommes et des femmes vivant à part du siècle et ignorant ses infirmités. » (4)

Et selon Félix Pécaut, qui est le principal idéologue républicain en la matière, les écoles normales « ne dispensent pas seulement, par l'intermédiaire des élèves-maîtres qu'elles préparent, un certain fonds de notions positives ; elles propagent aussi des habitudes d'esprit, des manières de penser, de juger, de sentir, qui entrent pour une notable part dans la formation du caractère et de l'esprit de la grande majorité de la nation » (5). Cela passe par une initiation qui est une véritable « conversion », une nouvelle naissance, une recréation de soi (rendue possible par

3 - *Discours et opinions de Jules Ferry*, textes rassemblés par Paul Robiquet, Paris : Armand Colin, 1896, t. IV, p. 259.

4 - Marguerite Aron, *Journal d'une Sévrienne*, Paris : Alcan, 1912, p. 233.

5 - Félix Pécaut, *Études au jour le jour sur l'Éducation nationale*, Paris : Hachette, 1879, p. 132.

l'internat, la clôture voire la claustration « hors du monde » : « Ne consommez pas votre temps à compulsiver des recettes de pédagogie ; faites d'abord votre propre éducation. Appliquez-vous à vous former et même à vous réformer ; oui, à vous refaire, et non pas seulement à vous "perfectionner" : car lequel de nous n'est, à bien des égards, mal fait ! » (6)

À l'École primaire elle-même l'éducation morale venait traditionnellement en premier dans les Instructions officielles. Elle était, en compagnie de l'éducation religieuse, à l'article 1 de la loi Guizot de 1833 aussi bien que de la loi Falloux de 1850. Elle est encore à la même place fondamentale (en compagnie cette fois de l'éducation civique), à l'article 1 de la loi Ferry de 1882.

Et il ne faudrait pas prendre à la légère cette place éminente dans les programmes, avant même la sainte trinité du « lire, écrire, compter ». Dans sa célèbre lettre-circulaire aux instituteurs du 17 novembre 1883, Jules Ferry a souligné lui-même l'importance extrême qui était attachée à l'éducation morale : « En vous dispensant de l'enseignement religieux, on n'a pas songé à vous décharger de l'enseignement moral : c'eût été vous enlever ce qui fait la dignité de votre profession » (7). Et alors que nous avons actuellement tendance à penser que l'éducation morale est normalement l'apanage de la famille (qui, désormais, plus ou moins défaillante, se reporterait indûment sur l'École), Jules Ferry affirmait tout de go que « la loi du 28 mars 1882 se caractérise par deux dispositions qui se complètent sans se contredire : d'une part, elle met en dehors du programme obligatoire l'enseignement de tout dogme particulier ; d'autre part, elle y place au premier rang l'enseignement moral et civique. L'instruction religieuse appartient aux familles et à l'Église ; l'instruction morale appartient à l'école. » (8)

On appréciera alors comme il convient que les expressions « éducation morale » ou « instruction morale » disparaissent définitivement des Instructions officielles en 1985, sous le ministère de Jean-Pierre Chevènement, alors même que l'instruction civique y fait un retour remarqué. Cette « absence » est des plus significatives, et le signe d'un changement de fond, long et profond, du rôle et de la place effective assignés à l'École et à ses « maîtres ».

Dans ce contexte, on ne peut qu'être saisi par un paradoxe, voire une « contradiction » (apparente ?) : c'est précisément dans la période où l'effacement de l'éducation morale à l'École se produit que se développe la problématique d'une éducation

6 - Félix Pécaut, *L'éducation publique et la Vie nationale*, Paris : Hachette, 1897, p. 280.

7 - Lettre-circulaire de Jules Ferry aux instituteurs du 17 novembre 1883, Robiquet, *op. cit.*, t. IV, p. 259.

8 - *Ibid.*

sexuelle à l'École, alors qu'elle y était jusqu'aux années 1960 totalement absente et ignorée.

On le sait, cette nouveauté problématique se clive selon une distinction plus ou moins claire entre « l'information » sexuelle (obligatoire) et « l'éducation » sexuelle (facultative et volontaire) énoncée par la circulaire Fontanet du 23 juillet 1973. Ce compromis tient cahin-caha une trentaine d'années – plus ou moins bien supporté par les enseignants – ; et il fait place désormais – du moins en principe – à une éducation sexuelle obligatoire pour tous dans le cadre de la loi du 4 juillet 2001 et de la circulaire d'application du 17 février 2003.

Une nouveauté absolue paradoxale... et peut-être impraticable. Car, on le sait également, cette éducation sexuelle rendue obligatoire à l'aube du XXI^e siècle n'est nullement fondée sur une orthodoxie sexuelle normative, dans le temps même où elle appelle le concours de différents champs disciplinaires (« tels que les sciences de la vie, mais aussi la littérature, l'éducation civique juridique et sociale, les arts plastiques, l'histoire, la philosophie ») et à la mobilisation intensive de chaque membre de la communauté éducative (car « ces pratiques éducatives impliquent une nécessaire cohérence entre les adultes participant au respect des lois et des règles de vie en commun qui s'exercent aussi bien dans le cadre de la mixité, que de la lutte contre les violences sexistes et homophobes contraires aux droits de l'homme »).

Les scénarios de réponses proposés par le ministère de l'Éducation nationale, s'inscrivent concrètement et officiellement dans une politique d'éducation sexuelle respectueuse des « différences ». Par exemple, le Bulletin officiel du 2 novembre 2000 répond à la mise en cause d'un garçon objet régulièrement de quolibets homophobes par la conduite à tenir suivante, très significative des mutations en cours : « Réagir sur les propos tenus en rappelant l'importance des notions de liberté, de respect des différences quelles qu'elles soient. Plus largement, proposer dans le cadre des séquences d'éducation à la sexualité, une réflexion permettant aux élèves de comprendre et de respecter les orientations sexuelles de chacun et chacune. »

Quid, dans ces conditions, de la « conversion » au fondement de l'École sanctuaire ? Quid de la pérennité et de la possibilité même d'une École sanctuaire selon la définition fondamentale qu'en a donné Émile Durkheim : « Un lieu moralement uni [...], un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées et de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves », puisqu'il apparaît désormais invraisemblable qu'il puisse y avoir consensus possible sur une définition « positive » d'une famille et d'une vie sexuelle « normales ».

Par ailleurs, on est désormais à des années lumières de ce qui était attendu des corps enseignants : une vie privée exemplaire et très normée, si ce n'est une vie sexuelle purement et simplement sacrifiée dans le pur célibat.

Désormais – signe indubitable et très significatif de l'effondrement de l'École sanctuaire – la plupart des enseignants vivent en couple ; et, qui plus est, en couples assez souvent « libres » et parfois d'homosexuels, ce qui paraissait impensable il n'y a pas si longtemps.

Oui, les profs ont un sexe ! Et de plus en plus librement et ouvertement. Même s'il apparaît que cela a une contrepartie : un certain changement dans les rapports avec les jeunes, qui doivent être plus surveillés ; et des mises en cause juridiques plus nombreuses et plus faciles.

On ne saurait trop y insister, cette profonde mutation – très rapide – est particulièrement révélatrice de l'impossibilité de revenir désormais à une École sanctuaire rêvée par certains. On peut le déplorer autant qu'on le veut, et même élever un « mur des lamentations », cela ne clôturera pas et n'élèvera pas un nouveau « sanctuaire » scolaire.

En tout état de cause, il apparaît que les « Droits de l'Homme » et les « Droits de l'enfant » sont désormais sur le devant de la scène, et non plus telle ou telle morale sexuelle de référence jugée « normale ». On ne devrait donc pas s'étonner outre mesure que la norme voire l'éthique cède le pas au juridique : est permis, en un certain sens, tout ce qui ne peut être jugé expressément défendu. La pluralité des normes sexuelles, le principe reconnu du droit à la différence (aux différences) – dans le cadre des « Droits de l'Homme » et des « Droits de l'enfant » – s'ordonne par le juridique et se précise par la jurisprudence.

Dans ces conditions, il ne saurait être question, bien au contraire, de nier la réalité des « passages à l'acte » certes rares, mais pour le moins délicats et parfois dramatiques. Qu'il s'agisse de « liaisons dangereuses » ou de sordides affaires de pédophilie ou encore de harcèlement sexuel.

Mais ce qui frappe, c'est qu'elles viennent désormais de plus en plus sur la place publique et médiatique, signe – encore une fois – de l'effritement sinon de l'effondrement du « sanctuaire scolaire ». L'évolution qui va du succès du film *Les risques du métier* en 1967 (où la parole des élèves est quasi discréditée), au succès non moins médiatique du dispositif monté par Ségolène Royal en 1997 (dans un contexte où la parole des enfants est quasi sacralisée) est éloquente. Même s'il reste à mesurer l'impact de l'affaire d'Outreau, qui est susceptible de refaire bouger le balancier de la justice dans l'autre sens.

Outreau a mis sur le devant de la scène, pour tout un chacun, le double défi de l'écoute de l'enfant et de la présomption d'innocence. C'était d'ailleurs le titre même d'un colloque organisé deux ans auparavant, en février 2002, par la « Fédération des Autonomes de Solidarité laïque » : un vrai signe des temps, encourageant et

significatif. Cela a abouti à des engagements, qui devraient être suivis d'effets ; et aussi à des propositions précises, notamment en matière d'écoute et d'expertise des enfants, qui devraient être entendues.

La situation présente ne peut être résolue par un pur et simple retour au passé, à l'évidence ni souhaité ni souhaitable, et en tout cas impraticable. Mais cette situation ne saurait non plus se solder par une mauvaise justice, soit pour les enfants soit pour leurs éducateurs. Car cela est un drame insupportable, aussi bien pour les uns que pour les autres. Il convient d'être à l'écoute des souffrances induites par des mises en cause injustes aussi bien que des souffrances de l'enfance abusée.

Et l'on ne progressera désormais que par plus de droit et mieux de droit – et non par moins de droit – pour les uns et pour les autres. Là comme ailleurs – et sans doute plus qu'ailleurs – puisque l'École est plus que jamais saisie par le droit, la seule conclusion est qu'elle s'en saisisse à son tour, renonce à sa tendance à l'ignorer (dans tous les sens du terme), et tente d'appriivoiser – pour ses maîtres comme pour ses élèves – cette nouvelle donne, en contribuant à l'améliorer.

On comprendra ainsi que le livre qui donne son titre à cet article n'a pu naître finalement que des efforts conjoints d'un historien de l'éducation – Claude Lelièvre – et d'un avocat expert en la matière – Francis Lec (à savoir l'avocat-conseil de la « Fédération des autonomes de solidarité de l'Enseignement public et laïque » chargée de venir en aide à ses 700 000 adhérents lorsqu'ils sont confrontés à des situations de détresse exceptionnelle et imprévisible, et de leur offrir une couverture efficace des « risques du métier » auxquels ils sont exposés) (9).

9 - *Les profs, l'école et la sexualité*, par Claude Lelièvre et Francis Lec, Paris : Odile Jacob, avril 2005, 320 p.

LA RECHERCHE AUPRÈS DES ENFANTS INSTITUTIONNALISATION DE L'ÉTHIQUE ET NOUVELLES PRESCRIPTIONS NORMATIVES

Louise HAMELIN-BRABANT*

Résumé *Au Québec, peu d'études sociologiques explorent le point de vue des enfants pour comprendre leur univers quotidien. Les difficultés à la fois méthodologiques et éthiques étant importantes, la majorité des chercheurs privilégient l'analyse des données secondaires plutôt que de saisir leur parole. L'objectif de cet article est double : tout d'abord décrire les exigences éthiques auxquelles les chercheurs québécois sont soumis lorsqu'ils font de la recherche qualitative auprès des enfants ; puis exposer les enjeux que posent ces dispositifs d'encadrement.*

Depuis la fin des années 1990, l'exploration de la sociologie de l'enfance dans l'espace francophone européen a connu un essor considérable. C'est principalement par opposition à une conception de l'enfant considéré comme un simple objet passif d'une socialisation prise en charge par des institutions en termes de reproduction sociale que vont apparaître et se mettre en place les premiers éléments de cette sociologie. La redécouverte de la sociologie interactionniste, la mouvance phénoménologique, les approches constructivistes vont fournir les paradigmes théoriques de cette nouvelle construction de l'objet enfant (Sirota, 1998).

Une relecture critique du concept de socialisation et de ses définitions fonctionnalistes amènent à considérer les enfants comme des acteurs à part entière et non pas seulement comme des êtres en devenir. Ils sont à la fois produits et acteurs des processus sociaux. En tant que telle, l'enfance est comprise comme une construction sociale ; elle fournit un cadre interprétatif permettant de mieux comprendre les premières années de la vie (James, Jenko, Prout, 1998 ; James, James, 2004). Ce sont les travaux sur les échanges, les jeux, les relations des enfants entre eux, en d'autres termes, les recherches sur le monde de l'enfance, qui ont sans doute contribué le plus

* - Louise Hamelin-Brabant, université Laval, faculté des sciences infirmières.

à l'avancement des connaissances sur la culture infantine (Sirota, 1999 ; Delalande, 2001). En s'intéressant aux points de vue des enfants, aux questions qu'ils se posent, aux significations qu'ils attribuent à leurs interactions, au monde qui les entourent, les chercheurs font souvent appel à des méthodes ethnographiques qui apportent un éclairage inédit sur les sociabilités enfantines et sur le statut des enfants dans nos sociétés sans paraître être soumis aux mêmes exigences éthiques que les chercheurs nord-américains.

Au Québec, « la recherche sur les enfants a toujours plus ou moins ressemblé à un jeu de cache-cache où le sujet de la quête se dérobe et s'éclipse dès qu'on semble l'approcher » (Lemieux, 1995, p. 327). Elle est encore souvent abordée à l'intérieur des domaines de la famille, des institutions scolaires, sociales et sociosanitaires. Peu d'études sociologiques explorent le point de vue des enfants par des approches ethnographiques pour saisir, ce qui constitue leur univers quotidien. Pourtant l'entretien en profondeur et l'observation sur le terrain ne comportent-ils pas l'avantage de permettre, non seulement de mettre en relief ce qu'ils vivent dans leur intimité, mais également de leur donner la parole et de compenser, comme le suggérait déjà le sociologue américain Becker dans les années 1960, leur absence ou leur manque de pouvoir ?

La recherche auprès des enfants pose des défis importants en termes à la fois de méthodologie et d'éthique du rapport du chercheur à son « objet », et peut-être faut-il voir là une explication à la rareté des références sociologiques privilégiant les approches qualitatives.

Cet article poursuit l'objectif de décrire les exigences éthiques auxquelles les chercheurs québécois sont soumis lorsqu'ils font de la recherche auprès des enfants et de partager avec vous les difficultés que cette situation pose. D'abord, j'exposerai brièvement les règles d'éthique canadiennes relatives à la recherche auprès des sujets. Puis, je soulignerai quelques enjeux et défis soulevés dans les écrits scientifiques et par une centaine de chercheurs en sciences sociales réunis lors d'un Symposium intitulé *La recherche avec les enfants et l'article 21 du Code civil* du Québec, tenu à l'université Laval et à l'université de Montréal à l'automne 2005. Je m'appuierai également sur mon parcours de chercheuse menant une recherche empirique auprès des enfants qui doivent parfois séjourner à l'hôpital pour étayer mon propos sur les difficultés de mener un terrain auprès d'eux.

La politique en matière d'éthique de la recherche auprès des sujets humains

Depuis la fin des années 1990, l'éthique de la recherche connaît au Canada et au Québec un essor considérable. Les normes en matière d'éthique des trois principaux conseils subventionnaires canadiens en matière de recherche (1998) – le Conseil de recherches en sciences humaines et en sciences sociales du Canada (CRSH), les Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC), le Conseil de recherches en sciences naturelles et génie (CRSNG) –, le Plan d'action ministériel en éthique de la recherche et en intégrité physique (1998) et l'article 21 du Code civil du Québec, amendé en 2005 en témoignent de manière éloquent. L'uniformisation de l'évaluation des recherches en sciences médicales et en sciences sociales est en train de s'accroître avec la multiplication des règles et dispositifs d'expertise. Les exigences requises pour l'application de ces règles ont des implications directes sur la vie des chercheurs. Ainsi, dans les universités canadiennes et leurs centres affiliés, toute recherche menée avec des sujets humains vivants doit faire l'objet d'une évaluation éthique. Les comités d'éthique (1) de la recherche ont une autorité considérable dans la mesure où « ils possèdent le pouvoir d'approuver, de modifier, de stopper ou de refuser toute proposition ou poursuite d'un projet de recherche faisant appel à des sujets humains » (*L'Énoncé de politique*, règle 1.3).

Précisons que les dispositions de l'article 21 du Code civil (2005) concernent au premier chef les chercheurs qui s'intéressent à l'enfance en précisant encore davantage les conditions de participation à la recherche de sujets mineurs et accroissent les responsabilités des comités d'éthique spécialement désignés par le ministre pour l'approbation finale de ce type de recherche. Il s'énonce ainsi :

« Toute expérimentation qui vise une personne mineure [...] inapte à consentir doit être effectuée dans le cadre d'un projet de recherche approuvé par un comité d'éthique désigné ou institué par le ministre de la Santé et des Services sociaux dans les conditions que celui-ci détermine. De plus, elle doit laisser espérer un bénéfice pour la personne concernée.[...] » (article 21 du Code civil du Québec).

En sciences médicales, les recherches sont majoritairement expérimentales mais en sciences humaines, c'est une pratique peu fréquente. Néanmoins, l'absence de

1 - Concernant la composition d'un comité d'éthique, l'Énoncé de la politique exige que soient respectées les exigences suivantes : a). deux personnes au moins connaîtront parfaitement les méthodes ou les disciplines de recherche relevant de la compétence des CER ; b). une personne au moins sera versée en éthique [...] ; c). une personne au moins proviendra de la collectivité servie par l'établissement, mais n'y sera pas affilié (*L'Énoncé de politique*, règle 1.3).

caractère expérimental ne signifie pas pour autant, aux yeux des législateurs, l'absence de risques physiques, psychologiques ou sociaux pour l'acteur-enfant lors de sa participation à une recherche.

Par conséquent, le chercheur doit se soumettre à une série de procédures en vue d'obtenir l'approbation finale d'un comité d'éthique de la recherche. Il doit présenter un dossier élucidant la problématique de l'étude projetée, sa validité scientifique, les critères de sélection des sujets ainsi que les mécanismes en place pour assurer les principes éthiques de base adoptés par les instances législatives soit le respect des personnes (autonomie), le respect du consentement libre et éclairé des parents et des enfants, le respect des personnes vulnérables, le respect de la vie privée et des renseignements personnels, le respect de la justice, l'équilibre des avantages et des inconvénients ainsi que l'optimisation des avantages (bienfaisance et non-malfaisance). Autrement dit les chercheurs se voient imposer de véritables protocoles préalables à la recherche. L'éthique relève alors d'un cadre de nature déontologique plutôt que de la réflexivité du chercheur.

Pour effectuer ma recherche auprès des infirmières et des enseignantes travaillant auprès de groupes d'enfants souffrant de diverses pathologies (troubles du déficit de l'attention, anxiété, diabète, etc.) le mécanisme d'application de cette législation m'a conduit à soumettre mon protocole à quatre comités d'éthique : celui de l'université Laval et ceux affiliés aux hôpitaux dans lesquels les entretiens ont eu lieu. Les délais d'autorisation ont été longs à obtenir. Il importe néanmoins de souligner que l'attitude empathique et engagée des cadres hospitaliers par rapport à mon projet de recherche a été très utile pour la constitution de l'échantillonnage.

À quelle logique sociale correspond cette extension de l'évaluation de la recherche dans notre société ?

Cette nouvelle prescription en matière d'éthique de la recherche n'aurait probablement pas connu l'essor actuel si elle n'avait pas trouvé dans notre société un terrain particulièrement fertile animé par l'implication sociale de l'État-providence, les valeurs démocratiques et une éthique du bien-être personnel. On voit alors se développer une « culture éthique caractérisée par un transfert vers la sphère humaine profane des obligations supérieures envers Dieu » (Massé, 2003, p. 28). Pour Lipovetsky, « ces obligations sont métamorphosées en devoirs inconditionnels envers soi-même, envers les autres, envers la collectivité ». (Lipovetsky, 1992, p. 15). Il en résulte que l'éthique moderne doit composer avec cette trame sociale qui repose sur des valeurs à la fois individualistes et communautaires.

Pour le bioéthicien Gilbert Hottois (1996), se référant à l'œuvre de Weber, la science actuelle effectue une transition de l'éthique de conviction à une éthique de responsabilité. En témoigne la demande actuelle de l'éthique et l'appel à la responsabilité dans tous les domaines d'activités : protection des êtres contre la dérive des nouvelles technologies de reproduction et du clonage, défense des droits humains contre des expérimentations (2), développement de l'humanisme au service de l'alphabetisation des enfants et la lutte de la pauvreté, etc. La science moderne s'est tournée vers un modèle plus conforme aux valeurs de nos sociétés démocratiques : l'éthique de la responsabilité. Ce nouvel impératif normatif, retracé dans les travaux du philosophe Charles Taylor (1992, 1998) est ainsi devenu le moyen privilégié afin d'assurer l'autonomie et le respect de la personne humaine. La reconnaissance grandissante de cette forme d'éthique a permis le développement d'une éthique du souci d'autrui que le droit tente de cristalliser dans son encadrement de la recherche. Pour Lipovetsky (1992), le principe de responsabilité apparaît comme « l'âme des cultures modernes » qu'il n'hésite pas à qualifier de « postmoralistes ».

Ce principe de responsabilité trouve aussi un écho dans la réflexion que l'éthicien George A. Legault poursuit sur l'extension de l'évaluation de la recherche dans notre société. Ce que *La Politique des trois Conseils et l'article 21 du Code civil* présente comme des principes d'éthique directeurs correspond, à son avis, à une logique des droits ; ils sont souvent définis en fonction des intérêts de la personne. « Alors qu'à l'époque du souci moral, on s'attendait à ce que la recherche soit évaluée en interrogeant la limite de l'avancement du savoir eu égard au coût humain, à l'époque des droits, le coût humain est mesuré à l'aune de l'individu et de son consentement, selon son échelle des valeurs, et l'avancement du savoir est évalué à l'aune de l'évaluation des projets, garantie par l'évaluation des pairs. » (Legault, 2000, p. 27)

83

Toute forme d'observation sur le terrain de la vie infantine, étant vue comme pouvant présenter un risque pour le sujet, on comprend aisément note-il, que « l'évaluation morale de l'acceptabilité de la recherche se transforme en une évaluation du

2 - L'éthique de la recherche résulte d'une organisation structurée qui remonte aux années 1960, et qui tire sa source des scandales qui se sont produits aux États-Unis par rapport à des expérimentations sur les humains. Elle exercera une influence marquante sur le Canada qui mettra également en place des structures organisationnelles pour exercer un contrôle sur la recherche. Voir H.K Beecher, « Ethics and Clinical Research », *The New England Journal of Medicine*, 274, 1967, p. 1354-1360. La revue *Time* faisait la une de son édition du 22 avril 2002 avec le titre suivant « How medical testing has turned millions of us into human Guinea Pigs », montrant ainsi que l'expérimentation avec des sujets humains continue de soulever des difficultés. M.D. Lemonick, A. Goldstein, « At your own risk », *Time*, avril 2002, p. 40-49 (source Maria De Koninck, notes de cours : *La conduite responsable de la recherche*, Département de médecine sociale et préventive, université Laval, 2005).

risque que la personne prend en acceptant d'y participer. La notion de « risque » et de « risque minimal » de la politique devient le pivot de l'équilibre des avantages et des inconvénients » (*idem*, p. 26). Dès lors, le consentement libre et éclairé devient un acte contractuel entre le chercheur, l'enfant et ses parents. Peut-être, faut-il voir là aussi, le malaise profond de notre société, articulé autour de la pensée selon laquelle tous les enfants, quels que soient leur origine, leur âge ou leur sexe, sont exposés au danger (Gavarini, 2001).

Quelle est la posture des chercheurs en regard de ces règles d'éthique dénommées morales par certains experts. Quels sont les enjeux qu'elles posent ?

Précisons tout d'abord que la mise en place de ses dispositifs d'encadrement a suscité de nombreux questionnements et de vifs débats au sein de la communauté universitaire québécoise. Tout en reconnaissant que le rôle des comités d'éthique est une forme de contrôle par les pairs pour inciter à la prudence et à la modération en regard des droits de l'enfant, il est reconnu par tous que l'article 21 du Code civil rend plus complexe la recherche qualitative auprès de cette population. Certains n'hésitent pas à dire que cette responsabilité sociale conférée aux comités d'éthique est une forme de paternalisme (Foster, 1998).

En outre, pour plusieurs spécialistes de l'enfance, toute recherche de terrain présente un certain nombre d'écueils en raison du rapport asymétrique entre chercheur et enfant qui ne peut manquer de s'y manifester. Les difficultés, à la fois méthodologiques et éthiques étant importantes, il leur apparaît donc plus aisé de travailler à partir des données secondaires que de saisir la parole des enfants.

En raison des différences marquées entre les univers de recherche des sciences de la santé et des sciences sociales, notamment en ce qui concerne leurs objets d'étude, leurs méthodes d'investigation et les risques auxquels sont exposés les sujets, la transposition d'une éthique biomédicale aux sciences humaines et sociales soulève le doute. Les règles établies par les recherches expérimentales sont vues comme correspondant le plus souvent mal aux réalités du travail sur le terrain et aux techniques d'observation participante employées dans les sciences sociales.

En même temps que les conditions de vie du chercheur deviennent plus difficiles (concurrence, demandes de fonds, exigences de résultats pratiques), la société se fait plus exigeante à l'égard de leurs comportements. Cette tendance n'est pas unique au Canada, elle se retrouve aussi aux États-Unis et en Grande-Bretagne (Stalker *et al*, 2004) et rejoint sur le fond une attente normative en raison des risques

procéduriers à l'œuvre dans l'ensemble des sociétés occidentales. Ainsi que le note pertinemment Antoine Garapon dans un texte intitulé « Droit et morale dans une démocratie d'opinion » : « Jamais le besoin de normes a été si grand, jamais non plus la suspicion à l'égard des institutions n'a été si vive » (cité dans Doucet, 2000, p. 34). À cet égard, plusieurs chercheurs (Stalker *et al*, 2004 ; Ward, 1999) illustrent bien comment il est difficile de réaliser des entretiens avec des enfants hospitalisés. Nombreuses sont les étapes à franchir avant de pouvoir les rencontrer. L'enfant malade, écrit Carter (1998), est enveloppé dans une bulle silencieuse. Pourtant n'est-il pas un idéal du chercheur que de vouloir reconnaître l'expérience de l'enfant à travers une parole personnelle ?

Dans le contexte actuel, si la contribution de l'observation participante et de l'entretien en profondeur auprès des enfants et sa richesse dans le processus de production de la connaissance et du savoir ne sont pas mises en doute, il n'empêche que leur place dans le processus de recherche est devenue très fragile.

Les mécanismes d'application de l'article 21 du code civil commandent une transparence méthodologique et une réflexion éthique qui interpellent les chercheurs s'intéressant à l'enfance. Ils se trouvent tous confrontés à travers leur pratique de recherche à la nécessité d'une réflexion sur les principes qui orientent la bienfaisance, le consentement éclairé et le respect de la vie privée et des renseignements personnels.

Enjeux relatifs à la notion de bienfaisance

85

Bien que le principe de bienfaisance, cet « impératif du faire du bien » dont les valeurs sous-jacentes sont celle de l'empathie et du souci de l'autre, soit reconnu comme étant essentiel dans une démarche éthique de la recherche, les chercheurs font face à de l'incertitude en regard à cette exigence. Plusieurs questions sur le plan de la pratique de la recherche avec les enfants sont soulevées : que signifie l'équilibre entre les risques et les avantages sur le plan de l'expérience concrète humaine du terrain ? Jusqu'où doit-on aller, dans l'explication des tenants et des aboutissants de notre questionnement de recherche pour faire en sorte que l'information soit bien comprise par les parents ? Le problème paraît aigu en ce qui concerne la notion du risque qui peut être entendue différemment par les chercheurs et les parents. En ce sens, quelle traduction concrète donner aux principes de risques et de dangers qui pourraient survenir lors des entretiens ? Comment s'assurer de la santé et la sécurité des enfants « vulnérables » par exemple, ceux étant affectés par différentes pathologies ou étant maltraités, qui prennent part à nos travaux ? Comment pouvoir garantir qu'on pourra orienter ces enfants vers des services de soutien adéquats, s'ils

éprouvent le besoin de poursuivre leur prise de parole ou d'être accompagnés dans la mise au jour des émotions et des souvenirs passés? Somme toute, que pouvons-nous faire, en tant que chercheur pour soutenir l'expérience éthique pour l'enfant. Évoquant cette problématique d'accompagnement, on rappelle que l'enfant reste un être que l'on doit protéger. Or, le sociologue de l'enfance doit être capable d'établir une interface avec les professionnels dans ce domaine; il ne peut se dégager impunément de sa responsabilité. Ces questions éthiques restent encore à être débattues largement, mais elles contribuent à nourrir une réflexion sur les difficultés de mesurer l'équilibre des avantages et des inconvénients ainsi que l'optimisation des avantages de la participation d'un enfant au processus de la recherche.

Les enjeux éthiques relevant du respect du consentement libre et éclairé

D'autres enjeux se précisent, au creuset de l'expérience de terrain, en regard du consentement libre et éclairé qui devient un contrat contractuel entre les chercheurs et les sujets pressentis (enfant et parent). Se profilent en filigrane les questions suivantes: à partir de quel âge un enfant peut-il accepter de participer à un projet de recherche, sans être dans l'obligation de recevoir l'autorisation écrite de ses parents? Les normes juridiques sont claires: 18 ans. Que fait-on alors avec les jeunes de 14 ans et plus qui veulent nous décrire leur expérience de vie sans recevoir l'aval de leurs parents? Pourquoi ne pourraient-ils pas avoir cette liberté d'exprimer leurs expériences parfois douloureuses sans le consentement d'un adulte? Autre question percutante: comment peut-on construire la réalité sociologique de l'enfance maltraitée du point de vue des enfants si leur accès nous est interdit sans l'autorité ou la présence de leurs parents?

86

Enfin, une dernière dimension éthique, celle de la confidentialité des données et du consentement éclairé, suscite plusieurs questionnements. La recherche sur la violence envers les enfants est éloquent à cet égard. Les chercheurs au Québec qui travaillent sur cette problématique se heurtent à une difficulté, celle du signalement obligatoire. En vertu du Code civil, tout individu est dans l'obligation de signaler à la Protection de la jeunesse une situation dont il a connaissance où un enfant est victime de mauvais traitements ou d'abus physiques et sexuels. Les chercheurs sont souvent confrontés à un dilemme devant les confidences des enfants. L'obligation leur est alors faite de signaler la situation, afin que soient prises des mesures pour protéger l'enfant. « Cette obligation en soi crée une situation délicate, qu'une autre règle cependant, vient compliquer en vertu de la règle du consentement éclairé, la personne interrogée doit être informée du fait que si elle révèle une situation d'abus, le chercheur devra la signaler. Il faut donc son consentement pour ce qui constitue une déroga-

tion à la règle de confidentialité de ses propos. Les chercheurs se trouvent ainsi placés devant un dilemme : ne pas informer le sujet de la recherche de la possibilité du signalement, ce qui est contraire à la règle du consentement éclairé et de la confidentialité, ou bien l'en informer, ce qui risque de compromettre la validité des résultats car les enfants, sachant le signalement possible, ne diront sans doute pas tout ou refuseront de participer à la recherche ». (Gagnon, 2005, p. 3)

L'éthique de la recherche, telle qu'elle est généralement formulée n'apparaît ici d'aucun secours. La difficulté avec l'obligation du signalement tient à ce que le problème éthique du chercheur fait partie de l'objet lui-même : il risque de contredire l'objectif premier d'une telle recherche qui est souvent de mieux comprendre la situation des enfants dont on a trompé la confiance (Gagnon, 2005).

Alors que faire devant tant de souffrances évoquées, de secrets que les enfants ne veulent pas que l'on divulgue ? Après avoir vécu un terrain bouleversant auquel ses savantes lectures sur l'enfance et l'adolescence ne l'avaient pas préparé, l'anthropologue Piron évoque, dans un article sur la responsabilité et le savoir scientifique, la solitude dans laquelle elle a été plongée : « Face à ces questions, à ces doutes, je suis seule. Aucun code d'éthique, aucun comité des sages ne peut ni ne pourra me rassurer. Je dois vivre avec cette ambivalence, qui est peut-être le principal symptôme de la dimension éthique de mon travail. » (Piron, 2000, p. 122)

À l'heure des débats sur l'éthique de la recherche auprès des enfants, force est de constater que les chercheurs québécois veulent produire un savoir qui répondent de manière satisfaisante aussi bien aux exigences de la communauté scientifique qu'aux exigences morales sans pour autant détruire les liens de confiance qui s'établissent entre eux et l'enfant. D'où pour eux, l'importance de dire que la production du savoir sur les enfants n'est pas qu'un geste méthodologique et épistémologique, elle fait aussi appel à une posture éthique du chercheur. En ce sens, les règles éthiques établies par les instances juridiques n'apparaissent pas offrir un éclairage adéquat à ce type de recherche sociale.

Pour conclure, la saisie sociologique de l'enfance est un phénomène complexe, et il me semble que l'expérience de l'éthique de la recherche avec cette catégorie d'âge renvoie à un savoir qui n'est pas donné d'emblée mais à un savoir à construire. La responsabilité sociale des chercheurs est une vaste question qui mérite une solide réflexion pour respecter l'altérité de l'enfance dans les dispositifs de recherche. Au-delà des lourdes contraintes bureaucratiques souvent décriées par les équipes de recherche qualitative sur l'enfance, ce qui ordonne la position éthique des chercheurs est l'exercice de la responsabilité envers l'enfant. En ce sens, elle rejoint la posture

éthique défendue par les théoriciens en sociologie de l'enfance, Christensen et Prout (2002) celle d'une éthique de l'équilibre. Elle s'articule autour d'un sentiment de responsabilité vis-à-vis de l'enfant, de la solidarité, de la reconnaissance, de la sollicitude, et non simplement sur des règles, des codes, des lois, des principes déontologiques généraux. C'est aussi une éthique qui fait appel au doute, à l'incertitude de savoir si on a bien ou mal agi. Cet univers implique une route parfois semée d'embûches sans le secours de la certitude ou d'une autorité rassurante, sans espoir de pouvoir tracer un jour une frontière incontestable. Ce choix conduit à nous poser sans cesse la question suivante : dans le monde où nous sommes, que pouvons-nous faire, en tant que chercheur pour soutenir l'expérience éthique pour l'enfant ?

BIBLIOGRAPHIE

- BECKER H. S. (1963). *Outsiders : Studies in the Sociology of deviance*, New York : Free Press (trad. fr. : *Outsiders : études de sociologie de la déviance*, Paris : A.-M. Métailé, 1985).
- CARTER E. (1998). « Children-silent consumers of health-care », *Journal of child health care*, 2, p. 57.
- CHRISTENSEN P., PROUT A. (2002). « Working with ethical symmetry in social research with children », *Childhood*, 4, p. 477-497.
- DELALANDE J. (2001). *La cour de la récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes : PUR.
- DOUCET H. (2000). « Les silences éthiques de la recherche », *Éthique publique*, 2 (2), p. 115-126.
- « Énoncé de politique des trois conseils » (2003). *Éthique de la recherche avec des êtres humains*, Ottawa : Ministère des approvisionnements et services, Canada.
- FOSTER C. (1998). « Research Ethics Committees », *Encyclopedia of applied Ethics*, Academic Press, 3, p. 840.
- GAGNON É. (2005). « Question de culture, question politique : l'éthique de la recherche », Notes pour le cours *La conduite responsable de la recherche*, études de 2^e cycle en santé communautaire, Université Laval.
- GARAPON A. (1997). *La justice et le mal*, Paris : Odile Jacob.
- GAVARINI L. (2001). *La passion de l'enfant. Filiation, procréation et éducation à l'aube du xx^e siècle*, Paris : Denoël Médiations.
- HOTTOIS G. (1996). « Éthique de la responsabilité et éthique de la conviction », *Laval théologique*, p. 52.
- JAMES A., JAMES A. L. (2004). *Constructing childhood, Theory, Policy and Social practice*, Londres : Palgrave, Macmillan.
- JAMES A., JENKS C., PROUT A. (1998). *Theorizing Childhood*, Cambridge : Polity Press.
- LEGAULT G. A. (2000). « Du souci moral à la saine gestion : l'enjeu des politiques de la recherche sur les humains », *Éthique publique*, 2 (2), p. 23-30.

- LEMIEUX D. (1995). « Les enfants perdus et retrouvés : la recherche sur les enfants au Québec », *Recherches sociocritiques*, 36 (2), p. 327-353.
- LIPOVETSKY G. (1992). *Le crépuscule du devoir. L'éthique indolore des nouveaux temps démocratiques*, Paris : Gallimard.
- MASSÉ R. (2003). *Éthique et santé publique. Enjeux, valeurs et normativité*, Québec : Presses de l'Université Laval.
- PIRON F. (2000). « Responsabilité pour autrui et savoir scientifique », *Éthique publique*, 2 (2) p. 115-126.
- OUELLETTE F. R., JOYAL R., HURTUBISE R. (2005). *Familles en mouvance : Quels enjeux éthiques ?* Québec : Presses de l'Université Laval.
- SIROTA R. (1998/2). « L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard », *Éducation et Sociétés*, numéro spécial sur la sociologie de l'enfance, De Boeck Université, 2, p. 9-35.
- SIROTA R. (1999/1). « Les civilités de l'enfance contemporaine. L'anniversaire ou le déchiffrage d'une configuration », *Éducation et Sociétés*, numéro spécial sur la sociologie de l'enfance, De Bock Université, 3, p. 31-55.
- STALKER K., CARPENTER J., CONNORS C., PHILLIPS R. (2004). « Ethical issues in social research : difficulties encountered gaining access to children in hospital for research (2004) », *Child Care, Health and Development*, 30 (4), p. 377-383.
- TAYLOR C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*, Montréal : Bellarmin.
- TAYLOR C. (1998). *Les sources du moi*, Paris : Seuil.
- WARD L. (1999). « Supporting disabled children and their families », *Children and Society*, 13, p. 394-400.

ENTRETIEN (1)

de **Philippe CHAUSSECOURTE*** et **Claudine BLANCHARD-LAVILLE****
AVEC **LAURENCE GAVARINI*****

ÉTHIQUE ET RECHERCHES CLINIQUES

Question – *Si vous le voulez bien, nous pourrions, dans un premier temps, évoquer la question de l'éthique telle qu'elle est mobilisée dans votre pratique de recherche. En effet, vous développez depuis de nombreuses années des recherches où s'articulent des méthodologies différentes, selon qu'elles vous mettent ou non en contact direct avec des sujets, des terrains, ou des situations. La présence modifie-t-elle le questionnement des chercheurs du point de vue de l'éthique, est-ce différent lorsqu'ils ne sont pas directement en contact avec ces réalités? Peut-on en tirer un enseignement notamment sur les rapports éthique/intersubjectivité?*

Réponse – Cette question de l'éthique de la recherche, nous nous la sommes posée très tôt après la constitution de notre réseau international de recherches sur l'observation des pratiques enseignantes (Réseau OPEN) (2) qui rassemble depuis plusieurs années une vingtaine d'équipes mobilisées sur ce thème. En effet, le premier colloque commun aux équipes du réseau a été consacré en 2002 aux questions relevant de ce registre, sur la suggestion de notre propre équipe de recherche nanterroise (3). Il

91

* - Philippe Chaussecourte, Paris V, Sciences de l'éducation, équipe EDA.

** - Claudine Blanchard-Laville, Paris X, Sciences de l'éducation, équipe Savoirs et rapport au savoir – CREF.

*** - Laurence Gavarini, Paris VIII, Sciences de l'éducation.

1 - Nous dénommons ici, « entretien », un processus progressif et itératif d'échanges et d'élaborations collectives. Les thèmes de cet entretien ont été discutés d'abord de vive voix avec les auteurs afin d'en affiner ensemble la problématique. Il a été ensuite réalisé par écrit (en co-rédaction), en réponse, dans un premier temps, aux questions qui leur avaient été soumises, puis, par la suite, aux échanges occasionnés par la première série de réflexions.

2 - Cf. l'adresse du site du réseau OPEN : <http://www.u-paris10.fr/open>.

3 - Cette équipe nanterroise est liée à la sous-composante « Savoirs et rapport au savoir » du Centre de recherche éducation et formation de Paris X. C'est celle qui a rédigé l'ouvrage

est à noter que deux seulement des équipes du réseau OPEN se réclamaient d'un regard clinique d'orientation psychanalytique. Cette rencontre entre équipes de chercheurs qui n'utilisent pas les mêmes paradigmes de recherche nous a fait prendre conscience qu'en fait, pour nous, chercheurs cliniciens, ces questions faisaient depuis toujours partie intégrante de notre approche (4). Car, dès le début de l'importation de la démarche clinique de recherche en sciences humaines (5), la question éthique est au cœur des réflexions via la conception du sujet qui est mise en avant dans cette approche ; un sujet dans l'épaisseur de sa singularité, doté d'un appareil psychique et assujéti à son inconscient, un sujet pour lequel le moi n'est pas maître en sa maison pour paraphraser Freud. Dans cette perspective, une grande attention est apportée au sujet, qu'il s'agisse des sujets objets des investigations ou du sujet-chercheur dont l'analyse des motions inconscientes est partie prenante de la méthodologie. Ainsi, l'interrogation éthique nous amène à être attentifs dans nos recherches à ne pas nous laisser aller à instrumentaliser les sujets observés ; et pour nous, cela passe en priorité par le fait que nous nous attachons à élaborer, en tant que chercheurs, notre propre position subjective tout au long du processus de recherche, en amont, pendant et après, nous y reviendrons. De plus, nos « objets » étant la plupart du temps des sujets humains, nous travaillons en permanence au sein de relations intersubjectives ; contrairement à la position prise dans l'épistémologie expérimentale de terrain qui tente d'éliminer ou de contrôler les « biais » induits par cette éventuelle interaction entre le chercheur et son « objet », nous, cliniciens, nous acceptons de prendre en compte la réalité de ce qui, au-delà d'une simple interaction, relève de la mise en place d'une dynamique intersubjective. Pour nous, non seulement il ne s'agit pas de neutraliser ou de contrôler ou parfois même de dénier ces mouvements intersubjectifs, mais qui plus est, nous estimons que l'analyse de cette dynamique est au cœur du procès de connaissance (6).

collectif, *Une séance de cours ordinaire*. « Mélanie, tiens passe au tableau... », publié chez l'Harmattan, en 2003, sous la direction de Claudine Blanchard-Laville.

4 - Cf. C. Blanchard-Laville, « De quelques considérations épistémologiques à propos des méthodes de recherche en didactique des mathématiques », *Interactions didactiques*, n° 12, Genève, 1991.

5 - Cf. l'ouvrage de référence dirigé par C. d'Allonnes, *La démarche clinique en sciences humaines*, Paris : Dunod, 1989.

6 - Pour davantage de développements sur les caractéristiques de cette approche, cf. l'article de C. Blanchard-Laville intitulé « L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques », *Revue française de pédagogie*, n° 127, p. 9-22, 1999.

Venons-en maintenant à évoquer plus concrètement certaines des recherches que nous menons dans le cadre de l'approche clinique (7) ; nous nous attachons depuis longtemps à observer des pratiques enseignantes en analysant des corpus de séquences de cours enregistrés pour tenter de percevoir les processus psychiques inconscients qui y sont à l'œuvre. Ce matériel a été obtenu à partir d'enregistrements purement audio pour les premières recherches, puis à partir d'enregistrements vidéoscopiques pour des recherches plus récentes, voire tout dernièrement, à partir de comptes rendus de séances de cours observées *in vivo*. Parallèlement, et depuis plus longtemps encore, nous développons d'autres recherches qui analysent les pratiques enseignantes à travers les discours tenus par les praticiens eux-mêmes, qu'il s'agisse de propos recueillis lors d'entretiens cliniques de recherche ou au cours de séances de groupe d'analyse des pratiques. Déjà, à l'énoncé de ces différentes modalités d'obtention du matériel de recherche, on saisit bien l'impossibilité de décréter des manières de faire indépendantes des situations, tant est grande la diversité des modalités de rencontre du chercheur avec l'« objet » de sa recherche, à savoir les enseignants et leur pratique. Dans chacune des modalités, les facteurs, comme le thème de la recherche, le statut professionnel et l'itinéraire du sujet-chercheur, ses théories psychanalytiques de référence, voire son expérience clinique et la manière de solliciter les praticiens, interagissent entre eux de manière singulière (8). Leur combinatoire et les modalités de réponse à apporter aux questions, notamment éthiques, qui se présentent sont à repenser dans chaque cas. Toutefois, des interrogations communes traversent les différentes déclinaisons méthodologiques possibles. Dans tous les cas, liés aux trois grandes phases du processus de recherche comme nous l'évoquions plus haut, en amont, pendant et en aval, il y a, pour nous, trois questionnements fondamentaux à considérer et pour lesquels il faut élaborer des réponses : la question du consentement des acteurs interrogés, celle des formes de leur accompagnement éventuel au cours de l'investigation et celle de la communication des résultats et de la forme de retour aux praticiens qu'il sera possible de réaliser. Il est clair que mener un seul entretien clinique d'un enseignant, même approfondi, ne nécessite pas tout à fait le même type d'accompagnement de cet

7 - Pour avoir un panorama large des recherches cliniques menées dans notre domaine, on peut consulter la note de synthèse « Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation », rédigée par C. Blanchard-Laville, P. Chausse-courte, F. Hatchuel et B. Pechberty et publiée dans la *Revue française de pédagogie*, n° 151, 2005, p. 111-162.

8 - On peut appréhender la façon dont un itinéraire personnel et un itinéraire de chercheur clinicien sont intriqués dans le chapitre de C. Blanchard-Laville, intitulé « Ce que je "sais" de la dette au don. Des mathématiques à la clinique », dans l'ouvrage collectif dirigé par Mireille Cifali et Florence Giust-Desprairies, *De la clinique. Un engagement pour la formation et la recherche*, Bruxelles : De Boeck, 2006.

enseignant qu'une observation conduite sur une année scolaire ou sur plusieurs années. Mais n'oublions pas que, quelles que soient les anticipations et les élaborations conduites, les surprises seront au rendez-vous et que les équilibres obtenus ponctuellement sont toujours à même de se rompre. Malgré tout, quelques points de repère peuvent nous aider à réfléchir dans chaque cas :

– On aurait intérêt à garder à l'esprit que la logique des chercheurs n'est pas forcément identique à la logique des praticiens observés ; les intérêts des chercheurs pour telle question de recherche ne sont pas nécessairement au centre des préoccupations des praticiens que nous sollicitons et même, la plupart du temps, leur indifférence, voire leur désintéressement vis-à-vis de nos propres préoccupations et résultats de recherche sont beaucoup plus spontanés qu'on pourrait le penser, surtout si le chercheur a pu élaborer auparavant son rapport au don et à la dette et ses fantasmes à ce propos. En effet, nous estimons que c'est avant tout la posture psychique du chercheur qui risque de solliciter certaines attitudes de la personne interviewée ou observée.

– Ce serait évidemment souhaitable de ne pas endosser une position thérapeutique (aucune demande explicite ne nous a été adressée en ce sens en général) ni de s'identifier au praticien observé ; ce dernier point est particulièrement sensible pour nous enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation qui sommes aussi des enseignants en train d'observer des enseignants. La démarche clinique nous permet justement de faire de cette double identité une ressource alors qu'elle pourrait apparaître comme un obstacle. Même en tant que chercheur, notre partie enseignante est sollicitée ; ainsi, nous utilisons notre capacité d'identification ou de contre-identification aux enseignants observés ; mais, bien entendu, par un travail d'élaboration collectif mené dans la durée, des transformations de ces mouvements premiers s'opèrent qui nous garantissent de ne pas en rester à de pures projections ou à des mouvements transférentiels non métabolisés (9). Il ne s'agit pas pour autant de neutraliser ces mouvements qui sont la première source de compréhension des processus psychiques à l'œuvre chez les enseignants observés, processus qui sont l'enjeu de nos recherches (10).

– Il convient sans doute aussi d'avoir pensé au préalable, s'il s'agit d'une recherche-intervention, au dispositif d'accompagnement envisageable pour le ou les prati-

9 - Par exemple, les pages 195 et 196 de l'ouvrage de C. Blanchard-Laville, *Les enseignants entre plaisir et souffrance*, Paris : PUF, 2001.

10 - Cf. l'observation rapportée dans la partie III-3 de la thèse de doctorat en sciences de l'éducation de P. Chaussecourte, soutenue en 2003, à l'université Paris X Nanterre, intitulée *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*.

rien(s) observé(s). Ce dispositif est à inventer de manière singulière dans chaque situation et il se peut qu'il soit à renégocier en cours de route : il faut aussi se tenir prêt à faire le deuil de la recherche si cela s'avère nécessaire.

– On peut aussi renoncer d'emblée à une investigation si certaines conditions ne semblent pas éthiquement soutenables : par exemple, il a pu nous arriver de ne pas répondre à une commande pour laquelle nous étions sollicités et de ne pas écrire à propos du discours d'un enseignant témoignant de longues souffrances dans le métier d'enseignant, souffrances qui avaient été jusqu'à le conduire à abandonner ce métier. Dans le document que l'on nous proposait d'analyser, un entretien filmé qu'il avait lui-même réalisé, cet enseignant semblait s'offrir à une demande de reconnaissance de sa plainte, sans formuler de demande d'aide. Nous avons fait l'hypothèse que le nouvel équilibre qu'il disait avoir à peu près trouvé dans sa nouvelle activité, ce dont il témoignait dans cet entretien, pourrait être mis à mal par la lecture de ce que nous étions en mesure d'identifier par notre recherche comme mécanismes l'ayant conduit à la rupture avec son métier d'enseignant.

Finalement, il s'agit donc en permanence, dans notre orientation clinique, d'élaborer nos ressorts profonds de chercheur aussi bien au niveau général qu'au niveau local du thème choisi pour la recherche considérée ainsi que dans la relation avec les praticiens sollicités pour être interviewés ou observés.

Q. – *Pourriez-vous donner quelques exemples de recherches où la question éthique s'est posée avec acuité ? Comment avez-vous élaboré les doutes, dilemmes, perplexités, conflits, voire les angisses, qui vous ont accompagnés...*

95

R. – Comme nous vous l'avons dit précédemment, la question éthique se pose toujours avec acuité dans nos recherches et nous nous en préoccuons à chaque nouvelle aventure, ce qui ne nous met pas à l'abri de surprises. Mais, après tout, l'ouverture à l'inattendu est aussi constitutive de notre démarche. D'ailleurs, les événements qui nous ont mis le plus en difficulté sont sûrement ceux desquels nous avons le plus appris et ceux qui ont le plus enrichi notre réflexion. Nous allons expliciter ces propos à partir de trois exemples.

Le premier s'appuie sur une recherche codisciplinaire (11) à propos d'une leçon de mathématiques au CM1 conduite par une enseignante que nous appelons Martine. Les résultats de cette recherche figurent dans l'ouvrage intitulé *Variations sur une*

11 - Cf. C. Blanchard-Laville « De la codisciplinarité en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, n° 132, 2000, p. 55-66.

leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence: «L'écriture des grands nombres» (12). Cette enseignante n'imaginait sans doute pas précisément le type de recherche qui allait être réalisé, et notamment par les cliniciens, malgré les informations préalables qui lui avaient été données; son modèle était celui des recherches menées par des didacticiens des mathématiques dans l'école Jules Michelet à Bordeaux-Talence où elle exerçait. Il s'agissait d'une séquence filmée plusieurs années auparavant. Tout au long de la recherche, Martine a été tenue au courant de l'avancée des réflexions de l'équipe. À deux reprises, deux des chercheuses l'ont accompagnée pour un visionnage du film sur lequel l'équipe travaillait. Nous l'avons incitée à chaque visionnage à privilégier dans son regard l'une des dimensions sur lesquelles les deux chercheuses focalisaient leur attention et nous avons favorisé et soutenu ses commentaires au fur et à mesure de ce visionnage. C'est le dispositif que nous avons conçu pour préparer l'enseignante à la lecture des futurs textes restituant nos analyses. Force a été de constater que cette préparation n'avait pas été suffisante; en lisant le texte produit par les cliniciens, l'enseignante a subi une sorte de « choc émotionnel »: elle a même eu un mouvement de découragement vis-à-vis de son travail dans l'école, mouvement dont elle a aussitôt fait part à sa directrice qui nous a alertés. Cet incident, qui a eu lieu malgré les précautions prises et les anticipations qui avaient été faites, nous a conduits, dans l'urgence, à un travail d'élaboration dans l'équipe des cliniciens qui a abouti à la décision suivante: les deux chercheuses se rendraient à nouveau auprès de l'enseignante pour l'accompagner dans la traversée de ce passage délicat. Face à son émotion et à ses inquiétudes, elles ont été amenées à lui rappeler que rien du texte clinique ne serait publié sans son acceptation. D'ailleurs, après cette entrevue et avec son aide, les cliniciens ont d'une part, modifié certaines formulations dans leur écrit et, d'autre part, davantage explicité les enjeux de la démarche mise en œuvre. On peut peut-être se dire qu'une sorte de travail formatif, une forme d'acculturation à l'existence et à la reconnaissance de phénomènes psychiques inconscients dans l'espace d'enseignement, a eu lieu auprès de cette enseignante chemin faisant. Du temps a été consacré à lui montrer par quels processus méthodologiques cette analyse avait été produite, ce qu'elle souhaitait comprendre; parallèlement, cela lui a permis de prendre conscience que les processus psychiques identifiés dans ces analyses relevaient du registre inconscient et que ce registre concernait tout enseignant à son insu et, à ce titre, également les deux chercheuses. On retrouve la nécessaire implication des chercheurs dans cette démarche. Ce type d'accompagnement a offert à Martine l'opportunité d'élaborer les difficultés qui avaient surgi à la lecture des textes des chercheurs, la mettant même en appétence pour une suite éventuelle de la collaboration. Il nous

12 - C. Blanchard-Laville (dir.), *Variations sur une leçon de mathématiques. Analyses d'une séquence: «L'écriture des grands nombres»*, Paris: L'Harmattan, 1997.

apparaît aujourd'hui que la forme adéquate de cette poursuite aurait pu être de l'ordre d'un travail clinique d'analyse de pratiques. Concrétisant sa compréhension et sa participation à ce travail, Martine a accepté de témoigner de sa place d'enseignante sujet-objet de l'observation, par un texte qui figure dans l'ouvrage retraçant les résultats de cette recherche. Aujourd'hui, sans doute enrichis par cette expérience, nous ne laisserions plus un enseignant lire seul le texte retraçant l'analyse clinique de son cours. Lorsqu'une situation analogue s'est représentée à nous, nous avons passé un temps conséquent à échanger avec la personne concernée sur ses ressentis au cours de la première lecture des analyses, cette lecture s'effectuant sous l'attention contenante de l'auteur-chercheur.

Le deuxième exemple porte sur une recherche également codisciplinaire, menée avec un professeur des écoles débutant d'une académie de Province (13). La demande a surgi à partir d'une action de formation dans l'IUFM où ce professeur était encore stagiaire. Notre équipe de recherche avait été invitée par un formateur de l'IUFM, membre lui-même de l'équipe, à présenter la recherche que nous venons d'évoquer dans l'exemple précédent. Le formateur avait demandé à ses stagiaires, professeurs d'école en deuxième année de formation, de faire une leçon dont la fiche de préparation était celle de l'enseignante observée dans la recherche précédente. Il leur avait demandé, soit de se faire filmer, soit de se faire observer par leurs collègues pendant le déroulement de la leçon. Deux enseignants stagiaires en formation, Benoît et Annie, avaient joué le jeu de se faire filmer. Ces films pouvaient, pour notre équipe, constituer un nouveau matériel de recherche, sous réserve bien entendu du consentement des protagonistes concernés. Dans cette perspective, une chercheuse de l'équipe les a rencontrés pour un entretien d'accompagnement du visionnage de leur séquence filmée. Ils présentaient des profils différents : du côté de Benoît, une demande forte d'interactions avec les chercheurs, témoignant aussi de l'amorce d'un travail réflexif sur sa pratique, tandis que, du côté d'Annie, une acceptation plus ambiguë, et peut-être plus défensive. L'enthousiasme du premier stagiaire a pratiquement emporté l'adhésion de l'équipe et nous sommes entrés dans la spontanéité apparente de sa demande. Notre choix avait pour but manifeste de faire l'économie d'une démarche d'accompagnement du second stagiaire, Annie, dont peut-être nous redoutions la difficulté. Nous avons misé, pour notre choix, sur l'investissement du premier stagiaire et sur son désir de partager avec nous son questionnement de novice. Cette économie espérée n'a pas eu lieu, bien au contraire ; l'après-coup de la recherche nous a permis de mesurer toute la complexité de la

13 - Cette recherche fait partie du travail effectué en réponse à l'appel d'offres du Comité national de coordination de la recherche en éducation (CNCRE) et remis en novembre 1999, sous l'intitulé *Approches codisciplinaires des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages différentiels des élèves* (disponible à la bibliothèque de l'INRP).

demande, à la fois celle de Benoît et celle des chercheurs. Aujourd'hui, avec le recul du temps, nous pouvons davantage analyser les raisons de l'enthousiasme réciproque de Benoît et des chercheurs qui a vraisemblablement été à l'origine du choix de ce jeune enseignant pour cette nouvelle recherche. Au cours de la première année de travail et au détour d'un entretien mené par les cliniciens de l'équipe, nous avons eu le sentiment que Benoît était en souffrance. L'exercice du métier d'enseignant semblait venir réactiver une problématique personnelle. Un second entretien a permis à Benoît de formuler explicitement des éléments de cette souffrance auxquels nous avons été sensibles. Après un temps de réflexion élaborative, l'équipe de recherche a pris la décision que l'accompagnement, qui ne devait être au départ qu'un accompagnement par rapport à la recherche, se transforme en véritable accompagnement clinique mettant de ce fait en suspens l'enjeu de recherche immédiat pour les chercheurs cliniciens.

Cinq années plus tard, nous avons repris contact avec Benoît, que nous n'avions d'ailleurs jamais perdu totalement de vue, et il nous a semblé possible de reprendre et même de poursuivre cette recherche, bien évidemment avec son accord. Un nouveau film a été réalisé et une équipe de chercheurs en partie nouvelle se mobilise pour étudier la dynamique de l'évolution diachronique de la pratique de Benoît, avec une vigilance toute particulière au sens de cette reprise de recherche tant pour Benoît que pour le collectif de chercheurs.

Le troisième exemple concerne l'observation directe d'une enseignante de collègue et la question de la restitution des résultats de recherche. Cette enseignante, que nous appelons Mona, a été observée une heure par semaine durant une année entière, selon une méthode inspirée de l'observation proposée par la psychanalyste Esther Bick pour les « tous petits » dans leur famille (14). À l'issue de la dernière des trente observations de l'année, le chercheur a passé un court temps pendant lequel il a échangé dans la salle des professeurs avec Mona pour, en quelque sorte, signifier et scander la fin de cette observation. Ce moment a été très court, étant donné les obligations de service de l'enseignante ; c'était par ailleurs un moment inhabituel pour les deux intéressés, puisque, tout au long de l'année, aucune des observations n'avait été suivie d'un tel moment. Lors de cet échange, le chercheur s'est engagé à reprendre contact avec l'enseignante à l'issue des analyses qu'il aurait conduites sur le matériel recueilli pendant cette observation pour la tenir au courant de l'avancée de cette recherche, ce qu'elle avait explicitement souhaité alors. Cette reprise de contact s'est effectuée plusieurs mois plus tard par l'intermédiaire d'un courrier

14 - Cf. P. Chaussecourte, C. Blanchard-Laville, « Observations cliniques de pratiques enseignantes », *Perspectives PSY*, vol. 39, n° 5, 2000 et P. Chaussecourte, *Observations cliniques en sciences de l'éducation. Microanalyses et observations directes de pratiques d'enseignant(e)s de mathématiques*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation, université Paris X Nanterre, 2003.

auquel Mona n'a pas répondu, ce qui a entraîné le chercheur à la solliciter à nouveau par téléphone. Il fut alors convenu d'une entrevue à la toute fin de l'année scolaire suivant l'année de l'observation. Au cours de ce long échange, la tonalité fut celle d'une conversation usuelle, de type collègue à collègue, et Mona ne posa pratiquement pas de questions sur les résultats de la recherche. Il est à noter que dans l'esprit de cette « observation psychanalytique » (15), le chercheur avait toujours pris soin de ne jamais anticiper des réponses à des questions qui ne lui étaient pas posées. D'ailleurs, pendant ce temps d'échange, il ne fut pratiquement pas question de l'observation menée. Comme nous le mentionnions plus haut, nous avons là l'exemple de la dissymétrie des positions du chercheur et du sujet, « objet » de son observation. L'importance de cette observation ne semblait pas du même ordre pour les deux sujets et chacun en avait eu des bénéfices sur le registre qui était le sien. Pour le chercheur, en première approximation, cette observation avait rempli son rôle, elle avait fourni le matériel de sa recherche alors que, vraisemblablement, pour l'enseignante observée, ce qui avait été le plus significatif pour elle ne dépendait pas des résultats de la recherche mais relevait plutôt des bénéfices qu'elle avait retirés pendant le temps même de l'observation. En effet, pendant toute cette année-là, qui constituait une reprise de pratique à plein-temps pour elle, après une longue période de travail à temps partiel, elle avait pu s'appuyer sur la présence et le regard empathiques du chercheur-observateur. On peut faire l'hypothèse qu'elle avait même trouvé là une sorte de soutien psychique dans ce moment de vulnérabilité, en « utilisant » (16), de manière sûrement inconsciente, le chercheur à son profit.

En conclusion, pour synthétiser notre expérience, on peut avancer que chaque aventure de recherche clinique induit un dispositif différent et est donc par là unique. La seule règle systématique en termes de réflexion éthique est bien l'obligation faite aux chercheurs de conduire des élaborations parallèlement à l'avancée de la recherche ; cette pratique de l'élaboration constitue un des principes fondateurs de base de la démarche. Elle permet de conscientiser en tant que choix certains moments significatifs de l'orientation de la recherche, de les négocier lorsqu'ils se présentent et de métaboliser les obstacles qui peuvent à tout moment surgir.

15 - Cf. pour la notion d'« observation psychanalytique », voir D. Houzel dans son chapitre « Observation des bébés et psychanalyse, point de vue épistémologique », dans l'ouvrage de B. Lacroix et M. Monmayrant, *Les liens d'émerveillement. L'observation des nourrissons selon Esther Bick et ses applications*, Érès : Ramonville Saint-Agne, 1995.

16 - Le terme d'utilisation que nous employons ici n'a aucune connotation péjorative mais renvoie plutôt au sens que lui attribue D.W. Winnicott (1969 (1975)) dans son chapitre « L'usage de l'objet et le mode de relation à l'objet au travers des identifications » dans *Jeu et réalité*, Paris : Gallimard, p. 120-131.

Q. – *Quel dispositif mettez-vous en place favorisant l'émergence de ce questionnement éthique chez les chercheurs qui a manifestement une certaine « efficacité » sur un double plan : heuristique et clinique ? Vous avez évoqué ailleurs des procédures de régulation tenant à votre travail en groupe. Pouvez-vous nous en dire un peu plus sur vos manières de travailler et de faire travailler la codisciplinarité...*

R. – Nous n'avons pas de dispositif vraiment spécifique pour traiter les difficultés éthiques quand elles apparaissent, mais peut-être faites-vous allusion au dispositif d'élaboration collective (17) que nous avons mis en place dans nos dernières recherches codisciplinaires. En tout cas, c'est dans ce lieu que nous avons pu discuter les questions du genre de celles que nous venons d'évoquer dans les exemples précédents.

Mais, par votre question, vous nous donnez l'opportunité de souligner un autre niveau de questionnement éthique, celui qui se pose lorsqu'on anime une équipe de chercheurs, et, de manière plus aiguë encore, lorsque l'équipe est multidisciplinaire, c'est-à-dire lorsque les chercheurs voulant travailler sur un même corpus, ne soutiennent pas les mêmes épistémologies et souvent, n'appartiennent pas aux mêmes communautés savantes. Il s'agit alors d'être extrêmement attentif à la mise en place des conditions qui garantissent une place pour chacun/e ; une véritable place où la capacité de penser et de créer, la singularité et la reconnaissance de la pertinence des apports de chaque chercheur sont totalement respectées et potentialisées. Les bonnes intentions et les déclarations de principe ne suffisent pas, c'est bien d'une réflexion éthique de chaque instant dont il s'agit dans l'accompagnement de l'équipe et dans l'implication participative de chacun de ses membres (18). Sur un plan analogue, s'agissant de l'éthique du chercheur, en termes de responsabilité sur ses résultats, ce dispositif collectif a l'avantage de produire quelques garanties, dans la mesure où chaque chercheur a des comptes à rendre sur la légitimité de sa démarche, de son raisonnement et de ses résultats au collectif, qui n'adhère pas a priori à ses postulats et de ce fait, ne partage pas les mêmes implicites de base. C'est lorsque ces conditions peuvent être optimisées au moyen d'un dispositif d'élaboration qu'au-delà d'une multi ou transdisciplinarité, nous parlons de codisciplinarité (19).

17 - Ce type de dispositif est celui qui sous-tend toute la recherche publiée dans l'ouvrage publié sous la direction de C. Blanchard-Laville, *Une séance de cours ordinaire. « Mélanie tiens passe au tableau... »*, Paris : L'Harmattan, 2003.

18 - On peut trouver des éléments dans l'ouvrage cité dans la note précédente, notamment des témoignages à ce sujet de chacun/e des membres de l'équipe de recherche.

19 - Cf. C. Blanchard-Laville, « De la codisciplinarité en sciences de l'éducation, in J.-F. Marcel (éd.), *Les sciences de l'éducation. Des recherches, une discipline*, Paris : L'Harmattan, 2002.

Q. – *Nous pourrions consacrer une deuxième séquence de notre entretien à la démarche que vous développez avec les groupes d'analyse des pratiques. Revêt-elle, révèle-t-elle de par son cadre, ses finalités, de par les postures cliniques qu'elle suppose, un questionnement éthique spécifique par rapport à ce que vous venez de dire de ce qui s'engage, par ailleurs, dans la recherche ?*

R. – En lien avec ce qui vient d'être avancé, pour nous, le travail clinique en analyse de pratiques confronte à des exigences du même ordre que celles nécessaires à la recherche codisciplinaire dont nous venons de parler. Il s'agit là aussi d'un collectif analysant en groupe une même situation professionnelle. Le groupe est animé, ce qui permet que soient instaurées et soutenues des conditions de sécurité pour chaque participant. Bien entendu, ici la situation est une situation vécue par l'un des membres du groupe et la visée première n'est pas un travail de recherche, une production de connaissances généralisables. L'espace psychique groupal est mis ici au service de la personne qui expose sa situation. Pour l'animateur/riche, les préoccupations éthiques sont constitutives de ce travail ; il s'agit pour lui/elle de protéger la personne qui s'expose en amenant une situation à analyser, sans être complaisant, pour qu'un travail puisse néanmoins s'effectuer. Dans le même temps, il s'agit aussi de protéger l'espace groupal de travail des attaques dont il peut être l'objet. En troisième lieu, l'animateur/riche doit être vigilant pour protéger aussi les personnes qui contribuent par leurs questions et leurs propositions élaboratives à l'avancée du travail. Cette conduite du groupe relève essentiellement de l'éthique de l'animateur/riche. Comme l'indique Nicole Mosconi, on peut penser que cette disposition relève de ce qu'on pourrait qualifier de « tact », au sens où il s'agit d'une question d'équilibre entre deux finalités : à la fois assurer aux participants un « réconfort narcissique de base (« garder la face »), mais en même temps les aider à faire un authentique travail psychique, qu'ils acceptent d'écouter et d'entendre ce qu'ils disent, sans savoir tout à fait qu'ils le disent, et d'écouter et entendre les autres dans le même état d'esprit, sans aucun jugement de valeur et cependant sans complaisance. Un tel équilibre suppose de la part des animateurs/rices des décisions d'intervention prises dans l'instant, dans l'urgence, sans avoir le temps de réfléchir, pour à la fois préserver l'atmosphère de confiance, mais en même temps, garder la possibilité d'une avancée d'un travail psychique source de changement d'attitude et de pratiques. On est bien proche de la définition du tact [...] : « appréciation intuitive, spontanée et délicate, de ce qu'il convient de dire ou de faire dans les relations humaines », si on précise que les relations humaines sont ici celles qui se nouent dans un groupe de formation. Il suppose bien ce jugement rapide, avec plus ou moins de finesse et de délicatesse, sur ce qu'il convient de dire dans la situation ». Comme Nicole Mosconi le mentionne, ce tact renvoie à une « dimension technique, mettre en place le cadre pour que le travail d'élaboration et d'analyse puisse se faire dans un

tel groupe». Mais, comme elle le souligne : « Il a aussi une dimension éthique : “respecter la dignité et l’indépendance de l’enseignant », reconnaître l’égalité en droit de tous devant les pratiques professionnelles, reconnaître que seul celui qui agit dans une situation professionnelle en est responsable en dernière instance, permettre à chacun de faire droit à son désir de changement, tout en respectant les limites qu’il lui assigne, mais en même temps “sans complaisance », c’est-à-dire sans renoncer aux exigences d’amélioration de ses pratiques que l’on peut signifier à chacun vis-à-vis de lui-même, c’est-à-dire en faisant le pari de la perfectibilité de chacun : ce sont bien des principes éthiques. » (20)

Sans oublier les précautions éthiques minimales pour protéger l’anonymat des personnes dont il est question dans le travail ; mais tout ceci constitue en fait ce qu’on pourrait appeler « une éthique du cadre » (21).

Un autre lien apparaît entre le travail en analyse de pratiques lorsqu’il est animé par un chercheur clinicien, et le travail de recherche. Pour la clinique psychanalytique, ce lien étroit entre théorie et praxis est consubstantiel. En ce qui nous concerne, il s’agit d’un mouvement dialectique entre nos théorisations et notre clinique d’analyse des pratiques enseignantes. Cette dynamique se teinte de la spécificité des recherches menées, comme l’expérience propre d’un analyste le rend plus particulièrement sensible, lors de ses élaborations cliniques dans la cure, à tel ou tel aspect du matériel apporté. C’est d’ailleurs de cette manière que s’effectue ce que nous avons appelé la « restitution indirecte » de nos résultats de recherche.

Bertrand Bergier, dans un article consacré au problème de la restitution d’une recherche consacrée à la communauté d’Emmaüs, interroge l’éthique de la non-restitution et l’éthique de la restitution systématique. Puis il propose ce qu’il qualifie de « restitution suspensive ». Il suggère au chercheur d’assumer la responsabilité de cet acte de restitution « en se laissant habiter par la question centrale suivante : quel rapport à autrui, quelle représentation du lien social et finalement quelle forme d’humanité sont à l’œuvre, implicitement ou non, dans l’acte de restitution et dans le

20 - Cf. N. Mosconi, *Tact et groupes d’analyse des pratiques professionnelles*, 2005 (article à paraître).

21 - La notion de cadre spécifique à ce type de travail et des règles associées sont explicités dans plusieurs publications auxquelles on peut adresser le lecteur :

C. Blanchard-Laville, « L’analyse clinique des pratiques professionnelles : un espace de transitionnalité », *Éducation permanente*, n° 161, 2005.

C. Blanchard-Laville « Enseigner demain », in J. Beillerot, C. Wulf, *L’éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*, Paris : L’Harmattan, 2003.

C. Blanchard-Laville « Commencer sa vie d’enseignant » in G. Boutin (éd.), *La formation des enseignants en question*, Éditions nouvelles : Montréal, 2003.

contenu restitué ? » (22). Particulièrement sensibles, en tant que cliniciens, au « risque de la violence du sens imposé » (23) lors d'une restitution, il nous semble qu'il faut, au-delà de la restitution suspensive que B. Bergier propose, envisager également une éthique de la restitution indirecte. Elle existe déjà, d'une certaine façon, sur un plan médical, quand, pour les traitements anticancéreux, le patient bénéficie des résultats de recherches expérimentées sur d'autres patients et qu'à son tour, il permet sur lui-même, dans certaines conditions, des essais thérapeutiques. Mona, l'enseignante que nous avons évoquée à la question précédente, semble ne pas avoir été en attente des résultats de la recherche la concernant. Mais ces résultats seront restitués, d'une certaine façon, aux enseignants participant à nos groupes d'analyse de pratiques, par la qualité des dégagements psychiques produits si la conduite du groupe est adéquate. Cette conduite « good enough » du groupe, qui est celle à laquelle on souhaite parvenir, sera étayée sur des élaborations produites à partir de tout ce que l'animateur/rice aura acquis précédemment et notamment par la recherche.

Certes les recherches menées à partir de nos observations n'ont pas été sans effet sur les pratiques des enseignants observés. Mais, à nos yeux, c'est par une participation volontaire de Martine ou de Mona, par exemple, à un groupe d'analyse clinique des pratiques que pourrait s'opérer pour elles un éventuel dégagement de l'espace psychique qu'elles aménagent pour leurs élèves. En tout cas, une telle participation les aiderait à identifier les mécanismes psychiques qui les agissent dans les situations professionnelles sûrement bien davantage que la confrontation directe avec les résultats de recherches construits à partir de l'observation de leur pratique par les chercheurs.

Pour conclure, peut-être auriez-vous eu envie que nous évoquions aussi notre expérience de la transmission de ce type d'attitude et de questionnement éthiques aux apprentis-chercheurs que constituent nos étudiants ; il nous semble que cela demanderait un tout autre développement allant bien au-delà de la seule question de l'éthique, puisque, dans notre approche, comme nous nous sommes attachés à le montrer, cette question est intrinsèquement liée aux questions épistémologiques et méthodologiques. Nous serions alors entraînés vers la problématique plus large de la transmission de la démarche clinique, et ceci pourrait sans doute faire l'objet d'un autre entretien.

22 - B. Bergier, « La restitution », in J. Feldman et R. Kohn (éds.), *L'éthique dans la pratique des sciences humaines : dilemmes*, Paris : L'Harmattan, 2000, p. 181-200.

23 - C. Revault d'Allonnes, « L'étude de cas ; problèmes déontologiques et éthiques au cœur d'une méthode », in C. R. d'Allonnes, R. Samacher, O. Douville (éds.), *Clinique et éthique*, vol. n° 5 (p. 51-61), Paris : L'Harmattan, 1998, p. 51.

AUTOUR DES MOTS

RÉFLEXIONS GÉNÉRALES SUR L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE

PIERRE KAHN*

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

Parler d'une éthique professionnelle enseignante, c'est parler de deux choses : des valeurs fondatrices du « choix d'éduquer » (axiologie), telles l'égalité de traitement des élèves, le postulat d'éducabilité, etc., et des normes définissant des obligations concrètes (déontologie), tels le devoir de réserve, l'obligation d'informer les parents, etc. Mais c'est aussi inscrire la profession enseignante dans une perspective inédite, celle de l'individualisme démocratique contemporain qui l'invite à se « professionniser » sur le modèle des professions libérales. Ceci implique une auto-organisation du corps et une élaboration collective de ses valeurs et de ses normes. Là se trouvent peut-être les limites de l'idée d'éthique professionnelle enseignante. Car on en espère une clarification et une cohésion plus grandes de pratiques aujourd'hui brouillées et diversifiées par la désinstitutionnalisation même de l'école, alors qu'elle la signifie. Il y a « désinstitutionnalisation » lorsque que c'est aux enseignants eux-mêmes qu'il incombe de se mettre d'accord sur les règles qui guident leurs actions et sur les principes éthiques qui orientent ces règles.

105

ÉTHIQUE OU MORALE ?

« Éthique » ou « morale » professionnelle ? La première question est posée par l'incertitude même de cette synonymie établie entre les deux substantifs que l'adjectif « professionnelle » vient ici qualifier. Doit-on ou non reconnaître l'équivalence des notions de morale et d'éthique ?

* - Pierre Kahn, IUFM de Basse-Normandie, CERSE, université de Caen.

Lorsqu'elles sont distinguées, elles peuvent l'être de deux façons. L'une fait de la morale une théorie de la loi et de l'éthique une théorie de la vie bonne ; « l'éthique recommande » quand « la morale « commande » (Prairat, 2005, p. 7). L'impératif catégorique kantien ne saurait être que « moral », en revanche les propos d'Aristote à son fils Nicomaque ne pouvaient avoir d'autre traduction que celle proposée par le mot « éthique ». L'autre façon de distinguer morale et éthique est de faire de celle-ci une sorte de méta-morale, c'est-à-dire une réflexion sur les règles et commandements moraux qui s'imposent ordinairement aux personnes : distinction disqualifiante pour la morale, toujours suspectée d'être « une vieille pensée grincheuse et agitant le martinet, occupée de normaliser les pensées et les actes » (Canto-Sperber, 2001, p. 25). L'éthique retirerait au contraire de sa posture réflexive les bénéfices d'un préjugé favorable, la noblesse de la lucidité délibérative et démocratique. En ce sens, il ne viendrait par exemple à personne de remplacer le mot « éthique » par celui de « morale » dans une expression comme « comité d'éthique ». Dans cette perspective, « morale professionnelle » aurait le sens quelque peu désuet et autoritaire de « règles imposées du dehors aux membres d'une profession », alors qu'« éthique professionnelle » supposerait, de façon beaucoup plus moderne, l'implication consciente et réfléchie de ceux qui sont concernés par ces règles, leur capacité à participer à leur production, c'est-à-dire en somme leur autonomie. C'est d'ailleurs ce que semble confirmer les ouvrages, articles ou colloques, finalement assez nombreux, qui traitent aujourd'hui de cette question pour le monde enseignant : tous parlent beaucoup plus volontiers d'éthique professionnelle enseignante que de morale professionnelle enseignante. Contre-épreuve : quand le *Livre des Instituteurs* connu sous le nom de « Code Soleil » définit les devoirs de l'enseignant, il le fait sous le chapitre « morale professionnelle », dans lequel il n'hésite pas à inclure des règles de la vie privée, énoncées avec toute la morgue et le conformisme qu'on attache aujourd'hui au mot même de « morale ». C'est notamment le cas à propos de la vie privée des institutrices : « L'institutrice surtout aura à se surveiller. Un écart, qu'elle a pu considérer comme une innocente distraction, sera exploité par les méchantes langues [...]. La "demoiselle" de l'école ne doit pas vivre esseulée comme une sainte dans une niche, mais elle ne saurait non plus impunément se mêler à des exubérances de mauvais aloi, ni se prêter à des fréquentations douteuses » (*Code Soleil*, 1958, p. 18).

Pourtant, cette distinction entre éthique et morale ne va pas de soi, et on peut légitimement lui objecter ce que dit Monique Canto-Sperber à son sujet : « Je vais décevoir le lecteur en soulignant qu'en général, je me sers des termes "morale" et "éthique" comme de synonymes. Une opposition trop forte entre la morale et l'éthique me paraît plus soucieuse d'effets d'annonce produits par les mots que des démarches intellectuelles en cause. Après tout, il n'y a aucun doute sur le fait que

les termes "morale" et "éthique" désignent le même domaine de réflexion » (Canto-Sperber, 2001, p. 25). La différence entre « morale » et « éthique » est en effet moins conceptuelle qu'étymologique : le mot latin *moris* (les mœurs), d'où vient « morale », n'étant que la traduction du grec *ethos*. C'est la raison pour laquelle, suivant en cela M. Canto-Sperber, nous ne ferons pas de distinction essentielle entre les deux termes, même si, conformément à ce qui n'est rien d'autre qu'un usage, nous parlerons plus fréquemment, à propos de la profession enseignante, d'éthique que de morale.

ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE OU DÉONTOLOGIE ?

Le second problème sémantique ou conceptuel que rencontre la question de l'éthique professionnelle enseignante est celle de savoir si vouloir en définir les principes et les conditions revient, comme l'a fait de façon courageuse Eirick Prairat dans son dernier livre (2005), mais aussi, avant lui, Gilbert Longhi (1998), à proposer une charte de déontologie. En vérité, la référence à l'idée d'une morale professionnelle enseignante mêle deux aspects de la notion à laquelle cette expression réfère, aspects bien entendus liés mais que le travail d'élucidation doit distinguer. Le premier est proprement éthique en ce qu'il relève d'une théorie de la valeur (axiologie). Le second est plus « juridique » et relève d'une théorie des normes. Comme l'écrit Ruwen Ogien : « À première vue, normes et valeurs appartiennent à des familles de notions différentes. Dans les théories des normes, il est question de règles, raisons, principes, devoirs, droits, obligations, etc. Dans les théories des valeurs, on parle plutôt de bien, mal, meilleur, pire, etc. » (Ogien, 1997, p. 1053)

107

Dans le domaine de l'enseignement, relève d'une théorie de la valeur, indépendamment des convictions et de l'engagement personnels des enseignants, l'adhésion à des références morales qu'on est en droit d'exiger de tous, parce qu'elles sont constitutives de l'acte d'enseigner dans une société démocratique (et peut-être même de l'acte d'enseigner en soi). De cette sorte sont par exemple : la volonté d'accueillir tous les élèves (ce que Prairat appelle l'exigence d'hospitalité), l'obligation de diligence et de sollicitude, ou encore ce qui constitue pour Philippe Meirieu le cœur même de l'éthique enseignante, à savoir le postulat d'éducabilité de tous les enfants (« vouloir enseigner, c'est croire en l'éducabilité de l'autre », Meirieu, 1991, p. 39). Relève en revanche d'une théorie des normes, c'est-à-dire de la déontologie proprement dite, les devoirs et les obligations concrets auxquels les enseignants sont soumis dans l'exercice de leur profession (*déon* en grec signifie « ce qu'il faut faire ») (1). L'obligation de réserve, l'obligation de rendre des

1 - La déontologie « renvoie aux règles propres à une profession dont elle régit l'exercice » (avril, 1997, p. 1167).

comptes, éventuellement (car cela se discute) (2) la clause de confidentialité font partie de ce registre.

Certes, on ne peut trop absolument séparer ces deux volets, ce que souligne en général R. Ogien : « Toutefois [...], il n'est pas illégitime d'ignorer, à un certain niveau d'analyse, les distinctions entre normes et valeurs, ou de supposer qu'il existe, entre ces deux notions, des relations tellement enchevêtrées qu'il serait absurde de les séparer franchement » (*art. cit.*, p. 1053). Nombre de règles proprement déontologiques s'articulent ainsi à des choix moraux. E. Prairat remarque à cet égard que dans une déontologie de l'enseignement, comme dans toute déontologie, on trouve toujours une double dimension : d'une part les « devoirs spécifiques », qui ne sont « ni les devoirs communément partagés par la communauté des citoyens ou des personnes, « ni les devoirs personnels que chacun s'assigne librement » (Prairat, 2005, p. 96), et qui ressortissent véritablement en cela au code d'une profession particulière ; d'autre part les « devoirs moraux » qui structurent l'orientation générale de la déontologie et où s'articulent les normes et les valeurs (*ibid.*). Néanmoins, sans nier la réalité de cette articulation et l'artificialité d'une séparation trop radicale entre la « déontologie » (les normes) et l'« éthique » (les valeurs), il y a intérêt à conserver ce que cette distinction permet de rendre intelligible, à savoir précisément la nature différente des deux axes en fonction desquels s'organise l'idée même d'une morale professionnelle : la généralité de principes éthiques suffisamment fondamentaux pour déterminer le choix d'une profession – c'est-à-dire, pour les enseignants, ce que P. Meirieu appelle justement le « choix d'éduquer » – et la spécificité « déontologique » des obligations liées aux manières de faire de cette profession.

Pérennité de la morale professionnelle ?

À certains égards, l'idée selon laquelle l'enseignement requiert un engagement moral spécifique exigible pour tous ceux qui se destinent à cette fonction est aussi vieille que l'invention moderne de l'école, dans sa « forme » spéciale (vers la fin du XVII^e siècle) (3), parce qu'elle est intrinsèquement liée à ce qui préside à cette invention : à savoir l'éminence de l'importance sociale de l'éducation scolaire. Les indica-

2 - Il est en effet discutable de faire de la confidentialité, comme le fait Gilbert Longhi (1998, p. 86), un élément de la déontologie des enseignants. L'enseignant peut-il se réfugier derrière un « secret professionnel » avec les autres enseignants de l'équipe pédagogique ou avec les familles qu'il doit informer ? D'ailleurs, G. Longhi admet qu'il doit « déroger à cette obligation lorsqu'un élève [...] court un danger » (*ibid.*, p. 87).

3 - Sur l'idée de « forme scolaire », voir Guy Vincent (1980).

tions expresses de la *Conduite des écoles chrétiennes* (1^{re} édition, 1720) relatives au comportement qui doit présider à l'enseignement des maîtres (silence, retenue, modestie...) comme aux règles à suivre lorsqu'on punit un élève (4); ou bien l'exhortation de Guizot dans sa « lettre aux instituteurs » (engagement vis-à-vis de l'État, modestie acceptée de sa condition sociale...); ou encore les recommandations de Ferry dans sa fameuse lettre-circulaire de 1883 en matière d'éducation morale laïque (devoir de réserve quant aux croyances particulières des élèves, exemplarité exigée des comportements...): tout cela ne peut-il pas être regardé comme des prescriptions de nature déontologique et/ou éthique (selon qu'on met l'accent sur les « devoirs spécifiques » ou les « devoirs moraux »)? De la *Conduite des écoles chrétiennes* à la charte déontologique proposé dans son dernier livre par Eirick Prairat, en passant par les lettres aux instituteurs de Guizot ou, cinquante ans après, de Ferry, et par le « Code Soleil » des instituteurs de la III^e et de la IV^e Républiques, les contenus de ce code moral exigé ou exigible ont bien entendu changé (5); mais formellement, n'est-ce pas la même exigence qui se repère, issue du même lien reconnu entre investissement social dans le dispositif scolaire et responsabilité morale et sociale des maîtres ?

Pourtant, de Jean-Baptiste de la Salle aux débats actuels sur la déontologie enseignante, les exemples se suivent sans se ressembler tout à fait. Il existe en particulier entre eux une différence sensible: on ne commence à parler de « morale professionnelle » (*a fortiori* de d'« éthique » ou de « déontologie ») qu'à partir du XX^e siècle. Il n'est pas sans intérêt de noter à cet égard qu'il n'existe aucun article « Morale professionnelle » (ni, bien entendu, « Éthique professionnelle » ou « Déontologie ») dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* de Ferdinand Buisson – pas plus dans la première édition (1882-1887) que dans la seconde (1911). Ni le discours républicain sur la conduite à suivre par les maîtres dans leur enseignement moral, ni les discours légitimistes de Guizot ou chrétien de l'école des Frères ne se sont pensés sous la catégorie de « morale professionnelle ». La question est alors de savoir ce qui relie la référence explicite à un tel syntagme

4 - G. Vincent (*op. cit.*, p. 27) décrit le « cérémonial » du châtiement selon la *Conduite des écoles chrétiennes*: il ne doit rien faire paraître qui puisse traduire la colère du maître. Le maître indique qu'une faute a été commise, il désigne sans parler laquelle des règles affichées au mur a été transgressée, il fait signe à l'écolier fautif de se rendre au lieu prévu pour recevoir la correction qui doit être administrée de manière « paisible », « pure et désintéressée »...

5 - C'est d'ailleurs le fait de tout code déontologique. Le serment d'Hippocrate interdisait aux médecins, en les engageant à ne pas nuire, de donner des poisons aux hommes ou des « ovules abortives » aux femmes: quel médecin prescrivant aujourd'hui la contraception se reconnaîtrait dans une telle interdiction ?

à une préoccupation plus contemporaine. Autrement dit: qu'est-ce qui conduit à formuler en des termes nouveaux le souci finalement ancien de l'engagement moral des enseignants et des principes qui doivent régler leur manière d'être et de faire en classe comme leurs relations avec les élèves ou leurs familles? Cette question nous amène à analyser les conditions qui rendent compte de la reformulation actuelle en termes d'éthique professionnelle du vieux problème des valeurs et des normes dont on attend le respect de la part de ceux qui sont institutionnellement chargés d'éduquer et d'instruire la jeunesse.

Conditions d'émergence d'une re-position actuelle du problème de l'éthique professionnelle

L'ouvrage récent d'Eirick Prairat fait suite notamment à un livre sur le même sujet de Gilbert Longhi (1998) et à un dossier de la revue *Éducation et devenir* (1994), contenant notamment un article de l'IGEN J.-P. Obin. On peut aussi citer le colloque qui eut lieu à Lille sur « l'éthique et la déontologie dans les métiers de l'éducation » (2003), ou encore, Outre-Atlantique, les travaux de chercheurs québécois comme France Jutras, Marie-Paule Desaulniers ou Georges A. Legault (1997, 2003). Pourquoi cette renaissance ou cette ré-explicitation du problème?

Je propose trois facteurs qui peuvent se conjuguer pour l'expliquer:

■ Un facteur interne à la situation contemporaine de la morale, telle qu'elle est notamment analysée par Monique Canto (2001), mais aussi par Alain Renaut et Sylvie Mesure dans *La Guerre des Dieux* (1996): l'existence de débats et de dilemmes moraux, qui font des choix et des décisions morales le résultat discussions et d'argumentations. L'individualisation de plus en plus grande des valeurs et des choix moraux possibles n'est-elle pas de nature à conduire à la recherche d'un code déontologique commun susceptible d'aider à surmonter les problèmes qu'elle peut poser? Le problème est particulièrement sensible dans le monde de l'enseignement. La désinstitutionnalisation de l'école analysée par François Dubet (2002) a en effet et entre autres pour conséquence de rendre plurielles les normes et les valeurs auxquelles les enseignants peuvent se référer. Ainsi, entre ceux qui font de l'épanouissement de l'enfant une visée prioritaire et ceux qui au contraire souhaitent voir à l'école s'effacer l'enfant devant cet être abstrait qu'est l'élève (6); entre ceux qui considèrent la discipline, quelles qu'en soient les formes, comme la part maudite et idéalement supprimable de leur travail et ceux qui continuent d'en faire une dimen-

6 - Voir à ce sujet, dans le présent numéro, l'article de Catherine Dorison: «Éthique et identité collective d'un groupe professionnel: les rééducateurs de l'Éducation nationale (1960-1990)».

sion constitutive de leur métier d'éducateur ; entre ceux qui font de la lutte contre l'échec scolaire un impératif et ceux qui voudraient en finir avec un collège unique accueillant des enfants qui n'auraient rien à y faire : règne ici ce que Max Weber appelait le « polythéisme des valeurs » et des fins de l'éducation (7). Un code déontologique pourrait dans ces conditions être un moyen de réintroduire dans le corps enseignant unité et cohérence. E. Prairat y insiste, son intérêt est d'être fédérateur : « L'appartenance à un corps devient problématique lorsque celui-ci ne repose plus sur l'exigence d'un *habitus* partagé, c'est-à-dire sur l'existence d'un ensemble incorporé de règles de perception et d'action [...]. L'effritement, l'affaiblissement, voire la disparition d'un *habitus* commun [...] appelle une externalisation et une explicitation des principales règles qui commandent la pratique professionnelle. Lorsqu'il n'y a plus d'*habitus* partagé, le sentiment d'appartenance à un groupe se fait par allégeance collective et déclarée à un ensemble de principes et de règles qui définissent et précisent les conduites qu'il est légitime de tenir. Dans un corps socioprofessionnel marqué par la pluralité des références morales, culturelles et pédagogiques, l'explicitation des règles semble être un exercice obligé pour résister aux forces centrifuges et maintenir une relative unité professionnelle » (Piraat, p. 78-79). Loin d'être alors un nouvel instrument de contrôle sur les enseignants, la référence explicite à une éthique professionnelle objectivée par une charte déontologique aurait alors l'avantage de permettre une reconnaissance statutaire que la désinstitutionnalisation même de l'école ne garantit plus a priori (*ibid.*, p. 83-84), voire, j'y reviendrai, une certaine sécurité juridique : (*ibid.*, p. 81) : ce qui serait notamment le cas si la charte définit les obligations de l'enseignant en termes de diligence et de moyens et non de résultats (8).

■ L'exigence d'une plus grande professionnalisation des enseignants contribue aussi à réactualiser la question de la morale professionnelle. Comme le remarque en effet Philippe Perrenoud (1994, p. 175 et suivantes) (9), « professionnalisation » est un terme ambigu qui désigne à la fois une demande « technique » de plus

7 - Prenons l'exemple d'une analyse d'un cas imaginaire : « Un élève de huit ans et demi, qui n'est pas d'habitude un bon élève mais qui est visiblement fatigué, somnole pendant le travail demandé. C'est pourtant une évaluation importante. Il ne rend rien à la fin du temps prévu pour l'évaluation. L'enseignant sait que cet élève se trouve dans une situation difficile. Quelle est sa réaction ? ». Il suffit d'avoir demandé à des professeurs des écoles stagiaires ou titulaires de réfléchir sur ce cas et de constater la diversité de leurs réactions pour comprendre que, en la matière, le « polythéisme des valeurs » n'est pas une vaine expression.

8 - On peut de ce point de vue préférer la charte proposée par E. Prairat à celle de G. Longhi, laquelle stipule en son article 1^{er} qu'un enseignant s'engage à faire progresser les élèves (Longhi, 1998, p. 86).

9 - Voir aussi Vincent Lang, 1999, p. 26 et suivantes.

grande expertise et de plus grande maîtrise de la complexité des actes d'enseignement et la revendication « professionniste » (Bourdoncle, 1991) d'une promotion statutaire des enseignants au rang de ce que les anglo-saxons appellent une « profession » (exemplairement illustrée par le cas des médecins et des avocats) et que la sociologie fonctionnaliste des professions définit par un certain nombre de critères. Au nombre de ceux-ci, relevons-en deux qui posent de façon explicite la question de la morale professionnelle et du code déontologique : le contrôle par les pairs et l'utilité sociale désintéressée de l'exercice de la profession. Dans ce sillage, les Québécois Marie-Paule Desaulniers, France Jutras et Georges A. Legaut s'attachent à montrer que « l'intérêt pour l'éthique professionnelle n'a cessé de se manifester au fur et à mesure que les enseignants voulaient faire reconnaître le caractère professionnel de leur tâche » (2003, voir aussi les mêmes, 1997), au point de souligner l'urgence d'une formation de la « compétence éthique » des enseignants (*ibid.*). E. Prairat remarque avec justesse en ce sens qu'une déontologie a une dimension identitaire (2005, p. 20), mais sans donner à cette remarque toute sa signification sociologique. Car cela ne signifie pas seulement qu'une déontologie permet de définir des manières de faire mais aussi qu'elle est l'expression d'une revendication statutaire à laquelle est attachée un certain nombre de privilèges dont les obligations déontologiques sont à la fois le pendant et le symbole. L'éthique professionnelle est en d'autres termes la marque distinctive d'une corporation qui ne satisfait pas seulement des intérêts privés mais est entrée dans la sphère de ce que Hegel appelle la « moralité objective », entre la famille et l'État (10).

112

On comprend alors comment le vieux souci de voir les enseignants respecter des règles morales et comportementales peut se repeindre aux couleurs vives de l'exigence éthique et déontologique. C'est que cette exigence se formule dans le cadre résolument moderne d'une revendication d'*autonomie*. Tant que les règles sont hétéronomes, imposées par l'institution et contrôlées par la hiérarchie, ce qui fut le cas de l'école des Frères comme de la « laïque » de Jules Ferry, il n'y a pas lieu *stricto sensu* de penser leur respect en termes d'éthique professionnelle et de déontologie. Mais cela pose alors le problème de la pertinence de ces catégories pour des enseignants qui demeurent des fonctionnaires, qui restent soumis à leur hiérarchie et qui n'ont aucun autocontrôle du recrutement de leurs pairs ni de la façon dont chacun

10 - Les paragraphes 250 à 256 des *Principes de la philosophie du droit*, consacrés à la « corporation », conceptualisent de façon saisissante certains des éléments essentiels de ce que la sociologie fonctionnaliste anglo-saxonne appellera une « profession », en y incluant la dimension déontologique : 1. dans la corporation « le but intéressé et orienté vers le particulier se conçoit en même temps comme universel » (§ 251, p. 265) ; 2. « cette fonction confère à la confrérie le droit de gérer ces intérêts intérieurs sous la surveillance de la puissance publique » (§ 252, p. 265-266).

s'acquitte de sa tâche. Il n'y a rien chez les enseignants qui ressemble à un conseil de l'ordre. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles certains (Bourdoncle, 1991 ; Peyronie, 1998) préfèrent parler à leur sujet de « semi-profession ». Il y a là en tout cas une difficulté à laquelle ni la charte proposée par Prairat ni celle projetée par Longhi ne répondent : qui est habilité à décider de l'accepter ? Quelle est l'instance qui veille à sa bonne application ? Si, comme je le disais en commençant cet article, les valeurs (morales) et les obligations (déontologiques) constituent les deux axes d'une éthique professionnelle, alors il faut admettre, comme l'écrit joliment E. Prairat, que « l'éthique est à la déontologie ce que l'esprit est à la règle, son souffle et son intelligence » (2005, p. 20), donc qu'il n'y a pas de déontologie sans réflexion éthique sur les fondements et les finalités de la profession, donc pas d'éthique professionnelle qui ne résulte d'une réflexion des professionnels eux-mêmes ou aux principes de laquelle ils ne participeraient pas. Mais l'allégeance collective et consentie que suppose l'idée même d'une éthique professionnelle et d'une déontologie existe-t-elle si les règles auxquelles doivent se soumettre les enseignants sont élaborées en dehors d'eux et relèvent du registre de l'hétéronomie ? C'est là un problème dont on mesurera davantage encore les difficultés qu'il soulève si on le formule à l'envers : voulons-nous véritablement ce que semble impliquer le statut d'une éthique professionnelle enseignante, à savoir l'évolution de la profession vers le *professional* anglo-saxon, c'est-à-dire le modèle des professions libérales ? Je ne crois pas qu'une réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants puisse faire l'économie de ces questions-là.

■ Troisième condition enfin de l'émergence actuelle de la question de l'éthique professionnelle enseignante : cette question est liée à la crise de l'autorité qui affecte l'école (ou plus généralement, comme A. Renaut a récemment essayé de le montrer dans *La Fin de l'autorité* [2004], l'ensemble des instances de pouvoir d'une société démocratique). Le lien entre morale professionnelle et « crise de l'autorité » existe à deux niveaux :

– la cohérence de plus en plus requise des équipes éducatives devant des comportements d'élèves que la seule force de l'institution arrive de moins en moins à normer, et qui contraint à se mettre d'accord aussi sur les principes éthiques et les obligations déontologiques qui inspirent l'action des enseignants (11) ;

11 - Voir, Observatoire de l'éducation, 2005, p. 69 : « Il nous semble nettement percevoir, d'après les récits d'expérience des uns et des autres, que les établissements qui "tournent", ceux où l'autorité des professeurs, préalable indispensable à tout travail en collectivité, est fonctionnelle, pourrait-on dire, repose en grande partie sur la cohérence collective des adultes. »

– la « juridicisation » croissante de l'espace scolaire à laquelle conduit la désacralisation de son autorité (12) invite à rendre explicite au moins l'aspect proprement déontologique de la morale professionnelle, c'est-à-dire le code d'obligations effectives, notamment concernant les moyens grâce auxquels les enseignants entendent imposer leur autorité (réprimandes, sanctions, etc.). Un des bénéfices espérés de l'institution formelle d'une éthique professionnelle et de l'adoption d'un code de déontologie est en ce sens de favoriser la protection des enseignants dans une école de plus en plus exposée à « une incrimination juridique virtuelle permanente » (Prairat, 2005, p. 82). Une charte déontologique permettrait en effet de définir des critères objectifs pour juger si dans telle ou telle situation d'accident ou d'échec, l'enseignant a ou non failli. Elle serait du même coup à même d'éviter de mettre systématiquement en cause la responsabilité des enseignants impliqués dans ce genre de situation (*ibid.*). De ce point de vue, il est tout à fait significatif et tout à fait cohérent pour un chercheur comme Eirick Prairat de faire suivre son travail de longue haleine sur la sanction scolaire et les problèmes posés par l'entrée des normes du droit à l'école (13) par un livre sur la déontologie enseignante.

Une éthique professionnelle sans déontologie ?

On peut pour conclure s'interroger sur l'avenir de l'éthique professionnelle enseignante, car quelles que soient les raisons qui la rendent souhaitable (et l'on peut souscrire à celles qu'avance E. Prairat), elles ne la rendent pas nécessairement possible pour autant. Pour répondre à une telle interrogation, il convient de revenir sur la distinction déjà faite entre les deux dimensions constitutives de l'éthique professionnelle : la dimension axiologique et la dimension déontologique, les valeurs et les normes.

À première vue, la difficulté se situe davantage du côté des premières. Car on peut, semble-t-il, s'entendre plus facilement sur des obligations professionnelles minimales (ponctualité, assiduité, respect des programmes, devoir de réserve, etc.) que sur des valeurs qui, à l'âge démocratique qui est le nôtre, tendent irréductiblement à se diversifier, et qui font sans doute aujourd'hui plus qu'hier diverger les enseignants sur les principes et les fins qui doivent orienter leur action éducative. Doit-on alors conclure à la praticabilité des normes et à l'incertitude des valeurs ?

12 - Voir Prairat, 2002.

13 - Voir Prairat, 2001, 2002.

Ce n'est pas sûr. C'est même d'autant moins certain qu'on pourrait renverser la perspective. Car il existe des valeurs fondatrices du « choix d'éduquer », au moins pour une société donnée à un moment donné de son histoire (14) : le traitement égal de tous les enfants, l'absence de toute discrimination à leur égard, la capacité qu'a chacun de bénéficier de l'éducation scolaire (« l'éducabilité » de Meirieu), etc. La puissance publique est en droit d'exiger l'adhésion réfléchie à ces valeurs fondatrices et donc d'interdire l'accès à la profession de la part de ceux qui ne les partageraient pas. Mais il n'en va pas de même pour les normes, en tout cas telles qu'elles pourraient figurer dans un code de déontologie. En effet, si E. Prairat appelle à discuter la charte déontologique qu'il propose à la fin de son livre, la question principale qui se pose est : comment cette discussion débouchera-t-elle sur un texte en quelque sorte « officiel » ? À qui appartient le pouvoir de déclarer la discussion close et de décider du contenu final de la charte ? À l'évidence, pas aux enseignants eux-mêmes qui, fonctionnaires, ne sont pas maîtres de ce que le sociologue Everett Hugues appelle le « mandat », c'est-à-dire la capacité de définir leur mission et les moyens de la mettre en œuvre (Hugues, 1996). Il faut en effet insister sur ce point capital : l'idée même de déontologie suppose une autonomie et une responsabilité de la part de ceux qui y souscrivent, à l'image exemplaire des professions libérales de la médecine et du barreau. Lorsque les règles sont « transcendantes », imposées par une institution (État, Église...), le projet même d'une déontologie fédérant une profession et fédérant ses pratiques perd la plus grande partie de son sens. De sorte que ce projet s'inscrit dans une contradiction difficile à résoudre : une déontologie cherche, comme le montre E. Prairat, à sortir du brouillage des pratiques et de l'individualisation croissante des *habitus* enseignants qui résultent de la désinstitutionnalisation de l'école, mais en même temps elle entérine cette désinstitutionnalisation en supposant la possibilité d'une plus grande auto-organisation de la profession enseignante et en la tirant du côté du modèle des professions libérales. Se dessinent ici les limites de l'engagement de l'enseignement dans la voie déontologique. Si cette voie est intéressante à explorer sur le plan théorique, n'est-ce pas parce que, *in fine*, elle révèle les apories contemporaines d'une école prise entre autorité et démocratie, communauté éducative et pluralisme des choix moraux, institution et professionnalisation (ou « professionnisme ») ? De ces apories, la problématique naissante de l'éthique professionnelle enseignante est à la fois le symptôme et l'espoir incertain et partiel d'une solution.

14 - Cette dernière remarque signifie qu'il n'est pas nécessaire d'entrer dans le débat (du type Kant vs Durkheim) : les valeurs et la fin de l'éducation sont-elles définissables en elles-mêmes et comme tirées du concept même d'humanité ou sont-elles relatives à l'état d'une société ? Il suffit de poser que ces valeurs sont *au moins* relatives à l'état d'une société pour les exiger de tout enseignant, sans avoir à préjuger de leur caractère absolu.

BIBLIOGRAPHIE

Association « Éducation et devenir » (2003). « Éthique et déontologie dans les métiers de l'éducation », actes du colloque de Lille, *Les Cahiers d'Éducation et Devenir*, n° 2.

AVRIL P. (1997). « Politique (Déontologie) », in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, sous la direction de Monique Canto-Sperber, Paris : PUF.

BOURDONCLE R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, n° 94, p. 73-92.

CANTO-SPERBER M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris : PUF.

DESAULNIERS M.-P., JUTRAS F., LEGAULT G.-A, LEBUIS P. (dir.) (1997). *Les défis éthiques en éducation*, Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

DESAULNIERS M.-P., JUTRAS F., LEGAULT G.-A (2003). « La compétence éthique peut-elle être un élément de la formation universitaire des enseignants », actes du colloque *Former les enseignants et les éducateurs : une priorité pour l'enseignement supérieur*, Cédérom réalisé par l'AFIRSE, Paris : UNESCO.

DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris : Seuil.

HEGEL G. W. F. (1972). *Principes de la philosophie du droit* (1^{re} édition, 1821), Paris, Gallimard (trad. française), collection « Idées ».

HUGUES C. E. (1996). *Le regard sociologique. Essais choisis*, Paris : Éditions de l'EHESS.

LANG V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : PUF.

LONGHI G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*, Paris : ESF éditeur.

MEIRIEU P. (1991). *Le choix d'éduquer*, Paris : ESF éditeur.

MESURE S., RENAUT A. (1996). *La guerre des Dieux. Essai sur la querelle des valeurs dans la philosophie contemporaine*, Paris : Grasset.

OBIN J.-P. (1994). « Pour les professionnels de l'éducation nationale ; morale, éthique ou déontologie ? », in *Éducation et devenir*, « La déontologie dans l'éducation nationale », n° 33.

Observatoire de l'éducation (2005). « Les finalités de l'autorité, dans l'école au quotidien », *Esprit*, mars-avril 2005, p. 58-70.

OGIEN R. (1997). « Normes et valeurs » in *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, sous la direction de Monique Canto-Sperber, Paris : PUF.

PERRENOUD P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.

PRAIRAT E. (2001). *Sanction et socialisation. Idées, résultats et problèmes*, Paris : PUF.

PRAIRAT E. (2002). « La lente désacralisation de l'ordre scolaire », *Esprit*, n° 12, p. 138-151.

PRAIRAT E. (2005). *De la déontologie enseignante*, Paris : PUF.

PEYRONIE H. (1998). *Instituteurs, des maîtres aux professeurs des écoles : formation, socialisation et manière d'être au métier*, Paris : PUF.

RENAUT A. (2004). *La fin de l'autorité*, Paris : Flammarion.

SOLEIL J. (1958). *Le Livre des instituteurs (Code Soleil)*, Paris : SUDEL.

VINCENT G. (1980). *L'école primaire française. Étude sociologique*, Lyon : PUL.

LE REGARD DES ÉLÈVES : UN APPORT À LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Philippe A. GENOUD*

Résumé Cet article met en évidence la pertinence de la prise en compte de la perception des élèves dans le processus de formation initiale des enseignants. Avec le Profil interactionnel du stagiaire (PIS), questionnaire issu du champ du climat social de la classe, le stagiaire peut prendre connaissance des divergences entre ses propres représentations et celles de ses élèves, ainsi que celles du maître de stage. Complété par une analyse réflexive de ces profils interactionnels, le dispositif a reçu un accueil très favorable de la part des futurs enseignants.

INTRODUCTION

Les enseignants n'ont pas attendu la célèbre formule de Lewin (1943) (1) pour se rendre compte que l'environnement dans lequel se déroulent les activités en classe a un impact non négligeable sur les comportements et les apprentissages des élèves. La mise en évidence de ce phénomène dans les théories de l'éducation a conduit diverses équipes de chercheurs à développer, avec succès, un grand nombre de questionnaires permettant de mettre en évidence les différentes facettes constituant ce que l'on peut appeler le *climat social de la classe*, et ceci dès le début des années soixante-dix.

On entend par *climat social de la classe* ou *environnement social de la classe* un « agrégat multidimensionnel d'appropriations de divers éléments relatifs au fonctionnement des rapports (scolaires et personnels) entre les individus présents dans la classe

* - Philippe A. Genoud, université de Fribourg (département des sciences de l'éducation), Suisse.

1 - $B = f(P, E)$: le comportement (*Behavior*) est fonction de la personne (*Person*) et de son environnement (*Environment*).

(élèves et enseignant), exprimé par les perceptions (subjectives) de ces individus» (Genoud, 2004, p. 30). En effet, l'évaluation de ce concept est généralement faite par les participants au sein de la classe. Ces derniers sont donc considérés comme des sujets actifs, dont le vécu et l'interprétation qu'ils peuvent en faire sont utiles à une meilleure compréhension des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Si une grande partie des recherches s'est focalisée sur la description du climat social (et de ses déterminants) ainsi que sur sa capacité à prédire les résultats cognitifs et affectifs (2) à partir du regard subjectif des élèves (c'est-à-dire de leur perception), on note également de multiples tentatives de favoriser et de mettre en place un changement dans la classe (Fraser, 1981 ; Fraser, Seddon, Eagleson, 1982 ; Fraser, Fisher, 1986 ; Eccles, Midgley, 1989). Toutefois, ces tentatives n'impliquent que rarement des enseignants en formation, alors que ces derniers sont souvent réceptifs à ce type de démarche et que les bénéfices escomptés sont manifestes (Fraser, 1998).

L'utilisation de telles mesures en situation de stage nous a donc paru particulièrement pertinente et pour mener à bien notre projet, nous nous sommes centrés sur l'un des aspects du climat social de la classe : les interactions enseignant-élèves. En effet, cette relation instaurée dans la classe dépend principalement de l'enseignant, puisqu'il joue un rôle prépondérant et donne une « couleur » au climat relationnel, par opposition à certaines caractéristiques du climat social qui dépendent très nettement des règles de fonctionnement dans l'établissement scolaire, des programmes d'études, etc.

DESCRIPTION DES INTERACTIONS

Parmi les différents angles par lesquels on peut envisager l'étude des interactions enseignant-élèves, nous avons retenu celui qui semblait nous donner les meilleures perspectives, tant au niveau conceptuel que méthodologique. En effet, au vu des résultats prometteurs des recherches menées dans le champ du climat social de la classe, l'utilisation d'un questionnaire issu de cette tradition de « prise en compte des perceptions des participants » s'est nettement dégagée.

Nous avons trouvé, avec le *Questionnaire on Teacher Interaction* (Wubbels, Levy, 1993 ; Wubbels, Créton, Lévy, Hooymayers, 1993), une approche très intéressante,

2 - Par « résultats cognitifs », on entend la réussite mesurée sur certains apprentissages (par ex., la compréhension en sciences, une note en mathématique). Les « résultats affectifs » concernent plus spécifiquement les attitudes des élèves (par ex., motivation, estime de soi, taux d'absentéisme).

ayant ses racines dans le champ des théories de la personnalité et offrant une représentation simple de la complexité des interactions. Le QTI est en effet basé sur une structure circomplexe, c'est-à-dire une structure qui permet de représenter des variables qui ont une relation d'ordre circulaire (3) (Guttman, 1954) sur un plan défini par deux axes orthogonaux.

Afin de pouvoir utiliser cet instrument dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes employés à le traduire, l'adapter et le valider. Ce processus a été réalisé en plusieurs étapes que nous synthétisons dans les paragraphes qui suivent.

Le « Profil interactionnel du stagiaire » (PIS)

Au niveau de sa structure, le PIS se présente sous forme d'un octogone régulier. On retrouve dans la figure 1 la dénomination des huit échelles (ou octants) qui le composent, ainsi que les deux axes orthogonaux. Ces deux axes – dont la source se trouve dans le modèle interpersonnel de Leary (1957) – sont également apparus dans de nombreuses recherches réalisées dans le domaine scolaire (par ex., Dunkin, Biddle, 1974 ; Foa, 1961).

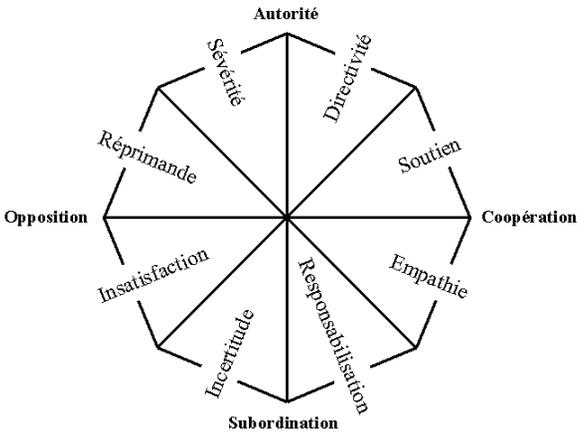


Figure 1. Les dimensions du « Profil interactionnel du stagiaire »

3 - Dans un modèle circomplexe, les corrélations entre les différentes variables montrent une croissance et une décroissance systématique, en fonction de leur degré d'éloignement (la corrélation sera élevée entre deux variables proches, nulle entre deux variables perpendiculaires et fortement négatives entre deux variables opposées).

Parallèlement à l'adaptation de la terminologie de la structure du modèle, un important travail a été réalisé sur la formulation des items. À de multiples reprises, le questionnaire a été soumis non seulement à des enseignants, mais aussi aux élèves qui ont pu s'exprimer sur la difficulté au niveau du langage utilisé. Des remaniements ont été effectués afin que l'outil soit accessible à des élèves de 11-13 ans, voire même un peu plus jeunes (4).

Afin d'éviter des éventuelles confusions chez les élèves entre l'évaluation du stagiaire et celle du maître titulaire de la classe, nous avons délibérément choisi d'utiliser le terme « stagiaire » dans le nom du questionnaire. Cependant, cet outil est parfaitement adapté à toute situation d'enseignement « traditionnelle ».

La version définitive du PIS comprend 40 items formulés sous la forme d'énoncés pour lesquels le répondant attribue une fréquence sur une échelle de Likert à 5 positions (de jamais « 0 » à toujours « 4 »).

Validité du PIS

Dès les premières passations du PIS, nous avons réalisé conjointement de multiples analyses psychométriques afin d'écartier les items les moins satisfaisants et d'améliorer, étape par étape, la structure sous-jacente de l'outil. Avec la version définitive du PIS, deux importantes récoltes de données ont eu lieu (en 2002 et 2003). Les analyses exploratoires et confirmatoires (5) réalisées sur les facteurs dans un premier temps et ensuite au niveau de la structure circomplexe ont été menées pour chacune des passations afin de s'assurer de la stabilité des indicateurs statistiques entre deux mesures indépendantes (Genoud, 2003, 2004).

Sans entrer dans les détails de ces analyses, on peut relever que les indices et coefficients calculés démontrent pour le PIS des qualités psychométriques tout à fait satisfaisantes. En effet, chacune des analyses effectuées apporte des éléments à la justification du questionnaire et de la structure qui lui est sous-jacente.

4 - Proposé à des élèves de 9-10 ans (à plusieurs reprises) le questionnaire montre des qualités psychométriques tout à fait comparables à celles obtenues chez leurs pairs plus âgés.

5 - Analyses exploratoires : examen visuel de la matrice des corrélations et de la représentation graphique des scores factoriels. Analyses confirmatoires : modèles d'équations structurales, test des relations d'ordre supposées, calcul de la consistance interne.

Variantes du PIS

L'utilisation d'un outil destiné à récolter et synthétiser les perceptions subjectives permet la prise en compte de différents regards sur les interactions maître-élèves. La variante « élèves » correspond à la moyenne des scores pour l'ensemble des élèves d'une classe, et donne un premier profil. Le stagiaire peut lui aussi donner son avis sur les interactions, ce qui constitue la variante « auto-perception ». On peut également lui demander d'indiquer quelles seraient, selon lui, des interactions idéales entre un enseignant et ses élèves (variante « idéal »). Finalement, en situation de stage, l'avis du maître titulaire peut constituer un quatrième profil (variante « maître de stage ») (6). On peut imaginer l'emploi de variantes supplémentaires (par ex., l'idéal selon les élèves), mais les quatre profils de notre expérimentation permettent déjà de nombreuses comparaisons entre différents points de vue (voir exemple figure 2).

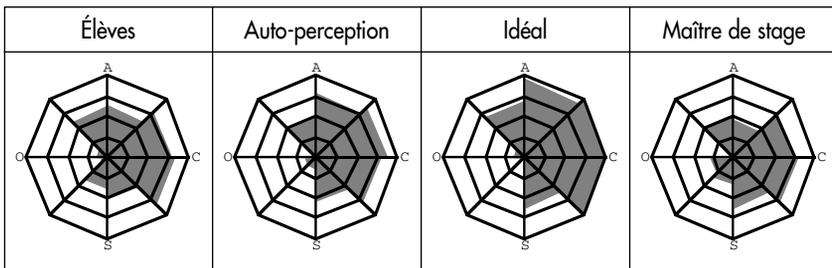


Figure 2. Les quatre profils du PIS à disposition du stagiaire

BÉNÉFICES ATTENDUS DE LA CONFRONTATION DES PROFILS

Agir sur les préconceptions

Dans nos comportements relationnels, les représentations (ou conceptions implicites) que l'on a de l'autre jouent un rôle prépondérant (Jodelet, 1999). Dans le domaine plus particulier de l'éducation, on parlera volontiers de « préconceptions » puisqu'elles préexistent à l'acte d'enseigner. Ces représentations sont en effet construites dès les premiers contacts avec l'école (en tant qu'élève) et évoluent progressivement

6 - Nous appelons « maître de stage », l'enseignant sur le terrain qui accueille dans sa classe le stagiaire, par opposition au « maître-guide » ou « superviseur », qui est le formateur qui suit l'élève-enseignant dans l'institution de formation.

avec l'influence non négligeable de stéréotypes véhiculés dans la société et les médias (Wubbels, 1992). Le stagiaire n'échappe pas à cette règle et, si l'on observe l'image qu'il se fait de l'élève idéal – déterminé presque exclusivement sur la base de critères relationnels – on constate des attentes d'un rôle soumis de l'élève en classe, tout en conservant paradoxalement des attributs de spontanéité et de curiosité (Mollo, 1970).

La confrontation *in vivo* des préconceptions avec la réalité du terrain peut induire un choc chez l'enseignant débutant. On peut alors observer parfois un certain stress qui pousse l'enseignant à changer de comportement et opter pour des orientations plus conservatrices et rigides (Veenman, 1984). Dans de nombreux cas néanmoins, ce choc permet une prise de conscience de son propre comportement et provoque des changements bénéfiques dans les relations avec les élèves. Puisque nos conduites sont partiellement déterminées par nos préconceptions, agir sur ces dernières se révèle en effet un moyen efficace pour amener des modifications comportementales durables (Hollingswoth, 1989).

Modifier des préconceptions par le feed-back

Dès les années soixante-dix (mais encore actuellement) des recherches sont menées dans le but d'initier des changements dans les représentations des enseignants (par exemple : Levinson-Rose, Menges, 1981 ; Sinclair, Fraser, 2002). Gilly et ses collaborateurs écrivent à ce sujet : « A la lumière des quelques constats différentiels effectués, nous pensons, pour notre part, que la représentation de l'élève pourrait certainement être exploitée de façon bénéfique comme feed-back régulateur des rapports maître-élèves. » (Gilly, Martin, Rohrer, 1974-1975, p. 530)

De ces diverses recherches ressortent des similitudes au niveau des étapes mises en place pour voir apparaître des changements (Fraser, 1987, par exemple). Tout d'abord, durant une phase de *pré-test*, les perceptions réelles et idéales des élèves sont recueillies. Pour avoir un aperçu de ce que l'ensemble de la classe perçoit, on calcule une moyenne des perceptions réelles des élèves ainsi qu'une moyenne des perceptions idéales. Deuxièmement, l'enseignant reçoit un *feed-back* – généralement sous forme graphique – lui présentant de manière comparative les perceptions de la classe (réelles et idéales) ainsi que les siennes (réelles et idéales également). Ce *feed-back* lui donne alors une information sur la « distance » entre les différentes perceptions. Troisièmement, il s'engage dans une *réflexion personnelle* qui débouche sur une planification de changements concrets qu'il désire apporter. Quatrièmement, on assiste à la *mise en pratique* des stratégies planifiées, durant un laps de temps suffisant pour voir apparaître une évolution. Finalement, un *post-test* permet de réévaluer les perceptions.

La troisième étape (la réflexion personnelle) est certainement la clef de voûte de la réussite du dispositif. Donner à l'enseignant un *feed-back* n'est généralement pas suffisant pour entraîner des changements, surtout s'il ne sait que faire pour améliorer la situation (McKeachie *et al.*, 1980). La réflexion peut donc être accompagnée – dans l'idéal – d'un soutien assuré par le chercheur, par des collègues ou par un autre professionnel. Les échanges peuvent également renforcer la motivation de l'enseignant par le biais d'encouragements et de remarques constructives.

Si l'aide apportée par une personne de référence est généralement bien acceptée lorsque l'enseignant élabore des stratégies pour améliorer ses interactions en classe, il n'en est pas de même pour le *feed-back*. En effet, si l'évaluation des interactions est générée par un observateur externe à la relation (superviseur, collègue, directeur d'établissement, etc.), celle-ci est nettement moins bien acceptée et risque de créer une crispation chez l'enseignant concerné. Dans de tels cas, Tuckman et Oliver (1968) constatent même des changements en direction opposée.

Analogies avec le micro-enseignement

L'utilisation du *feed-back* pour instaurer des changements de pratique n'est pas propre au champ du climat social de la classe. Dans le micro-enseignement on vise également, par le biais d'un enregistrement vidéo, de provoquer une prise de conscience de l'enseignant par rapport à son comportement face aux élèves. On retrouve donc des étapes similaires au processus décrit dans le chapitre précédent : une séquence d'enseignement suivie d'un *feed-back*. Puis, sur la base des informations recueillies, une réflexion individuelle ou en groupe et finalement, afin de mettre en pratique les changements planifiés, une nouvelle séquence d'enseignement. Tout comme pour le *feed-back* donné par l'élève, le micro-enseignement ne s'intéresse pas directement au comportement, mais à l'effet qu'a ce comportement sur l'élève (Crahay, 1979).

123

Le rôle formateur de la démarche se situe également dans la phase de visionnement actif et de discussion (et non durant la phase d'enseignement). Le *feed-back* aide tout d'abord au développement de capacités d'analyse et d'autocritique. Dans un second temps et avec un peu plus d'habitudes, ces capacités joueront une fonction importante d'autorégulation en situation.

AUTO-ÉVALUATION ET PROCESSUS RÉFLEXIF

La pratique de l'enseignement (dans le cadre de stage, par exemple) est certes utile à la formation des futurs maîtres d'école, cependant, contrairement à ce que nous laisse penser l'adage « C'est en forgeant qu'on devient forgeron », la pratique ne suffit certes pas à former des enseignants capables de réfléchir à leurs pratiques et sur leurs pratiques.

Un regard sur soi, par le biais d'une auto-évaluation, comporte en lui-même une « puissance d'auto-formation et d'auto-éducation » (De Ketele, 1986, p. 203) par le recul et la décentration qu'il provoque. Néanmoins, le processus réflexif est le résultat d'un apprentissage, puisqu'il est question « d'une posture et d'une pratique réflexives, *fondant une analyse méthodique, régulière, instrumentée, sereine et porteuse d'effets*, disposition et compétences qui ne s'acquièrent, en général, qu'au gré d'un *entraînement intensif et délibéré* » (Perrenoud, 1998, p. 1). Des espaces-temps doivent donc être envisagés durant la formation, sous forme par exemple de « compagnonnage réflexif » (Beckers, 2004).

Lorsque l'auto-évaluation n'est pas pratiquée dans un contexte normatif (ce qui est le cas avec les profils interactionnels), le véritable enjeu n'est plus uniquement une auto-évaluation, mais aussi un auto-questionnement (Vial, 2000). Ceci amène donc l'apprenant à accepter de porter un regard critique sur sa pratique et de revenir aussi en arrière, de réfléchir aux moyens pour évoluer (Bélaïr, 1999). Grâce à cela, on observe des changements non seulement au niveau de la prise de conscience des modifications des pratiques, mais également dans la capacité d'explicitier la démarche réflexive (Campanale, 1997).

Malgré l'apparente simplicité que pourraient revêtir nos propos au sujet de la formation des stagiaires, il est illusoire de penser qu'en fin de formation initiale les candidats soient aussi compétents que des experts dans l'art de la réflexivité. Les coûts cognitifs des analyses et réflexions systématiques de l'enseignant qui débute seront – dans leurs prémices – nettement supérieurs aux bénéfices qu'il peut attendre en retour (Chenu, 2000). Cependant, même si la durée de la formation initiale ne permet pas d'installer entièrement cette réflexion *sur* l'action, la présence d'une posture réflexive va induire une réflexion *dans* l'action qui amorcera à son tour, et dans une certaine continuité, ce que l'on recherche, à savoir cette réflexion *sur* l'action (Schön, 1994).

Obstacles

La mise en place d'un dispositif faisant appel aux perceptions des élèves et du maître de stage ne va pas sans difficultés. Pour obtenir des résultats dans cette démarche, la concertation entre maître de stage, superviseur et stagiaire est indispensable. Ce partenariat, qui peut sembler de prime abord facile à obtenir, rencontre sur le terrain de nombreuses entraves (Raymond, Lenoir, 1998).

Un autre obstacle à ce dispositif « feed-back – réflexion » est le rôle inconfortable que peut ressentir le maître de stage. En effet, sa position peut être difficile à situer entre une posture d'évaluateur des compétences (au niveau sommatif) et d'appui ou d'aide dans la mise en acte d'habiletés pratiques, entre un statut de personne de référence pour le stagiaire et une attitude favorisant responsabilisation et autonomie (Chenu, 2000).

Finalement, pour éviter toute levée de boucliers de la part des stagiaires, il est nécessaire que ce feed-back soit appréhendé comme une aide à leur formation et non comme un contrôle des compétences ou une évaluation servant à prendre des décisions par rapport à la suite de leur cursus. Toute utilisation « agressive » d'un tel outil est contre-productive puisqu'elle risque de provoquer des effets contraires.

MÉTHODOLOGIE

La récolte des données avec la version définitive du PIS s'est déroulée en deux temps, en 2002 et 2003. Deux volées d'étudiants de l'École normale, en stage dans des classes de 5^e et 6^e année primaire (enfants de 11 à 13 ans) ont fait passer le PIS auprès de leurs élèves (1 651 au total). Toutes les variantes utilisées dans les passations se sont focalisées sur les interactions stagiaire-élèves. Nous avons donc demandé aux élèves de donner leur avis, au stagiaire lui-même (auto-perception), ainsi qu'au maître de stage (présent dans la classe et observateur « externe » de ces interactions). Le profil idéal (selon le stagiaire) a été ajouté à ces trois variantes.

Après le stage – et suite au feed-back donné grâce aux différentes variantes du PIS – un questionnaire destiné aux stagiaires a permis de mieux comprendre comment ces derniers ont appréhendé la démarche (quels sont les bénéfices qu'ils ont pu en retirer, les limites ou difficultés, etc.). Une demi-journée « d'intégration », dont le but principal est de valoriser les acquis des expériences particulières de chacun, a permis de compléter ou préciser les informations déjà recueillies.

Comment le stagiaire appréhende-t-il le dispositif ?

Indépendamment des scores que les différents profils ont mis en évidence pour chaque stagiaire, il est particulièrement intéressant de savoir comment la démarche a été appréciée sur le terrain. Nous distinguons ci-dessous deux aspects : l'objectivité que les stagiaires perçoivent dans les différentes variantes des profils interactionnels ainsi que l'évaluation de l'ensemble du dispositif (questionnaire, passation, feed-back, utilisation des profils, etc.).

Objectivité perçue dans les profils

Nous avons sondé les stagiaires, avant et après leur passage en classe, pour savoir quels sont les profils qui, selon eux, donnent une image proche de la réalité. Tant dans leurs commentaires que dans des scores sur des échelles de mesure, on constate que les stagiaires accordent une confiance relativement élevée aux diverses représentations. Si celle des élèves récolte un score un peu plus faible que les autres (mais tout de même très positif) avant la passation, les stagiaires se rendent compte, une fois les profils en main, que les élèves ont des perceptions qui sont parfois plus proches de la réalité que celles du maître de stage.

Parmi les nombreux commentaires que nous avons recueillis, on peut mettre en évidence les apports et les limites de chaque variante. L'auto-perception a l'avantage de prendre en compte le vécu de la situation et d'être d'une totale sincérité par rapport à ce vécu. Par contre, elle ne permet pas de recul suffisant de la part du stagiaire. Le maître de stage a un regard jugé plus professionnel et neutre. Il reste cependant spectateur des interactions et se concentre également sur les comportements didactiques du stagiaire au détriment parfois des aspects relationnels. Les élèves, de par leur nombre, donnent un avis considéré par les stagiaires comme plus pertinent. Ces derniers ont relevé aussi la manière consciencieuse avec laquelle les questionnaires ont été remplis dans leurs classes, mais notent que les élèves se sont montrés parfois trop gentils dans leurs évaluations.

Dans les remarques orales ou écrites des stagiaires – tout comme sur les différentes appréciations de l'objectivité des profils – on peut souligner l'aspect complémentaire des trois regards, chacun amenant une vision partielle (avec sa part de subjectivité) contribuant ainsi à une meilleure compréhension des interactions stagiaire-élèves.

Évaluation générale de la démarche

Au niveau de l'utilité perçue tout d'abord, les stagiaires relèvent que les profils leur ont permis de se rassurer quant aux relations qu'ils entretiennent avec les élèves. Soucieux d'établir des interactions orientées vers la coopération (plutôt que vers des

oppositions), ils ont été dans l'ensemble soulagés de voir que leurs profils tendaient vers un pattern « idéal ». En ce qui concerne la confiance en soi, le PIS a été de ce fait d'un concours appréciable.

Les stagiaires ont aussi mentionné que les profils leur ont été utiles pour se situer dans leurs apprentissages et pour susciter la réflexion. Si quelques-uns disent avoir utilisé le questionnaire pour entamer des discussions avec le maître de stage, rares sont ceux qui n'ont trouvé aucune utilité dans la démarche. Ils sont du reste 84 % à exprimer clairement leur intention de réutiliser l'outil dans leur pratique professionnelle future.

Au niveau de l'intérêt perçu, les stagiaires se sont montrés très impatients de recevoir le feed-back. La curiosité n'a cependant pas été le seul élément à souligner puisque la quasi-totalité d'entre eux ont été séduits par l'ensemble du dispositif (y compris le travail de réflexion conduit après le stage), dont plus de la moitié très fortement. Les stagiaires se sont également montrés ouverts à cette innovation, ce qui est très encourageant pour l'implantation du PIS dans le processus de formation.

Finalement, les stagiaires notent que les profils sont à leurs yeux fiables et que le questionnaire est adapté à leurs élèves. En ce sens, ils se montrent tout à fait enclins à en exploiter au mieux les ressources.

CONCLUSION

127

L'utilisation des perceptions des élèves est utilisée depuis fort longtemps dans bon nombre de recherches sur le climat social de la classe. Dès les premiers développements dans ce champ, les « interventions » sur le terrain ont permis de faire valoir l'intérêt de ce type d'étude par la mise en évidence d'améliorations concrètes dans les classes.

En dépit des avantages escomptés dans la démarche, les nombreuses réticences et résistances des enseignants sont un frein à la mise en place de tels dispositifs dans les écoles, et les chercheurs doivent faire preuve de persuasion et de tact pour pouvoir implanter leur projet sereinement.

Notre recherche propose l'insertion du dispositif durant la formation initiale des enseignants, là où les sujets peuvent être plus disposés à être « évalués », plus réceptifs à une éventuelle modification de leurs comportements et plus ouverts à une démarche innovante. Les commentaires et remarques que nous avons pu recueillir, tant chez les

superviseurs que chez les stagiaires eux-mêmes, indiquent clairement une forte adhésion à l'utilisation du regard des élèves dans le processus de formation.

Le feed-back provenant des élèves n'est cependant pas un moyen unique qui supplanterait tout ce qui est déjà mis en place pour valoriser les acquis développés durant les quelques semaines de pratique enseignante. Du reste, même dans l'utilisation du questionnaire PIS, la complémentarité des différents regards (ou variantes) est un levier efficace pour développer progressivement une prise de recul et une approche réflexive par rapport aux situations vécues.

Nos résultats démontrent l'utilité formatrice du regard des élèves, mais ces derniers peuvent également trouver un certain bénéfice dans ce type de démarche. Si les pédagogues prônent la responsabilisation de l'apprenant et sa participation active au fonctionnement de la vie scolaire, tenir compte de l'avis des élèves, c'est en réalité les impliquer et leur donner une certaine considération, avec toutes les répercussions positives que l'on peut imaginer, non seulement sur les relations maître-élèves, mais aussi sur les apprentissages.

BIBLIOGRAPHIE

BECKERS J. (2004). « Comment amorcer la construction identitaire d'un praticien réflexif par la formation initiale? », *Recherche et Formation*, 46, p. 61-80.

BÉLAIR L.M. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*, Paris : ESF.

CAMPANALE F. (1997). « Auto-évaluation et transformations de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, 20 (1), p. 1-24.

CHENU F. (2000). « Le rôle du maître de stage : présentation de cinq principes d'action visant une amélioration de la relation formatrice », *Cahiers du service de la pédagogie expérimentale, Université de Liège*, 1-2, p. 92-107.

CRAHAY M. (1979). « Un essai de micro-enseignement. Une perspective fonctionnelle », *Revue française de pédagogie*, 48, p. 21-34.

DE KETELE J.-M. (1986). « L'évaluation du savoir-être », in J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles : De Boeck : Wesmael, p. 179-208.

DUNKIN M.J., BIDDLE B.J. (1974). *The study of teaching*, New York : Holt Rinehart and Winston.

ECCLES J.S., MIDGLEY C. (1989). « Stage-environment fit: developmentally appropriate classrooms for young adolescents », in C. Ames, R. Ames (eds.), *Research on motivation in education : Goals and cognition*, San Diego : Academic Press (vol. 3, p. 139-186).

FOA U.G. (1961). « Convergences in the analysis of the structure of interpersonal behavior », *Psychological Review*, 68 (5), p. 341-353.

- FRASER B.J. (1981). «Using environmental assessments to make better classrooms», *Journal of Curriculum Studies*, 13 (2), p. 131-144.
- FRASER B.J. (1987). «Use of classroom environment assessments in school psychology», *School Psychology International*, 8 (4), p. 205-219.
- FRASER B.J. (1998). «Science learning environments : assessment, effects and determinants», in B.J. Fraser, K.G. Tobin (eds.), *International handbook of science education*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers (vol. 1, p. 527-564).
- FRASER B.J., FISHER D.L. (1986). «Using short forms of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment», *Journal of Research in Science Teaching*, 23 (5), p. 387-413.
- FRASER B.J., SEDDON T., EAGLESON J. (1982). «Use of student perceptions in facilitating improvement in classroom environment», *Australian Journal of Teacher Education*, 7, p. 31-42.
- GENOUD P.A. (2003). «Profil des interactions enseignant-élève : traduction, adaptation et validation d'un instrument», *Orientation scolaire et professionnelle*, 32 (3), p. 537-552.
- GENOUD P.A. (2004). *Perception des interactions maître-élèves. L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*, thèse de doctorat, université de Fribourg.
- GILLY M., MARTIN M., ROHRER B. (1974-1975). «Contribution à l'étude de la perception du maître par l'élève en fin de scolarité primaire», *Bulletin de Psychologie*, 28 (318), p. 800-810.
- GUTTMAN L. (1954). «A new approach to factor analysis: The Radex», in P.F. Lazarsfeld (ed.), *Mathematical thinking in the social sciences*, Glencoe: The Free Press, p. 258-348.
- HOLLINGSWORTH S. (1989). «Prior beliefs and cognitive change in learning to teach», *American Educational Research Journal*, 26 (2), p. 160-189.
- JODELET D. (1999). *Les représentations sociales*, Paris: PUF (6^e éd.).
- LEARY T. (1957). *Interpersonal diagnosis of personality: A functional theory and methodology for personality evaluation*, New York: Ronald Press Compagny.
- LEVINSON-ROSE J., MENGES R.J. (1981). «Improving college teaching: a critical review of research», *Review of Educational Research*, 51 (3), p. 403-434.
- LEWIN K. (1943). «Psychology and the process of group living», *Journal of Social Psychology*, 17 (1), p. 113-131.
- MCKEACHIE W.J. et al. (1980). «Using student ratings and consultation to improve instruction», *British Journal of Educational Psychology*, 50, p. 168-174.
- MOLLO S. (1970). *L'école dans la société: psychosociologie des modèles éducatifs*, Paris: Dunod.
- PERRENOUD P. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*, Genève: Université de Genève, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation.
- RAYMOND D., LENOIR Y. (1998). *Enseignants de métier et formation initiale*, Paris: Bruxelles: De Boeck: Larcier.

SCHÖN D.A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (trad. J.H. Gagnon), Montréal : Les Éditions Logiques.

SINCLAIR B.B., FRASER B.J. (2002). « Changing classroom environments in urban middle schools », *Learning Environments Research*, 5 (3), p. 301-328.

TUCKMAN B.W., OLIVER W.F. (1968). « Effectiveness of feedback to teachers as a function of source », *Journal of Educational Psychology*, 59 (4), p. 297-301.

VEENMAN S. (1984). « Perceived problems of beginning teachers », *Review of Educational Research*, 54 (2), p. 143-178.

VIAL M. (2000). *Organiser la formation : le pari sur l'auto-évaluation*, Paris : L'Harmattan.

WUBBELS T. (1992). « Taking account of student teachers' preconceptions. *Teaching and Teacher Education* », 8 (2), p. 137-149.

WUBBELS T., LEVY J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education*, London : Falmer Press.

WUBBELS T., CRÉTON H., LEVY J., HOOYMAYERS H. (1993). « The model for interpersonal teacher behavior », in T. Wubbels, J. Levy (eds.), *Do you know what you look like? Interpersonal relationships in education* London : Falmer Press, p. 13-28.

LES PROFESSEURS-STAGIAIRES D'IUFM ET LES TECHNOLOGIES

QUELLE INSTRUMENTATION ?

JEAN-BAPTISTE LAGRANGE*, JEAN-FRANÇOIS LECAS**,
BERNARD PARZYSZ***

Résumé *Cette recherche étudie l'appropriation des TICE et les premiers usages par les stagiaires des IUFM. Cette population est généralement équipée et a bénéficié d'une formation à l'Université et à l'IUFM. L'objectif était de savoir si ces conditions sont suffisantes pour que des usages professionnels se développent ou si des obstacles subsistent. À partir de questionnaires et d'analyse de mémoires, nous mettons en évidence une instrumentation limitée, des pratiques collaboratives faibles et des difficultés à utiliser des logiciels spécifiques aux disciplines.*

PROBLÉMATIQUE

Les travaux de recherche et d'innovation ont mis en évidence les contributions possibles des technologies aux apprentissages des élèves et à un renouvellement des pratiques scolaires. Il semble cependant que ces contributions s'actualisent difficilement, peu de professeurs s'appropriant les outils informatisés et les intégrant réellement dans leurs démarches professionnelles (Baron, 2005). L'étude de la dimension « enseignant » des usages des technologies est donc aujourd'hui essentielle.

Cet article se propose d'étudier les professeurs stagiaires lors de leur formation en IUFM. Notre hypothèse est celle d'une population généralement équipée et connectée, disposant de certaines compétences, grâce notamment à la formation reçue à

* - Jean-Baptiste Lagrange, IUFM de Reims ; université Paris VII (Didactique des Maths).

** - Jean-François Lecas, IUFM de Dijon ; université de Bourgogne (LEAD-CNRS UMR 5022).

*** - Bernard Parzysz, IUFM d'Orléans-Tours ; université Paris VII (Didactique des Maths).

l'Université et à l'IUFM. Nous souhaitons savoir si ces conditions sont suffisantes pour que se développent des usages professionnels des technologies, ou si des obstacles résistent. De façon à mieux cerner les obstacles selon le domaine d'activité du professeur, nous distinguons des cadres d'usages possibles des technologies.

- Le premier cadre concerne les activités professionnelles non directement liées à la classe s'exerçant individuellement ou au sein de communautés enseignantes.
- Le second cadre est celui où le professeur travaille « en différé » aux apprentissages de ses élèves : conception de situations ou d'activités pour les élèves, production de documents pour la classe...
- Le troisième cadre est celui de la classe où les usages ont pour objectif de soutenir des apprentissages disciplinaires.

Dans ces trois cadres, les technologies viennent « instrumenter » l'activité du professeur. Le souci d'une réelle instrumentation professionnelle se lit dans une création institutionnelle récente, le C2i (Certificat informatique Internet) (1) niveau 2 enseignant, qui fixe des objectifs de compétences cohérents dans les trois cadres. Ces compétences spécifiques aux métiers de l'enseignement reposent sur un socle de compétences indépendantes d'un métier que constitue le C2i niveau 1.

Cadre théorique

Précisons ce que nous entendons par instrumentation et comment cette notion permet d'aborder la question des obstacles dont nous avons parlé dans l'introduction. Les compétences occupent une place importante dans les textes relatifs aux technologies et aux pratiques enseignantes. En suivant le schéma du C2i, nous considérons les compétences de niveau 1 (indépendantes du métier) et de niveau 2 (propres au métier). La notion d'instrumentation doit permettre de penser l'articulation de ces compétences entre elles et de rendre compte du développement conjoint des usages et des compétences.

Quelques points de repère : un objet technique n'est pas d'emblée un instrument. C'est d'abord un artefact (Rabardel, 1995), c'est-à-dire un objet matériel transformé par l'homme en fonction d'un usage, mais cet usage n'est pas donné avec l'objet. Ce qui fait de l'artefact un instrument, c'est l'existence chez un individu de schèmes relatifs à l'action instrumentée. Schème est pris ici au sens d'organisation invariante de la conduite pour une classe donnée de situations (Vergnaud, 1985). La « genèse

1 - Voir : <http://tice.education.fr/educnet/Public/formation/c2i-ens/> pour une présentation et la circulaire n° 2004-26 du 3-12-2004 pour la définition des compétences.

instrumentale » est le processus par lequel ces schèmes sont élaborés. Peu de choses sont connues sur les genèses liées à l'exercice du métier d'enseignant. L'utilisation d'un instrument comme le tableau noir a fait seulement récemment l'objet d'études montrant sa variabilité d'un enseignant à l'autre (Robert, Vandebrouk 2003 ; Nonnon, 2000).

Nous nous intéressons ici à des genèses professionnelles, qui renvoient à l'intégration d'une dimension « technologies » dans une donnée complexe et problématique, la professionnalité enseignante (Meirieu, 1989 ; Perrenoud, 1995). Lenfant (2002) a étudié comment se construit la professionnalité au cours de l'année de stage, en s'appuyant sur la « double approche » que Robert et Rogalski (2002) ont proposée pour analyser l'activité de l'enseignant. Il s'agit notamment de considérer que « les pratiques des enseignants sont complexes, stables et cohérentes, et qu'elles résultent de recompositions singulières... ».

Selon Lenfant (*ibid.*), la cohérence se construit et tend à se figer au cours de l'année de stage sous l'effet des représentations antérieures et de celles qui se forment dans la pratique sous l'influence des « réalités du terrain ». La formation « en salle » paraît avoir peu d'impact à elle seule. En revanche, une évolution peut intervenir à l'occasion d'« incidents critiques » lorsque le professeur stagiaire en saisit l'opportunité pour une analyse réflexive de son action.

Jusqu'à ces dernières années, les technologies ont peu influencé la professionnalité de la grande majorité des professeurs stagiaires. Avec le développement des usages et des compétences, mais aussi avec la pression que constitue le C2i, il est à prévoir que les technologies auront un impact grandissant.

Objets et méthodes

La recherche a été menée dans le cadre d'une équipe associant des chercheurs en didactique et sciences humaines de 5 IUFM. Elle a tiré parti de données disponibles dans ces IUFM au cours des années 2000 à 2003.

Nous avons tout d'abord exploité des questionnaires renseignés par les professeurs-stagiaires — PE (professeurs des écoles) et PLC (professeurs de lycée et collège) — élaborés par 4 IUFM. Il s'agit d'outils destinés à piloter les dispositifs de formation aux technologies. Il nous a semblé pertinent de travailler sur des données issues de ces outils, car elles couvrent assez bien l'ensemble des informations nécessaires avec un taux de réponses utiles satisfaisant, et permettent des recoupements. La contrepartie de ce choix est l'hétérogénéité des questionnaires qui ne permet pas la

comparaison directe d'un institut à l'autre. Nous renvoyons une analyse plus détaillée des questionnaires et une discussion sur les biais possibles à un autre article de Leborgne, Lecas *et al.* (en préparation).

Pour compléter ces données essentiellement déclaratives par d'autres, issues des pratiques réelles et significatives des stagiaires, nous avons également exploité les mémoires professionnels centrés sur un usage des technologies. Le mémoire associe en effet « une problématique pédagogique à des éclairages théoriques, enrichis de l'expérience auprès des élèves » (2). Deux études complémentaires ont été menées : l'une, quantitative, à partir de données disponibles dans une discipline sur les sites Internet des IUFM, l'autre, plus qualitative, analysant le texte d'un panel de mémoires.

TRAVAUX ET RÉSULTATS

Les questionnaires

Les questionnaires sont des outils élaborés par les IUFM en vue de piloter les formations. À Dijon, ils sont passés en début d'année scolaire par l'ensemble des PE et PLC (environ 850). À Reims et Besançon, ils sont soumis en fin d'année et avec un taux de réponses d'un sur deux (soit près de 400 à Reims et de 300 à Besançon). Nous extrairons des données globales des réponses à ces trois questionnaires. Afin de dépasser les limites de questionnaires à grande échelle nécessairement fermés et pour repérer les évolutions sur une année, Orléans-Tours a mis en place un recueil de données différent. À visée clinique, il ne concerne que deux groupes de formation PE. Il y a une double passation, en début et fin d'année, et 43 réponses ont été recueillies. Nous utiliserons ces résultats pour donner des éclairages supplémentaires.

Équipement et compétences

Les données globales font apparaître que le taux d'équipement en ordinateur personnel augmente régulièrement depuis 1998. En début d'année, l'équipement des PLC sciences et PE est significativement supérieur à celui des PLC littéraires. En fin d'année de formation, dès 2003, les stagiaires sont quasiment tous équipés. Chez les PLC, cette progression significative est à relier aux nécessités des activités à l'IUFM (rapports, mémoires, fiches élève...) ainsi qu'aux conditions économiques (salaire). L'enquête d'Orléans-Tours précise que l'équipement inclut assez souvent un graveur et un scanner et parfois un appareil photo numérique.

2 - Circulaire ministérielle 2002-070 du 4.04.2002.

Le taux de raccordement personnel à l'Internet est lui aussi en progression au cours des années comme au cours de la formation, sans toutefois être général (76 % en 2003). Ce taux est inférieur chez les PLC scientifiques.

Les compétences de niveau 1 (mettre en route, arrêter un ordinateur... sauvegarder ou chercher une information...) sont acquises en début d'année sans changement depuis deux ans. A la question « organiser un espace de travail en créant des dossiers appropriés » le taux de réponses positives des PLC est élevé avec une disparité hommes femmes (90 % vs 77 %) que l'on peut relier à la spécialité d'enseignement, les femmes étant davantage représentées dans les disciplines littéraires. L'étude d'Orléans-Tours permet de mettre en évidence que la non-possession d'un ordinateur est le seul facteur lié à de faibles compétences de base (3). Elle ne relève pas de différences liées à l'âge dans cette population de PE où le décile le plus âgé est né avant 1970 et le plus jeune après 1981. Une explication serait que leurs parcours peuvent être différents, mais qu'ils incluent généralement l'usage de l'ordinateur, au moins comme outil.

Les compétences de niveau 1 concernant les réseaux et la sécurisation des données sont faibles en début d'année : 60 % des stagiaires ignorent qu'un ordinateur peut être ou non raccordé à un réseau et 75 % ne savent pas partager une ressource. La question de l'utilisation des moteurs de recherche est mal comprise puisque presque tous déclarent savoir les utiliser pour trouver un site pertinent, mais 60 % ignorent l'usage des opérateurs booléens. Orléans-Tours n'observe pas d'évolution significative entre le début et la fin de l'année, malgré la place prise par la navigation sur le web dans les usages personnels.

135

Dès 2003, deux stagiaires sur trois ont une adresse électronique en début d'année. La messagerie est un outil d'usage courant mais elle est utilisée *a minima*. Les trois quarts déclarent « ranger des messages dans des dossiers » et « constituer un carnet d'adresse », mais moins de la moitié utilise l'attachement de fichiers. Les autres outils de communication (liste de diffusion, forum, sites collaboratifs) sont très peu utilisés. En fin d'année, l'utilisation bihebdomadaire du courrier électronique concerne environ 80 % des stagiaires.

Les compétences élémentaires de production de textes sont déclarées acquises par une grande majorité. Il n'en est pas de même pour une compétence avancée et utile

3 - La moyenne à cette compétence dans le groupe de ceux qui ne sont pas équipés est inférieure de 0,75 écart type à la moyenne générale. Elle est très peu différente pour les autres variables telles que le sexe ou l'âge.

pour les documents longs – créer automatiquement une table des matières – qui est rarement maîtrisée (30%). La connaissance du tableur reste moyenne.

La production de documents multimédias et la création de pages et de sites web restent une affaire de spécialistes. Reims note par ailleurs une baisse sensible des compétences au cours des années pour la création d'un site web. La formation dans ce domaine, coûteuse en temps, n'a pas survécu à la réduction des horaires encadrés et à la prise en compte de nouvelles priorités dans le cadre de directives ministérielles.

Les compétences dans le traitement d'images et les utilisations de logiciels de PAO et de dessin sont faibles. Pour Orléans-Tours, l'amélioration en cours d'année est significative, en lien avec les besoins du métier et l'effort de formation, mais inférieur aux objectifs de l'institut.

Reims a interrogé les stagiaires sur leur connaissance des logiciels disciplinaires reconnus d'intérêt pédagogique (RIP) (4). Ceux qui déclarent les connaître insistent sur la lourdeur des préparations nécessaires à la mise en œuvre de ces logiciels. Ils manifestent ainsi une compétence liée à l'usage professionnel de logiciels (niveau 2). Ils sont à peine plus de la moitié d'entre eux, avec des différences selon les filières. Au cours des années le taux moyen est stable, mais des changements s'observent d'une filière à l'autre, sous l'effet des modifications des contenus de formations et des équipes de formateurs.

Réalité des compétences et genèses

136

Les questionnaires repèrent des compétences « déclarées ». De façon à organiser efficacement la « mise à niveau C2i n1 », certains IUFM ont mis en place de véritables épreuves sur machine en début de seconde année qui permettent de confronter les déclarations aux compétences réelles. Nous exploitons les scores obtenus en 2004 par les PLC littéraires (effectif : 45) et scientifiques (effectif : 35) d'un site de formation.

Les compétences liées à la gestion fichiers, déclarées acquises dans les questionnaires, sont effectives seulement dans 2 cas sur 3. L'étude confirme la faiblesse des compétences relatives aux pratiques Internet. L'usage d'équations de recherche n'est généralement pas connu, notamment chez les PLC littéraires qui sont pourtant plus nombreux à se déclarer utilisateurs de l'Internet.

En ce qui concerne les outils généraux, les résultats aux épreuves confirment que les compétences élémentaires de production de textes sont acquises par une majorité,

4 - Label attribué par le ministère.

que la gestion des documents longs est rarement maîtrisée et que la connaissance du tableur est moyenne chez les PLC scientifiques et très faible chez les littéraires.

Les compétences dans le traitement d'images sont attestées chez deux stagiaires sur cinq en moyenne, ce qui paraît plus fort que dans les questionnaires passés dans des années antérieures où les usages personnels n'étaient pas courants. Les compétences diffèrent : les littéraires savent davantage numériser les documents et les scientifiques savent davantage traiter les images, ce qui paraît lié à un usage différencié du scanneur et de la création de figures.

Les grandes tendances sont donc similaires entre « réel » et « déclaratif ». Le décalage concerne notamment la gestion des fichiers et les pratiques Internet, domaines où les professeurs stagiaires se croient plus avancés qu'ils ne le sont.

Seuls 40% des stagiaires donnent une réponse positive à la question « Avez-vous suivi une formation informatique ? », alors que l'Université dispense ces formations en DEUG et licence. Antérieurement à l'IUFM, l'autodidaxie est perçue comme la modalité principale d'apprentissage. Orléans-Tours constate une amélioration relative au cours de l'année et l'attribue au compagnonnage sous la pression des documents à rédiger.

Comment les stagiaires abordent-ils les usages ? Les réponses convergent pour montrer que les mêmes usages sont développés en parallèle dans les sphères privée et professionnelle. Que les stagiaires disposent ou non d'un ordinateur, les outils généraux (bureautique, encyclopédie...) prédominent, alors que les logiciels spécifiques demeurent marginaux. Toutefois, une étude plus fine montre que les PLC scientifiques utilisent plus que les autres des logiciels spécifiques à leur discipline.

Préparation de la classe

L'utilisation de logiciels spécifiques à la discipline est très minoritaire (un cas sur six). Ce taux reste stable entre 2000 et 2003 chez les PE.

En 2000, un stagiaire sur deux déclarait avoir recours à l'Internet pour rechercher des informations et un sur trois disait y rechercher des préparations « toutes faites ». Ces taux sont en progression sensible (+ 25%) entre 2000 et 2003. L'utilisation serait davantage orientée « réception » que « collaboration » car, dans la population PE observée par Orléans-Tours, les échanges entre collègues demeurent minoritaires (40%) malgré le contexte favorable de l'année de stage. Près de la totalité des stagiaires déclarent élaborer leurs fiches de préparation sur ordinateur, mais guère plus de la moitié produit des documents à usage des élèves, techniquement plus complexes à réaliser que la fiche de préparation.

Usages en classe

Les enquêtes montrent que l'accès au matériel informatique pour un usage en classe est généralement possible. La principale difficulté se situe dans l'équipement en logiciels jugés intéressants dans moins d'un tiers des cas. Nous y voyons un hiatus entre les attentes des stagiaires – partiellement déterminées par la formation reçue à l'IUFM – et la réalité de l'établissement. Ce hiatus qui n'est pas propre aux technologies, est habituellement géré par le conseiller pédagogique. Les données laissent penser que son rôle dans le domaine des TICE est en fait très faible.

En règle générale, l'utilisation avec les élèves est presque identique entre le premier et le second degrés et concerne environ deux stagiaires sur trois avec une légère progression (15%) entre 2000 et 2003. Dans son étude clinique, Orléans-Tours confirme que les trois quarts des PE ont pratiqué au moins une activité en classe avec recours à l'ordinateur, mais il précise que seul un stagiaire sur cinq est en passe d'en systématiser l'usage.

L'analyse par type d'outil montre que le traitement de texte est le plus couramment utilisé ainsi que le navigateur, avec des usages effectifs en classe plus spécifiques selon les disciplines : un PE sur deux utilise le traitement de textes, les deux tiers des PLC scientifiques privilégient des logiciels disciplinaires et deux PLC littéraires sur cinq déclarent rechercher des documents sur l'Internet. La recherche documentaire est d'ailleurs en nette augmentation. L'utilisation en classe du courriel reste marginale et concerne surtout les PLC littéraires. Le tableur est très peu utilisé, le taux évoluant très peu au cours des trois dernières années et son usage reste spécifique aux PLC scientifiques.

Déterminants et représentations des usages en classe

Besançon relève un large éventail des sources d'informations concernant les logiciels pédagogiques. L'IUFM devrait logiquement venir en tête. Ceci se vérifie chez les PLC mais seulement dans moins d'un cas sur deux (un sur cinq chez les PE). Dans ces deux catégories, les collègues « personnes-ressources » des établissements constituent une aide importante, rôle que jouent peu les conseillers pédagogiques en titre. Reims a demandé aux stagiaires, s'ils se sentaient prêts à utiliser les TICE en classe dès leur sortie d'IUFM. Les taux de réponses positives progressent notablement au cours des années dans toutes les filières pour atteindre la quasi-généralisation chez les PE et les PLC sciences et devenir très majoritaires chez les PLC littéraires. Les motivations que privilégient les stagiaires sont que « les élèves doivent être formés aux nouvelles technologies devenues incontournables dans la société actuelle » et, en seconde position, les « apports des technologies dans les apprentissages ».

Parmi les formes d'utilisation possibles, les deux tiers des professeurs stagiaires voient dans l'ordinateur un outil de remédiation, et la moitié un moyen d'apprentissage ou d'entraînement. S'ils perçoivent positivement les usages de l'ordinateur en classe, ils le voient davantage comme une « valeur ajoutée » (pour les élèves, adaptation au monde contemporain et pour le professeur, mise en activité des élèves et individualisation) plutôt que comme ayant un impact fondamental sur les apprentissages.

Les mémoires professionnels

L'analyse par questionnaires nous ayant montré des utilisations généralement ponctuelles et donné peu d'éléments sur ce que peuvent être des usages plus significatifs, il s'agissait, à travers l'étude de mémoires de tenter d'approcher ce que peuvent être ces usages.

Étude quantitative

Des données ont été trouvées sur les sites de 10 IUFM. Elles concernent 582 mémoires de PLC mathématiques dont 10% environ portent sur les technologies, représentant une minorité assez stable au cours du temps, de stagiaires développant des usages suffisamment significatifs des technologies pour qu'ils fassent l'objet d'un mémoire. Il s'agissait, à l'aide de données telles que le titre, le résumé ou l'énoncé de la problématique, de repérer des tendances dans ces usages.

Les outils les plus représentés sont la géométrie dynamique et les calculatrices. Ils sont très différemment répartis sur les deux niveaux de l'enseignement secondaire : la quasi-totalité des mémoires portant sur les calculatrices concernent le lycée et les trois quarts des mémoires portant sur la géométrie dynamique concernent le collège ; le tableur, loin derrière, ne présente pas cette polarisation sur un niveau. Ces types d'usages sont prévus par les instructions officielles, mais celles-ci recommandent aussi d'autres usages, beaucoup moins présents dans les choix des stagiaires.

Au collège, les problèmes posés par le calcul instrumenté sont sans doute à l'origine du peu de mémoires portant sur la calculatrice : il est souvent vu par les professeurs comme un obstacle au développement de compétences calculatoires. Cette position apparaît moins au lycée où l'enjeu se déplace du calcul numérique au calcul algébrique. En géométrie, les programmes du lycée insistent sur la démonstration, et les représentations dominantes voient un obstacle dans la mise en évidence perceptive des propriétés à l'aide de la géométrie dynamique. Le petit nombre de mémoires sur le tableur est à mettre en relation avec la faible connaissance de cet outil.

Les problématiques des mémoires portent le plus souvent sur des motivations générales à l'usage des technologies. Celles-ci sont consistantes avec les représentations majoritairement repérées dans les réponses aux questionnaires : meilleure préparation des élèves à leur vie en société, préoccupations pédagogiques... Des problématiques plus spécifiques apparaissent liées de façon préférentielle à des types de technologies : par exemple, la géométrie dynamique et le tableur sont plus souvent associés aux apports et la calculatrice à une problématique possibilités/limites.

Le questionnement sur les possibilités/limites des calculatrices (particulièrement en classe de seconde) correspond à leur représentation comme obstacle au développement de compétences calculatoires, mais aussi à une volonté de la dépasser en initiant les élèves à une pratique raisonnée, que peut expliquer le fait que les stagiaires ont eu un rapport aux calculatrices très différent au lycée (usage encouragé) et à l'université (usage souvent interdit).

La pratique d'outils mis à disposition de l'élève sous le seul contrôle du professeur n'est pas perçue dans cette problématique ; c'est le cas de la géométrie dynamique et du tableur pour lesquels les questions de la mise en œuvre et des apports sont les plus présentes. De plus, la géométrie dynamique, utilisée surtout en collège, n'apparaît pas comme pouvant entraîner des difficultés dans l'apprentissage de la démonstration. Elle est également plus présente dans les problématiques spécifiques. Les exemples d'activités mises à la disposition des enseignants (manuels, Internet, cahiers d'utilisation des logiciels, etc.) donnent des idées d'utilisation des logiciels pour l'étude des notions mathématiques et aident les professeurs stagiaires à se centrer sur des objectifs d'apprentissage. C'est moins le cas du tableur.

Étude qualitative

L'étude qualitative a porté sur une sélection de 28 mémoires faisant intervenir l'ordinateur dans 5 IUFM. Nous avons retenu des mémoires soutenus en 2002 et 2003 de façon à « coller » à l'actualité des stagiaires et de la formation. Nous nous sommes limités aux disciplines (PLC) ou thèmes (PE) scientifiques, pour tenir compte des compétences des chercheurs chargés de l'étude. Les thèmes et les IUFM restent ainsi suffisamment divers pour assurer une certaine généralité à cette étude. Nous en développons ici les grandes lignes (5).

L'étude quantitative de mémoires donnant des tendances globales dans une seule discipline, nous avons cherché, à travers cette étude qualitative de mémoires, à préciser ces usages tant dans leur mise en œuvre effective que dans le regard que le

5 - On trouvera les détails dans Blanchard, Leborgne *et al.* (en préparation).

stagiaire porte sur eux. Nous avons pour cela constitué une grille d'analyse dont les premiers indicateurs concernent la préparation de la classe et la problématique sous-jacente, puis la mise en œuvre en classe et enfin l'analyse que le professeur stagiaire en fait *a posteriori*.

Pour la préparation des séquences, l'utilisation de l'Internet est très peu mentionnée, en contraste avec les déclarations recueillies par questionnaire et l'existence de nombreuses ressources en ligne. Nous analyserons ceci dans la discussion.

Les indicateurs relatifs à la *spécificité de la gestion de la classe en environnement informatique* et aux *éléments importants du bilan collectif*, avaient été inclus dans la grille en tant qu'éléments clés d'une préparation de séquence. Ils sont très rarement présents ; les professeurs stagiaires semblent ne pas avoir pris conscience de ce que montrent de nombreuses études didactiques : les contraintes et opportunités des pratiques instrumentées impliquent une gestion de classe différente, et la mise en relation de ces pratiques, le plus souvent individuelles, avec les savoirs à construire suppose une institutionnalisation collective.

Deux indicateurs sont mentionnés dans un cas sur trois :

- *les apports spécifiques relatifs à l'initiation informatique*, ce qui montre que, contrairement aux déclarations relevées dans la population globale, relativement peu de stagiaires faisant leur mémoire sur les TICE considèrent cette dimension ;
- *l'évolution constatée* : peu de mémoires dépassent l'innovation pour se situer dans la réflexion (Comiti *et al.*, 1999), la majorité des stagiaires se centrant sur une présentation de la séquence mise en œuvre.

L'étude des problématiques confirme ce tableau : elles sont centrées sur les élèves – leur rapport à l'ordinateur et/ou leurs apprentissages, plus en référence aux incitations officielles qu'aux ressources en ligne – et il n'y a pas réellement d'interrogation sur les spécificités de l'intégration des technologies, ni dans l'approche disciplinaire ni dans la pratique de l'enseignant. Ces mémoires tranchent donc avec l'orientation « analyse des pratiques » souvent donnée aujourd'hui au mémoire (Crinon, 2003).

Concernant la mise en œuvre, le document-élève existe presque toujours ; il contient très souvent à la fois des instructions de manipulation du logiciel et des questions sur les thèmes disciplinaires. Le guidage « informatique » des élèves résulte de leur faible autonomie par rapport à un logiciel, que jusque-là, ils n'ont pas ou peu utilisé. Il s'étend souvent au questionnement disciplinaire que le professeur stagiaire pense ne pas effectuer lui-même du fait des contraintes de la situation.

Le document est ainsi très souvent directif au départ, l'élève étant même parfois guidé de bout en bout. Lorsque l'élève est autonome au départ, l'évolution dans la moitié des cas se fait vers plus de guidage ; le stagiaire s'y estime contraint par la réaction des élèves qui perdent de vue l'objectif disciplinaire ou rencontrent des difficultés à accomplir une tâche trop ouverte.

L'activité du stagiaire dans la phase de mise en activité des élèves consiste à expliquer la consigne et à aider les élèves à prendre en main le logiciel. Ensuite, elle se réduit à une aide individuelle ou à un contrôle de l'avancée du travail plutôt qu'à préciser les enjeux de la tâche – notamment dans leur dimension disciplinaire. Il semble que les stagiaires dévoluent ce rôle à l'ordinateur et/ou au document, concevant difficilement d'avoir eux-mêmes ce rôle alors qu'ils ont aussi à gérer la manipulation de l'ordinateur par les élèves.

Dans l'analyse *a posteriori* les retours positifs, peu nombreux, portent sur les dimensions générales des problématiques : motivation, participation, plus grande autonomie des élèves favorisant l'aide individualisée. Les difficultés signalées concernent l'activité des élèves aussi bien que celle du professeur. Les problèmes techniques liés à la manipulation du logiciel reviennent fréquemment ; il en est de même du « détournement », non prévu par le stagiaire, qui s'opère sur les objectifs d'apprentissage : en effet, l'utilisation d'un outil technologique implique un rapport aux objets d'apprentissage différent de l'environnement papier/crayon. L'ensemble des mémoires ne prend pas en compte *a priori* ce changement, la prise de conscience n'intervenant qu'en cours de séquence ou lors de l'analyse.

Du côté de l'enseignant, les problèmes les plus fréquemment rencontrés concernent le temps : longueur de la préparation, nécessité d'anticiper l'activité de l'élève, gestion de la séquence. Certains mentionnent le problème de l'évaluation de ce type de travail, tandis que d'autres signalent la difficulté de l'enseignant à trouver un équilibre entre des activités guidées, où tout se passe bien mais au cours desquelles l'apprentissage des élèves est réduit, et des activités plus ouvertes, qui peuvent les décourager.

Dans certaines conclusions apparaît une prise de conscience *a posteriori* du rôle spécifique de l'enseignant dans ce type de séances : le professeur n'y est plus le seul détenteur du savoir, il est mieux à même de repérer les difficultés des élèves et d'y remédier, mais il ne contrôle pas toutes les variables de la situation et il lui est plus difficile de préparer et de gérer la séance, de contrôler le travail effectué et de l'évaluer. Malgré tout, cette prise de conscience ne conduit pas majoritairement les stagiaires à des propositions d'évolution de leurs séquences, les difficultés repérées

étant vues comme inhérentes à l'outil et donc inévitables. Comme nous l'avons vu, les mémoires utilisant l'ordinateur se cantonnent ainsi dans le registre de l'innovation sans se situer dans une perspective d'usages intégrés à la pratique.

DISCUSSION

Notre problématique est celle des obstacles qui empêchent des conditions *a priori* favorables d'avoir un effet décisif sur le développement d'usages professionnels, ces obstacles étant à trouver dans le type d'instrumentation des technologies réalisés par l'enseignant débutant. Celui-ci (ou celle-ci) se situe dans la frange de la population la mieux équipée et la mieux connectée, mais, en dépit des efforts des universités, les compétences en début d'année semblent faites de savoirs d'action suivant directement l'équipement et les usages les plus courants. La propension générale est l'utilisation de l'ordinateur comme un outil d'édition de textes courts et de recherche d'information. Les améliorations les plus sensibles au cours de l'année de stage découlent d'usages plus exigeants conduisant à des démarches d'autodidaxie soutenues par des formations d'accompagnement et par le compagnonnage.

Dans le premier cadre, cette instrumentation faible fait que les professeurs débutants ne sont pas prêts dans leur ensemble à dépasser les usages directement analogues à leurs pratiques privées pour se saisir des possibilités de la technologie dans les pratiques collaboratives.

Dans le second cadre, l'instrumentation « moyenne » est la suivante : le professeur stagiaire utilise l'Internet pour chercher des idées et des ressources et le traitement de texte pour élaborer sa fiche de préparation. Dans un peu plus d'un cas sur deux il produit aussi le document-élève. Il échange peu avec des collègues, et n'utilise généralement pas de logiciel pour produire les éléments spécifiques à la discipline ni pour préparer un travail en classe avec ces logiciels.

Certains éléments de la professionnalité apparaissent ainsi résister. Par exemple, la production informatisée d'un document-élève s'impose difficilement face à la pratique de photocopie de pages de manuels. En revanche, la recherche de ressources sur l'Internet, notamment de préparations « toutes faites », constitue une rupture par rapport à la préparation à l'aide des médias traditionnels. Comment apprécier cette évolution ? L'Internet offre un ensemble de ressources faciles à obtenir. Mais, ces ressources sont très hétérogènes dans leur pertinence et leur organisation, et donc d'exploitation problématique compte tenu de la faiblesse des compétences en recherche « fine » et des repères didactiques.

Certaines différences apparaissent entre stagiaires littéraires et scientifiques. Les premiers sont plus volontiers utilisateurs de l'Internet tandis que les seconds utilisent un peu plus le tableur et connaissent un peu mieux les logiciels spécifiques à leur discipline.

Questionnaires et mémoires divergent à propos de l'utilisation des ressources Internet. Une hypothèse serait que le contexte du mémoire conduit à ne pas mentionner cet usage (6). Elle rejoint l'observation selon laquelle le travail du mémoire se centre sur les élèves et leur interaction avec l'ordinateur, minorant la réflexion sur la pratique enseignante. Des implications pour la guidance pourraient suivre puisqu'il vaudrait mieux assumer cette pratique, tant dans sa dimension « analyse » que dans sa dimension « technique ».

Le cadre des usages en classe est le plus contraint. La manipulation avec ou devant les élèves n'autorise pas les « essais-erreur » ni la perte de temps. Un professeur stagiaire est par nature beaucoup plus dépendant qu'un enseignant confirmé de sa préparation et tend, par sécurité, à se conformer aux normes dominantes. Face à ces difficultés, les déclarations des professeurs stagiaires concernant l'utilisation des technologies en classe nous semblent marquées d'une grande naïveté. Ils sont plus de la moitié à déclarer avoir utilisé l'ordinateur en classe, mais les études les plus précises montrent que les usages réellement significatifs sont peu nombreux et se cantonnent à des domaines particuliers.

Les usages en classe rapportés dans les mémoires sont plus significatifs. Ils se centrent généralement sur la discipline, ignorant dans deux cas sur trois l'apport à la formation générale des élèves, qui vient pourtant en bonne position dans les motivations déclarées par l'ensemble des stagiaires. L'étude quantitative dans une discipline montre que les usages sont surtout ceux où les technologies sont compatibles avec les normes les plus courantes dans l'enseignement. On peut y voir une illustration de la tendance à la stabilisation des pratiques, qui est, nous l'avons vu, une donnée centrale de la professionnalisation. Cette tendance peut-elle être contrebalancée par certaines prises de conscience ? La question reste ouverte, l'étude qualitative des mémoires nous ayant montré que si les professeurs montrent une certaine sensibilité aux contributions des technologies aux apprentissages dans leur analyse, les retours sur la pratique restent rares et limités.

6 - Rappelons que l'étude des mémoires concerne des thèmes scientifiques. Nous avons vu plus haut que les stagiaires des disciplines scientifiques sont moins nombreux que leurs collègues littéraires à pratiquer la recherche sur l'Internet. Cela ne suffit cependant pas à expliquer qu'aucun des mémoires étudiés n'y fasse référence.

Notre étude est une première approche de la complexité des genèses instrumentales des enseignants. Les observations relatives aux deux premiers cadres montrent l'insuffisance de genèses découlant d'usages « privés ». Les schèmes d'utilisation qui seraient nécessaires dans le troisième cadre articulent des représentations de l'outil et des représentations des concepts et de leur enseignement. Comme cette articulation est délicate, il n'est pas étonnant que peu d'usages en classes apparaissent réellement satisfaisants.

Nous nous interrogeons sur le rôle de la formation à l'IUFM. Les données recueillies par questionnaire indiquent que les genèses sont perçues comme résultant d'autodidaxie et de compagnonnage, l'IUFM jouant très partiellement son rôle d'initiateur et de façon différenciée selon les groupes de formation. Il nous semble aussi que, quand des professeurs stagiaires présentent des usages significatifs comme c'est le cas dans les mémoires étudiés, la guidance pourrait introduire une réflexion sur des points cruciaux tels que les modifications introduites par l'activité instrumentée dans la pratique professorale et dans le traitement des concepts de la discipline.

Perspectives

Le terrain que nous observons est susceptible d'évoluer rapidement dans les années qui viennent. En premier lieu, il faut s'attendre à ce que, au début de l'année, la quasi-totalité des stagiaires atteigne au moins l'instrumentation « faible » que notre étude a montrée chez une majorité. Il sera intéressant d'analyser dans quelle mesure des compétences mieux développées et attestées dans le cadre de l'Université avec la généralisation du C2i niveau 1 sont des conditions favorables au développement de compétences et d'usages directement professionnels. En montrant que les professeurs stagiaires acquièrent des compétences surtout sous la pression des besoins, notre étude conduit à douter d'un effet « automatique ».

Dans ce contexte, et avec la généralisation du C2i niveau 2 comme condition de la certification à l'issue de l'année de stage, les IUFM vont centrer plus directement leur dispositif de formation sur les compétences et usages directement professionnels. Notre étude montre que les IUFM peuvent ainsi jouer davantage leur rôle, mais aussi qu'il ne faut pas s'attendre à des « miracles » : les compétences de niveau 2 s'insèrent dans une professionnalité nouvelle, encore peu existante sur les terrains d'exercice et certainement lente à se construire. Une question est de savoir où les stagiaires peuvent rencontrer une telle professionnalité, ce qui implique d'étudier les dispositifs et formateurs IUFM.

Une autre question est celles des usages que les professeurs stagiaires peuvent développer pendant les quelques mois de leur formation et qui sont l'occasion de prises de conscience pouvant préparer une évolution de la professionnalité. L'étude de mémoires professionnels portant sur les TICE nous a servis d'outil pour repérer ces usages et prises de conscience. Pour profiter pleinement de cet outil, il faudra dépasser la seule étude du texte pour la confronter aux conditions dans lesquelles il a été produit : profil des stagiaires, points clés de la guidance, élaboration et analyse de la séquence.

Remerciements

Les données utilisées dans l'article ont été obtenues dans le cadre de l'équipe en projet INRP-IUFM (7), « Appropriation des outils TICE par les stagiaires d'IUFM » (rapport final : Lagrange, 2005) et de travaux de thèses (Caliskan, Erdogan, 2004).

7 - L'équipe en projet a associé des chercheurs et enseignants des IUFM de Bourgogne, Centre, Champagne-Ardenne, Franche-Comté, Nord-Pas-de-Calais et l'INRP (G.L. Baron).

BIBLIOGRAPHIE

- BARON G.-L. (2005). « Teachers' professional profile in ICT for education », *uTEACHER*.
- BLANCHARD M., LEBORGNE P. *et al.* (en préparation). « Les usages des technologies chez les enseignants en formation initiale, vus à la lumière des mémoires professionnels », revue en ligne *PROFETIC*, <http://profetic.org/revue>.
- CALISKAN N., ERDOGAN E. (2003). « La place des TICE dans les mémoires professionnels d'IUFM », Actes du colloque ITEM (actes en ligne), Reims, juin 2003, *EDUTICE*.
- COMITI C., NADOT S., SALTIEL E. (éds) (1999). « *Le mémoire professionnel : enquête sur un outil de formation des enseignants* », publications de l'IUFM de Grenoble.
- CRINON J. (éd.) (2003). *Le mémoire professionnel des enseignants : observatoire des pratiques et levier pour la formation*, Paris : L'Harmattan.
- LENFANT A. (2002). *De la position d'étudiant à la position d'enseignant : l'évolution du rapport à l'algèbre de professeurs stagiaires*, thèse de doctorat de l'Université Paris VII.
- LEBORGNE P., LECAS J.-F. *et al.* (en préparation). « Usages des technologies par les élèves-professeurs : analyse à partir de questionnaires », revue en ligne *STICEF*, <http://sticef.univ-lemans.fr>.
- LAGRANGE J.-B. (dir.) (2005). « Appropriation des outils TIC par les stagiaires d'IUFM et effets sur les pratiques professionnelles », équipe en projet (rapport final), janvier 2005.
- MEIRIEU P. (1989 1992). *Enseigner, scénario pour un nouveau métier*, Paris : ESF.
- NONNON E. (2000). « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères*, n° 22.
- PERRENOUD P. (1995). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*, Paris : L'Harmattan.
- RABARDEL P. (1995). *Les hommes et les technologies - Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- ROBERT A., VANDEBROUCK F., (2003). « Utilisations du tableau par des professeurs de mathématiques en classe de seconde », *Recherche en didactique des mathématiques*, vol. 23, n° 3, p. 389-424.
- VERGNAUD G., (1985). « Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation », *Psychologie française*, 30, 3/4, p. 245-251.

LECTURES

NOTES CRITIQUES

JELLAB Aziz (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire, quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan, 286 p.

Dans la continuité de son travail de recherche sur le rapport aux savoirs des élèves de lycée professionnel (Jellab, 2001), Aziz Jellab présente dans cet ouvrage les résultats d'une recherche menée à l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais portant sur le rapport aux savoirs d'enseignants stagiaires du second degré (PLC et PLP). Quel sens donnent-ils au savoir en général, sens construit dans leur propre histoire, et aux savoirs à enseigner, dans un contexte institutionnel qui change et dans un environnement qui les met à l'épreuve ?

Membre de l'équipe de recherche ESCOL (Paris VIII), il propose une entrée relativement nouvelle dans la problématique de la socialisation professionnelle et la construction identitaire des enseignants en plaçant fortement les savoirs au cœur de leur identité professionnelle et comme indissociables des pratiques pédagogiques. Cet ouvrage se présente comme une étape dans un processus de recherche à poursuivre, processus qui ouvre de nouvelles perspectives épistémologiques sur la formation des enseignants.

L'année d'IUFM, où les stagiaires PLC et PLP sont encore « élèves » mais en même temps « enseignants » constitue une année charnière où s'effectue « le passage » (références aux travaux de Hugues) entre une expérience scolaire où ils sont supposés « apprendre » et leur nouvelle expérience où il s'agit « d'enseigner et de faire apprendre ». Les modalités de construction identitaires vont être dépendantes à la fois des contenus à enseigner et de leur statut dans l'histoire scolaire, des conditions de l'expérience rencontrée et des modalités de formation données par l'IUFM. Mais elles vont également dépendre de l'histoire sociale et solaire du stagiaire, du sens qu'il donne aux contenus d'enseignement et aux finalités qu'il donne à son métier. Il s'agit de comprendre comment, de façon singulière, s'effectue le travail de construction du sens et comment « il s'incarne » dans l'affiliation du métier.

Dans les deux premiers chapitres, l'auteur présente le contexte historique et institutionnel qui va permettre d'éclairer les épreuves que traversent les stagiaires.

- Dans le premier chapitre, il se livre à l'exercice délicat de tenter une construction organisée des travaux de recherche sur les enseignants en analysant les évolutions du métier liées à la massification et les contraintes institutionnelles qui pèsent sur la profession.

Puis rappelant les points essentiels des différentes théories de la professionnalisation, il choisit de se situer dans une filiation sociologique classique (Dubar, 1991) pour chercher à comprendre comment « s'opèrent les dynamiques d'intégration, d'affiliation et de construction identitaire dans un champ professionnel déterminé ».

Aziz Jellab interroge ensuite la formation des enseignants comme révélatrice des ambiguïtés que rencontre un enseignant pour se construire une identité professionnelle.

Les modalités de recrutement sont pointées comme particulièrement contradictoires : le recrutement étant fait sur le niveau des connaissances disciplinaires le jeune stagiaire ancre sa qualification (et son début de compétences) sur la maîtrise de savoirs théoriques ; l'épreuve de la pratique pédagogique le conduit à une véritable reconversion identitaire.

Le modèle de formation en IUFM, modèle de l'alternance, veut articuler la théorie et la pratique, mais il se trouve confronté à un flou important de ce qu'on appelle « théorie » (de quels savoirs théoriques s'agit-il ?). Par ailleurs le stage en responsabilité (la pratique) étant d'une durée limitée, il laisse peu de temps au stagiaire pour se situer dans un contexte professionnel plus large.

Pour articuler théorie et pratique les IUFM prônent l'analyse des pratiques (« mode » selon l'auteur), mais, revenant à sa problématique, il souligne que cette démarche conduit rarement à un travail sur le sens du savoir enseigné.

L'auteur poursuit sa démonstration en affirmant qu'un des obstacles à la professionnalisation est peut-être l'oubli de certains « savoirs » et que c'est sans doute le rapport aux différents savoirs qui serait l'élément structurant de l'identité.

- Dans deux chapitres qui suivent, de loin les plus intéressants, l'auteur présente l'analyse des corpus recueillis auprès d'enseignants stagiaires (1) et quatre « portraits » de stagiaires. Il interroge leur entrée dans le métier sous l'angle des liens avec leur histoire scolaire et des raisons du choix professionnel, de leurs attentes et rapports à la formation en IUFM, et enfin de leurs premières expériences « scolaires ». À chaque étape, il analyse la place et le sens des savoirs, précisant (et c'est aussi un

1 - Une enquête par questionnaire ouvert portant sur une quarantaine de stagiaires PLC et PLP.

des mérites de l'ouvrage) les dimensions et acceptions du sens même de la notion de savoirs et de « rapport au savoir ».

Même si une partie des enseignants interrogés n'a pas choisi à l'origine de devenir professeur (« entre opportunité et habitus social »), on retrouve dans le projet d'enseigner à la fois un intérêt pour la matière, et les traces (ou « plis » en référence à Lahire) d'une expérience scolaire qui a familiarisé avec le métier. Si les savoirs ne sont pas posés comme une fin en soi (contrairement à leurs aînés), « ils sont perçus comme un élément ouvrant sur le monde ».

« Le choc des premières heures d'enseignement » conduit le stagiaire à une réflexion sur son identité, entre identité virtuelle (rêvée), identité réelle, face à des élèves en décalage avec l'image qu'il se faisait des élèves, dans une institution marquée par de fortes contraintes (programme, discours des formateurs). Ce choc interroge le sens des savoirs enseignés, sens souvent invisible pour les élèves. Le professeur-stagiaire appuyait sa légitimité sur ses savoirs, et c'est à une reconstruction de leur sens, avec les élèves, qu'il doit procéder.

Le stagiaire construit alors d'autres formes de rapport aux savoirs. Le savoir n'est plus posé comme « connaissance », extérieure aux sujets, vecteur de pouvoir et de domination, mais « comme implication et de mobilisation de soi dans un contexte sur lequel on exerce une emprise et dans lequel se joue l'avenir des élèves ».

C'est donc au cœur de cette expérience que se construit le sens du savoir enseigné, « dans un incessant dialogue entre soi – et ce que l'on associe comme finalité à ce que l'on enseigne, l'institution scolaire, le public des élèves, et les contextes de formation et d'apprentissage professionnel ». Le savoir reconnu permet à l'enseignant d'être reconnu aussi et d'être « sûr de lui ».

Les quatre portraits, choisis diversifiés quant à la trajectoire antérieure des stagiaires et leur discipline, étaient avec beaucoup de finesse le point de vue d'Aziz Jellab. Il analyse de façon minutieuse cette imbrication étroite entre le sujet, son histoire socio-subjective, ses savoirs, son expérience et les formes de recomposition identitaire qui se font, formes où les savoirs « savants », « savoirs scolaires », « savoirs pour enseigner » sont une clef de compréhension. Chacun « se construit dans un incessant dialogue entre soi et les contextes, entre sa biographie et les différentes épreuves construites à l'aune des savoirs et des relations de savoirs ».

Chacun des parcours mérite une lecture complète (un résumé serait réducteur) et peut être un outil de travail intéressant avec des étudiants et stagiaires sur des questions de construction identitaire (je pense en particulier aux masters professionnels sur la formation).

- Dans le dernier chapitre et la conclusion Aziz Jellab fait le point sur les apports de son ouvrage et les limites de sa recherche. Il pose aussi des questions fondamentales qui traversent aujourd'hui les sciences de l'éducation comme les sciences humaines et la formation.

L'entrée par les savoirs permet d'analyser le processus de socialisation des stagiaires en montrant que ce passage symbolique que constitue l'année d'IUFM consiste à la fois à rester à l'école mais à y endosser un nouveau rôle, et le savoir est bien au cœur de cette reconversion. « Il ne s'agit plus d'apprendre mais de créer pour autrui des situations favorables à l'apprentissage ».

Si les stagiaires restent attachés à la signification culturelle des savoirs et à leurs rôles d'outils de pensée qui permettent à chacun un travail d'élaboration intellectuelle de construction du monde, ils semblent plus sensibles que ceux de la génération précédente à l'utilité sociale et professionnelle de leur enseignement. Ils ont à gérer une distance entre une posture « utilitariste » de plus en plus fréquente chez les élèves et une posture où le savoir a une valeur fondatrice en soi.

La question des savoirs et du sens que les jeunes vont donner à l'école est au cœur de la relation éducative, « la préoccupation de faire cours n'est pas antinomique avec le souci de tenir compte des différences de capacité entre les élèves ».

L'erreur de nombreuses analyses à l'heure actuelle est sans doute, selon l'auteur, de dissocier éducation et instruction (ou de faire de la relation un préalable à l'enseignement). On retrouve cette erreur au sein même de la formation où sont dissociés des modules disciplinaires et des modules dits transversaux ce qui ne fait qu'accroître chez les stagiaires leur difficulté à se construire un monde cohérent.

Mais reste à faire un travail de recherche concernant les liens entre cette construction de sens des savoirs, fondatrice de la construction identitaire, et des pratiques en classe ; l'auteur ne cache pas la difficulté à construire un cadre épistémologique qui permettrait de penser à la fois la subjectivité des expériences mais aussi la capacité de fournir des appuis modélisants. « Entre le tout singulier et le tout universel, une approche plus attachée à penser les aller et retour entre modèle - ou pratiques - de références et modèles construits par les sujets permettrait de dialectiser le regard sociologique et partant de construire une théorie des pratiques pédagogiques chez les enseignants à l'aune de leur rapport au savoir (et à ses évolutions) ».

Si on peut regretter parfois un manque de clarté dans la construction, ainsi que de nombreuses redondances, cet ouvrage a le mérite de présenter un apport original sur le métier des enseignants en remettant le savoir, les savoirs, au cœur de leur professionnalité et identité professionnelle, et même au cœur des épreuves qu'ils traversent dans leur entrée dans le métier.

Il réussit à partir de « portraits » tout à fait passionnants à articuler les dimensions singulières des expériences professionnelles à des régularités qui permettent de comprendre des modalités de construction identitaire dans cette profession. Revisitant des postulats « pédagogiques » de la formation il ouvre des pistes de recherche et des « chantiers » stimulants qui permettront peut-être de renouveler des problématiques de formation.

Annette GONNIN-BOLO
Université de Nantes, CREN

MALET Régis, BRISARD Estelle (dir.) (2005). *Modernisation de l'école et contextes culturels. Des politiques aux pratiques en France et en Grande-Bretagne*, Paris : L'Harmattan, 278 p.

A. van Zanten dans « la préface » interroge la notion clé reprise dans le titre de l'ouvrage *La modernisation*, terme ambigu que l'on peut associer à une rationalité à dominante utilitaire, mais aussi une vision évolutionniste et fonctionnaliste du changement. Les textes recueillis montrent le travail de reformulation des politiques dans des cadres de pensée et d'action nationaux, ce qui fait que la convergence initiale des intentions aboutit à d'importantes divergences dans les orientations nationales. Dans « l'introduction », R. Malet dresse le plan détaillé de l'ouvrage, résultante des regards croisés d'auteurs anglais, écossais et français. Des éléments sociohistoriques complètent l'analyse des enjeux actuels.

La première partie met l'accent sur les *enjeux culturels, politiques et scientifiques de la comparaison des mondes scolaires et enseignants* dans un contexte de convergence des politiques de l'école.

J. Ozga examine les capacités de médiation des contextes nationaux, voire infranationaux, et les rapports de force particuliers que produisent les dynamiques transnationales ; l'auteur plaide pour un positionnement critique de la recherche en éducation par rapport au politique.

R. Malet met en perspective les dynamiques transnationales avec les cadres nationaux de formation du sens de l'école, à partir d'un double examen historique : celui de la construction culturelle et politique de l'école, et celui des rapports entre expertise scientifique, politiques scolaires et action publique. De façon complémentaire, M.-P. Moreau questionne les conditions de la comparaison internationale et les problèmes liés aux équivalences conceptuelles et catégorielles, à travers la question du genre en éducation et des carrières enseignantes dans les deux pays.

La seconde partie interroge *la formation et les transformations du lien social et professionnel à l'école*. Trois éclairages sont proposés. M. Raveaud se centre d'abord sur le lien social au travers de « la mise en ordre des corps à l'école » en Angleterre et en France. R. Malet et E. Brisard explorent la question du lien social et professionnel en mettant en perspective une orientation récurrente dans les deux pays qui tient au développement de formes plus collectives de travail dans les écoles. Enfin, M.-C. Le Floch analyse pour le contexte français, la configuration de collectifs éducatifs qui reconnaissent des formes collégiales plus ou moins concertées de travail et des formes plus hiérarchisées de « faisceaux de tâches ».

La troisième partie rassemble des contributions qui proposent *un examen de la variabilité des contextes d'exercice du métier d'enseignant*, des macro-contextes nationaux aux micro-contextes des établissements. M. Osborn et E. McNess analysent l'impact des politiques nationales d'éducation et des réformes éducatives récentes sur le travail et l'identité professionnelle des enseignants dans plusieurs pays européens. La question des dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants mérite une attention particulière (p. 189-190). B. Papin et *alii* présentent dans un cadre comparatif, une étude ethnographique menée auprès d'enseignants de mathématiques où l'on voit, notamment, les différences culturelles qui exercent un impact sur les pratiques d'orientation scolaire et professionnelle des élèves dans l'enseignement secondaire. A. Barrère, dans le cadre général de *L'école de la périphérie* d'A. van Zanten, pose la question de l'éclatement du métier d'enseignant en fonction des contextes d'établissements « faciles » versus « difficiles ». Le travail éducatif est une épreuve où se joue notamment l'« insécurité enseignante ». A. Jellab poursuit le propos en s'attachant à la spécificité du travail des enseignants en lycée professionnel et en mentionnant à son tour les difficultés engendrées par une « orientation-verdict » et la présence d'interrogations existentielles liées à l'incertitude de l'avenir. Tous les enseignants ne réagissent pas de la même manière, c'est tout l'intérêt d'une typologie des postures pédagogiques.

E. Brisard conclut sur la mise en cause d'un lieu commun, celui de la modernisation de l'école dans un contexte de convergence internationale des politiques scolaires. Les onze co-auteurs de cet ouvrage ont tenu leur pari : offrir une contribution « résolument plurinationale et interdisciplinaire » qui évite deux écueils : un comparatisme macro-contextuel simplificateur et un comparatisme micro-contextuel prenant le contre-pied du premier.

Francis DANVERS
Université de Lille III, PROFEOR

PAUL Maela (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*, Paris : L'Harmattan, 351 p.

« Qu'est-ce que l'accompagnement ? Qu'est-ce qu'accompagner veut dire ? ». Voilà les questions qui guident Maela Paul dans sa réflexion exploratoire d'un concept « à la mode ». Celle-ci entraînant une multiplicité d'usage et de sens, il en résulte une diversité des définitions et des champs d'application, où se développe une « nébuleuse » de pratiques, de postures et de fonctions différentes.

C'est dire l'intérêt d'une telle réflexion pour nombre de professionnels, en particulier, ceux des domaines éducatif, judiciaire, sanitaire et social, mais aussi dans la plupart des secteurs professionnels, chez tous ceux qui, dans leur métier, sont amenés à « accompagner » un collègue, un patient, un étudiant, un stagiaire, à lui prodiguer conseils et aide.

Pour l'auteur, la notion d'accompagnement n'a pas encore été fondée conceptuellement, elle déborde largement les champs disciplinaires et les secteurs professionnels. Maela Paul émet l'hypothèse que cette notion cache en fait une tension entre deux pôles : « D'un côté, la dimension anthropologique de l'accompagnement, fondée sur une disposition humaine à être en relation avec autrui, et les figures qui interrogent le sens et de l'éthique de ce rapport ; de l'autre, la dimension conceptuelle de l'accompagnement, ses problématiques actuelles et les logiques qu'elle combine, comme autant de critères d'adéquation à une situation sociale spécifique. » (p. 8). L'objectif de cet ouvrage est donc double : classification conceptuelle et étayage du sens.

Le livre compte deux parties. Dans la première, de quatre chapitres, il s'agit d'explorer l'accompagnement tel qu'il se manifeste, dans sa grande diversité, en tentant d'y repérer quelques lignes fortes. La seconde partie, avec trois chapitres, est quant à elle consacrée à une reprise réflexive, dont l'objet est de comprendre en quoi l'accompagnement participerait d'un nouveau paradigme, à situer quelque part entre les éléments de son fondement ancien et les thématiques de la postmodernité.

Dans son premier chapitre, l'auteur explore les multiples formes que prend l'accompagnement à compter de 1990 et le caractère nébuleux de ses pratiques. Au-delà de l'inventaire, intéressant pour lui-même, l'auteur propose une analyse, résumée en un tableau p. 53. Elle établit un lien entre les différentes formes de l'accompagnement qui contribuent à la composition d'un champ commun.

Le deuxième chapitre est consacré à la construction du champ sémantique de l'accompagnement. Son projet est de replacer les termes et les formes qui le désignent dans le contexte où ils prennent sens. Au terme de ce chapitre, l'auteur propose une définition minimale, trois sources d'intelligibilité et un référentiel unificateur (p. 79). L'accompagnement serait donc une autre manière d'exercer des pratiques par ailleurs définies techniquement.

Le troisième chapitre présente à partir de l'analyse d'articles publiés entre 1990 et 2002, qui décrivent divers usages sociaux, à quels contextes sociohistoriques l'accompagnement doit sa faveur et de quelle manière il s'en trouve déterminé. Cette analyse, clairement menée, tente de déchiffrer une ligne directrice au sein de la complexité. Cette ligne, nullement réductible en une forme unique de la relation d'accompagnement, est portée sur le devant de la scène par la place de sujet autonome faite à l'individu et une triade conceptuelle forte : socialisation, autonomisation, individualisation.

Le dernier chapitre de la première partie donne la parole aux praticiens afin de recueillir des récits de leur expérience dans des situations de travail. Émerge, à travers l'expression clinique de la multiplicité des vécus de ces « bricolages », l'unité d'un champ sémantique où s'articulent deux dimensions : celle de sens et celle de technique. Différents tableaux précisent clairement la démarche qui conduit à admettre la réalité de ce champ sémantique spécifique « d'accompagner » et les trois registres qui le constituent : conduire, guider, escorter.

Au terme de la lecture de cette première partie consacrée à l'exploration de la diversité de la notion d'accompagnement et à la recherche de quelques idées fortes, nous voilà enrichis de connaissances et éclairés sur le bien fondé de ce terme « d'accompagner », qui bien que recouvrant des réalités diverses, relève d'un champ sémantique commun.

S'ouvre maintenant, devant le lecteur, ce que l'auteur nomme l'espace de la profondeur, celui qui va des questions épistémologiques, méthodologiques ou éthiques jusqu'aux thématiques de la postmodernité. Ainsi le chapitre cinq interroge la tradition pour tenter, à travers elle, en postulant la fécondité d'une dialectique entre l'actuel et l'inactuel, de tracer les chemins vers une topique de l'accompagnement et de trouver de quelle manière ces traditions continuent à animer l'idée d'accompagnement. À la fin de ce chapitre, trois modes traditionnels d'accompagnement sont retenus : l'initiatique, la maïeutique et la thérapeutique.

Le chapitre six, en continuité avec le précédent, explore la tension entre ce « fond traditionnel » et les trois registres sémantiques « d'accompagner » (relevés au chapitre 2) comme forme et figure entre l'inactuel et l'actuel, entre le culte du sacré et celui du rationnel. Dans notre société actuelle, de plus en plus désacralisée, les fondements de la notion d'accompagnement sont au centre d'une tentative de réponse à cette désacralisation et de remède à la perte d'une « tierce référence ». L'accompagnement se place alors comme tentative de fédérer, autant que de diluer, les relations humaines, éducatives traditionnelles.

Au terme de sa réflexion, dans son dernier chapitre, l'auteur nous fait comprendre ce que recouvre cette volonté d'accompagner et ce qu'accompagner veut dire aujourd'hui, dans une société postmoderne. Contaminé par toutes formes de technologie, tenté de répondre à l'injonction contemporaine qui est faite à chacun d'être

autonome et intégré socialement, l'accompagnement peut être suspecté d'appartenir à une nouvelle forme de contrôle des subjectivités. Mais il est aussi fondé sur des valeurs éthiques humanistes. Dès lors, il obéit à la fois à un ordre extérieur à soi mais qui trouve écho en soi, ce qui fait dire à l'auteur qu'il peut être considéré comme « coexistence du pire et du meilleur ».

La recherche de l'auteur sur « qu'est-ce qu'accompagner veut dire ? », conduit, à partir de la question de la valorisation sociale contemporaine de cette notion polysémique, à une analyse dialectique fine entre efficacité technique et recherche de sens éthique. C'est dire son intérêt non seulement pour ceux qui assument des fonctions d'accompagnement, mais aussi, au-delà, pour tous ceux qui s'intéressent à ce qui caractérise les interrelations humaines dans notre société postmoderne.

Jean-Pierre BLAEVOET
 Directeur honoraire
 IRTS Nord-Pas-de-Calais

NOUS AVONS REÇU

BARBIER Jean-Marie, BOURGEOIS Étienne, de VILLERS Guy, KADDOURI Mokhtar (éds) (2006). *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris : L'Harmattan, 301 p.

GAUTHIER Clermont, MELLOUKI M'hammed (2006). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*, Québec : les presses de l'université Laval, 317 p.

DAELE Amaury, CHARLIER Bernadette (2006). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, Paris : L'Harmattan, 305 p.

JELLAB Aziz (2006). *Débuter dans l'enseignement secondaire : quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris : L'Harmattan, 285 p.

LENOIR Yves, LAROSE François, LESSARD Claude (2005). *Le curriculum de l'enseignement primaire : regards critiques sur ses fondements et ses lignes directrices*, Sherbrooke : Éditions du CRP, p. 421.

LENOIR Yves, BOUILLET-LOUDOT Marie-Hélène, (dir.) (2006). *Savoirs professionnels et curriculum de formation*, Québec : Presses de l'Université Laval, 381 p.

LETHIERRY Hugues (2006). *Des conflits à l'école: les rixes du métier*, Lyon: Chronique sociale, 176 p.

SELLENET Catherine (2006). *Les assistantes maternelles: de la garde à l'accueil éducatif*, Paris: L'Harmattan, 194 p.

VIRY Laurence (2006). *Le monde vécu des universitaires: ou la République des Egos*, Rennes: PUR, 359 p.

YELNIK Catherine (2005). *Face au groupe-classe: discours de professeurs*, Paris: L'Harmattan, 289 p.

OF PROFESSIONAL ETHICS IN TRAINING AND RESEARCH

Patrick BERTHIER – **A moral code without foundation**

Starting from the paradoxical observation showing that the long-standing giving up of any moral teaching goes along with an editorial revival of moral philosophy, I shall try to point out why this obvious contradiction cannot be solved by a return to moral education. Such a return would indeed require that the conceptual foundation of modern moral theory, i.e. the concept of “autonomy of the will”, should come out unscathed from the criticism of contemporary philosophy. Some convergent clues showing that it is not the case, will be proposed.

Jean-Marc LAMARRE – **Is civic and moral education in schools possible?**

Hegel thinks out a modern training pattern of persons and citizens as a synthesis of universals and particulars. In today's context in which the principles and values cannot be instilled from the outside and a post-modern individualism leading to the breaking off of the social link is developing, such a paradigm is no longer practicable. Is moral and civic education still possible? In the context of the 2002 syllabus for primary schools, the school practices of story telling and debate constitute new forms of mediation between particulars and universals.

Catherine DORISON – **Ethics and collective identity of a professional group : the counsellors and therapists of the French Educational System (1960-1990)**

The case of the counsellors in educational psychology and the psychomotor therapists in primary schools shows how ethical and deontological choices can contribute to the definition of the collective identity of a professional group. Three aspects of the “professional moral code” are analysed: the ethical principles concerning the low achievers' guidance on courses which are at the basis of therapists' professional commitment, the non written deontological rules which determine the conditions of professional practice, the collective choices defining priorities among the aims of educational action.

Gilles MONCEAU – **Professional ethics and ideology: socioclinical contributions**

If the professionalization of teaching jobs is backed up with the rise of an ethical requirement, does the share of ideology necessarily disappear? Professionalization, considered here as an institutionalization of professions, involves various rearrangements of professional practices whose tension between ethics and ideology partly accounts for. These evolutions are examined starting from different research works in institutional socioclinic, led in specialized medical and educational institutions and school establishments. If ethics brings discredit on ideology in the prevailing discursive reasoning of educational institutions, it also brings discredit on the professionals who support it and ground their practice on it.

Claude LELIEVRE – Teachers, school and sexuality

Like religious schools, lay schools have not shrunk from emphasizing the “exemplary” nature or even the sacrifice of their masters’ sexuality. Its vision of school as a “sanctuary” was at stake, “a moral environment shrouding masters as well as pupils”. Nowadays, most teachers live with a partner (often unmarried and sometimes homosexual couples). While moral education has vanished from official directives, sexual education is the order of the day. However, what ethical principles is it based on? Without any moral standards likely to be imperative.

Louise HAMELIN-BRABANT – Research with children: institutionalisation of ethics and new prescriptive directions

In Quebec, few sociological studies explore the children’s viewpoint so as to understand their daily life universe. Considering the substantial methodological and ethical difficulties it raises, the majority of researchers favour the analysis of secondary data rather than seize the children’s words. This paper has a twofold objective: first, describe the ethical requirements which Quebec researchers are subjected to when they do qualitative research with children, then dwell on the stakes raised by these plans of supervision.

Philippe A. GENOUD – The pupils’ view : a contribution to teachers’ pre-service training

This paper emphasizes how relevant it is to take into account the pupils’ point of view in the process of teachers’ pre-service training. Thanks to the trainees’ interactional profile (Profil Interactionnel du Stagiaire), a questionnaire based on the social climate in the classroom, the trainees can become aware of the discrepancies between their own representations and the pupils’ as well as the educational adviser’s representations. This plan of action has been supplemented by a reflexive analysis of these interactional profiles and has received a very favorable reception from future teachers.

160

Jean-Baptiste LAGRANGE, Jean-François LECAS, Bernard PARZYSZ – IUFM trainees and new technology : what instruments ?

This research studies the learning of ICT (Information and Communications technology) and their first use by teacher trainees. This population is generally equipped and has benefited from a training at university and at the IUFM (teacher training university institute). The goal was to know if these conditions are sufficient to favour the development of professional use or if there remain obstacles. Some questionnaires and an analysis of students’ dissertations have revealed a limited instrumentation, poor collaborative practices and some difficulties in using software specific to subjects.

RESUMENES N° 52

DE LA ÉTICA PROFESIONAL EN FORMACIÓN Y EN INVESTIGACIÓN

Patrick BERTHIER – **Una moral sin fundamento**

A partir de la observación paradójica que mezcla el abandono ya antiguo de toda enseñanza moral con un vivo interés editorial por la filosofía moral, intentaré mostrar por qué esta aparente contradicción no puede superarse con un retorno de la educación moral. Este retorno supondría en efecto que el fundamento conceptual de la moral moderna, “la autonomía de la voluntad”, saliera indemne de las críticas que la filosofía contemporánea le dirige. Daré unos indicios convergentes que muestran que no es el caso.

Jean-Marc LAMARRE – **¿Sigue siendo posible la educación cívica y moral en la escuela?**

Hegel idea un modelo moderno de formación de la persona y del ciudadano como síntesis de lo universal y lo particular. En el contexto contemporáneo, en el que los principios y los valores ya no pueden inculcarse desde el exterior, y en el que se desarrolla un individualismo postmoderno de desunión, semejante paradigma ya no se puede practicar. ¿Sigue siendo posible la educación cívica y moral? Las prácticas escolares del relato y del debate en el marco de los programas de 2002 de la escuela primaria constituyen nuevas formas de mediación entre lo particular y lo universal.

Catherine DORISON – **Ética e identidad colectiva de un grupo profesional: los reeducadores de la Enseñanza Nacional (1960-1990)**

El caso de los reeducadores en psicopedagogía y en psicomotricidad en la escuela primaria muestra cómo pueden contribuir elecciones éticas y deontológicas a la definición de la identidad colectiva de un grupo profesional. Se analizan tres aspectos de la “moral profesional”: los principios éticos frente a la orientación de los alumnos en fracaso frente al fundamento de la implicación profesional de los reeducadores, las reglas deontológicas no escritas que reglan las condiciones del ejercicio profesional, las elecciones colectivas que definen las preferencias entre las finalidades del acto educativo.

Gilles MONCEAU – **Ética e ideología profesionales: aportaciones socio-clínicas**

Si el aumento de una exigencia ética acompaña la profesionalización de los oficios, ¿desaparece por lo tanto la parte de la ideología? La profesionalización, considerada aquí como institucionalización de las profesiones, produce diversas reorganizaciones de las prácticas profesionales de las que da cuenta en parte la tensión entre ética e ideología. Se examinarán estas evoluciones a partir de diferentes trabajos de socio-clínica institucional llevados en establecimientos médico-educativos y escolares. Si la ética disqualifica la ideología

en los discursos dominantes de las instituciones educativas, disqualifica igualmente a los profesionales que la tienen y que apoyan sus prácticas en ella.

Claude LELIEVRE – **Los profes, la escuela y la sexualidad**

A ejemplo de la Escuela de Iglesia, la Escuela laica no vaciló en fundarse en el carácter “ejemplar” incluso el sacrificio de la sexualidad de sus maestros. Estaba en juego su visión de la Escuela como “santuario”, “un medio moral que rodea tanto al maestro como a los alumnos”. Hoy en día, la mayoría de los docentes viven en pareja (bastante a menudo “libres” y a veces de homosexuales). Aún cuando la enseñanza de la moral ha desaparecido de las Instrucciones, la educación sexual está a la orden del día. Pero ¿sobre qué fundamento ético? En ausencia de normas capaces de imponerse a todos, lo jurídico tiende a superar lo ético.

Louise HAMELIN-BRABANT – **La investigación con niños: institucionalización de la ética y nuevas prescripciones normativas**

En Quebec, pocos estudios sociológicos exploran el punto de vista de los niños para comprender su universo cotidiano. Al ser importantes las dificultades a la vez metodológicas y éticas, la mayoría de los investigadores privilegia el análisis de los datos secundarios antes que escuchar su palabra. El objetivo de este artículo es doble: primero, describir las exigencias éticas a las que son sometidos los investigadores quebequeses mientras hacen investigación cualitativa con niños, y después, exponer lo que está en juego con estos dispositivos de encuadramiento.

Philippe A. GENOUD – **La mirada de los alumnos: una aportación a la formación inicial de los docentes**

162

Este artículo evidencia la pertinencia de tomar en cuenta la percepción de los alumnos en el proceso de formación inicial de los docentes. Con el Profil interactionnel du stagiaire (PIS), cuestionario que procede del campo del clima social de la clase, el cursillista puede informarse sobre las divergencias entre sus propias representaciones y las de sus alumnos, así como las del maestro del cursillo. Completado por un análisis reflexivo de estos perfiles interaccionales, el dispositivo ha recibido una acogida muy favorable por parte de los futuros docentes.

Jean-Baptiste LAGRANGE, Jean-François LECAS, Bernard PARZYSZ – **Los profesores cursillistas de IUFM y las tecnología: ¿qué instrumentación?**

Esta investigación estudia la apropiación de las TICE y los primeros usos por los cursillistas de los IUFM. Esta población es generalmente dotada y se ha beneficiado de una formación en la Universidad y en el IUFM. El objetivo era saber si estas condiciones son suficientes para que se desarrollen usos profesionales o si subsisten obstáculos. A partir de cuestionarios y de análisis de memorias ponemos en evidencia una instrumentación limitada, prácticas colaborativas escasas y dificultades para utilizar lógicos específicos a las disciplinas.

VON DER BERUFLICHEN ETHIK IN DER AUSBILDUNG UND DER FORSCHUNG

Patrick BERTHIER – **Eine Moral ohne Grundlage**

Ausgehend von dem Paradoxon, der den schon alten Verzicht auf einen Moralunterricht mit einem starken editorialen Aufschwung der Moralphilosophie vermischt, versuche ich zu zeigen, warum dieser scheinbare Widerspruch mit einer Rückkehr zur moralischen Erziehung nicht überwunden werden kann. Diese Rückkehr würde nämlich bedeuten, dass die Grundlage der Theorie der modernen Moral, d.h. "die Autonomie des Willens", die Kritiken, die die Gegenwartsphilosophie an ihr übt, ohne Schaden übersteht. Ich werde einige konvergente Indizien geben, die zeigen, dass es nicht der Fall ist.

Jean-Marc LAMARRE – **Sind die Gemeinschaftskunde und der Moralunterricht in der Schule noch möglich?**

Hegel fasst ein modernes Bildungsmodell der Person und des Bürgers als Synthese des Allgemeinen und des Einzelnen auf. In der gegenwärtigen Lage, wo die Prinzipien und die Werte nicht mehr von außen beigebracht werden können und wo sich ein postmoderner Individualismus von "Entbindung" entwickelt, ist ein solches Paradigma nicht mehr durchführbar. Sind die Gemeinschaftskunde und der Moralunterricht immer noch möglich? Die Schultätigkeiten von Erzählung und Debatte im Rahmen des Lehrplans vom Jahre 2002 für die Grundschule bilden neue Verbindungsformen zwischen dem Einzelnen und dem Allgemeinen.

163

Catherine DORISON – **Ethik und kollektive Identität einer beruflichen Gruppe: die Erzieher im Schulwesen (1960-1990)**

Der Fall der Erzieher in Psychopädagogik und in Psychomotorik in der Grundschule zeigt, inwiefern ethische und deontologische Wahlen zur Definition der kollektiven Identität einer beruflichen Gruppe beitragen können. Drei Aspekte der "beruflichen Moral" werden analysiert; die ethischen Prinzipien bei der Orientierung nicht mitkommender Schüler, auf denen das berufliche Engagement der Erzieher beruht, die deontologischen, ungeschriebenen Regeln, die die Bedingungen des Berufs regeln, die kollektiven Wahlen, die Prioritäten unter den Zwecken der Erziehung festlegen.

Gilles MONCEAU – **Berufliche Ethik und Ideologie: sozioklinische Beiträge**

Verschwindet der Anteil der Ideologie, wenn die Professionalisierung der Berufe mit der zunehmenden Bedeutung einer ethischen Forderung verbunden ist? Die Professionalisierung, die hier als Institutionalisierung der Berufe betrachtet wird, verursacht verschiedene Veränderungen der beruflichen Tätigkeiten, die zum Teil in der Spannung zwischen Ethik und Ideologie erscheinen. Diese Entwicklungen werden anhand verschiedener in sonderpädagogischen

gogischen Zentren und Schulen geführter Untersuchungen im Bereich der institutionellen Sozialklinik studiert. Wenn die Ethik die Ideologie in den herrschenden Reden des Schulwesens disqualifiziert, disqualifiziert sie auch die Fachleute, die sie vertreten und ihre Tätigkeiten darauf stützen.

Claude LELIEVRE – Die Lehrer, Die Schule und die Sexualität

Wie die kirchliche Schule hat die staatliche Schule ohne Bedenken volles Vertrauen in die Mustergültigkeit sogar die Aufgabe der Sexualität ihrer Lehrer gesetzt. Es ging um ihre Auffassung der Schule als "Heiligtum", "eine moralische Umwelt, die sowohl den Lehrer als auch die Schüler umfasst". Jetzt leben die meisten Lehrer mit einem Partner zusammen (es sind ziemlich oft "freie" und manchmal homosexuelle Paare). Während der Moralunterricht nicht mehr auf dem Lehrplan steht, ist die Sexualaufklärung auf der Tagesordnung. Aber auf welcher ethischen Grundlage? Da es keine Normen gibt, die sich allen aufdrängen können, trägt das Juristische letztlich den Sieg über das Ethische davon.

Louise HAMELIN-BRABANT – Die Forschung bei den Kindern: Institutionalisierung der Ethik und neue normative Vorschriften

In Quebec prüfen wenige soziologische Studien den Standpunkt der Kinder, um ihre alltägliche Umwelt zu verstehen. Da sowohl die methodologischen als auch die ethischen Schwierigkeiten erheblich sind, analysieren die meisten Forscher lieber Nebenangaben, anstatt sich mit ihrem Reden zu befassen. Das doppelte Ziel des Artikels besteht darin, zuerst die ethischen Forderungen, die an die Forscher aus Quebec gestellt werden, zu beschreiben, wenn sie eine qualitative Forschung bei Kindern machen, dann zu erklären, was bei diesen Begleitungsmaßnahmen auf dem Spiel steht.

Philippe A. GENOUD – Wie die Schüler ihre Lehrer sehen: ein Beitrag zur Erstausbildung der Lehrer

Dieser Artikel stellt klar, wie nutzbringend es ist, die Wahrnehmung der Schüler in der Erstausbildung der Lehrer zu berücksichtigen. Mit dem "PIS" (profil interactionnel du stagiaire, also Interaktionsprofil für Refendare), einem auf der Arbeitsstimmung in der Klasse beruhenden Fragebogen, kann der Referendar von den Divergenzen zwischen seinen eigenen Vorstellungen, den seiner Schüler und auch den des Mentors Kenntnis nehmen. Die Maßnahme, die durch eine Reflexionsanalyse dieser Interaktionsprofile ergänzt wurde, wurde von den zukünftigen Lehrern positiv aufgenommen.

Jean-Batiste LAGRANGE, Jean-François LECAS, Bernard PARZYSK – Die Referendare der PH und die Technologien: welche Instrumentation?

Diese Untersuchung analysiert, wie die Referendare der PH sich die I- und K-Technologien aneignen und benutzen. Diese Bevölkerungsgruppe ist im Allgemeinen ausgerüstet und wurde an der Universität und an der PH ausgebildet. Das Ziel bestand darin, zu wissen, ob diese Bedingungen reichten, damit eine berufliche Benutzung sich entwickelt oder ob Hindernisse bestehen. Ausgehend von Fragebogen und Analysen von Examsarbeiten stellen wir eine begrenzte Instrumentation, ein geringes Teamwork und Schwierigkeiten, fachspezifische Softwares zu benutzen, klar.

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

3 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonnn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

.....

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

..... abonnement(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Tarif abonnement 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	36,00 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	34,84 € TTC
Guyane + Tom	34,12 € TTC
Étranger	42,00 € TTC
Le numéro (France métropolitaine sauf Corse)	15,00 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence: décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

RECHERCHE FORMATION

pour les professions de l'éducation

REVUE FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE
recherches en éducation

3 numéros par an

+ 4 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Abonnements**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 66/63 • abonn@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité

Code postal

Téléphone

e-Mail

Pays

Date

Signature ou cachet

..... abonnement(s) groupé(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Tarif abonnement groupé Recherche et formation + RFP 1 an	
France métropolitaine (sauf Corse)	79,20 € TTC
Corse + Dom (sauf Guyane)	76,65 € TTC
Guyane + Tom	75,07 € TTC
Étranger	93,60 € TTC

Tout bulletin d'abonnement doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence: décret du 29 décembre 1962, instruction M9.1, article 169, relatif au paiement d'abonnements à des revues et périodiques). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

Ne pas utiliser ce bon pour un réabonnement, une facture pro forma vous sera adressée à l'échéance.

RECHERCHE et FORMATION

pour les professions de l'éducation

3 numéros par an

à retourner à : **INRP • Service des publications • Vente à distance**

19, allée de Fontenay • BP 17424 • F-69347 LYON CEDEX 07

Tél. +33 (0)4 72 76 61 64 • pubvad@inrp.fr • www.inrp.fr

Nom

ou établissement

Adresse

Localité Code postal

Téléphone e-Mail Pays

Date Signature ou cachet

Numéro(s) commandé(s)

..... numéro(s) x prix unitaire = euros TTC

Demande d'attestation de paiement : oui non

Vente en ligne au numéro sur www.inrp.fr/publications/catalogue/web/

Prix du numéro • Tarif en vigueur	
Le numéro, France métropolitaine (sauf Corse)	17,00 € TTC

Toute commande doit être accompagné d'un titre de paiement libellé à l'ordre du régisseur des recettes de l'INRP. Cette condition s'applique également aux commandes émanant de services de l'État, des collectivités territoriales et des établissements publics nationaux et locaux (texte de référence : ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, direction de la comptabilité publique, instruction n° 90-122-B1-M0-M9 du 7 novembre 1990, relative au paiement à la commande pour l'achat d'ouvrages par les organismes publics). Une facture pro forma sera émise sur demande. Seul, le paiement préalable de son montant entraînera l'exécution de la commande.

