

ment dans plusieurs formes de transcendance : transcendance sacerdotale, transcendance de la personne morale, du don pédagogique, du parcours culturel (G. Ferry, 1972).

Le climat social du temps et les références littéraires à la fonction enseignante incitaient les professeurs à assumer le rôle qui leur était attribué.

Cette pression, alimentée par un fort héritage culturel, pourrait peut-être expliquer que les associations d'instituteurs, très actives au Portugal jusqu'à la fin de la Première République, n'aient jamais pris l'initiative d'élaborer un code déontologique, comme cela se faisait par exemple aux États-Unis. C'est donc l'État qui s'arrogeait le droit de codifier les obligations des enseignants, non sans intentions politiques. Aussi ne devons-nous pas nous étonner quand un régime autoritaire prescrit aux maîtres des règles qui sont de vrais attentats à la liberté individuelle, par exemple interdiction aux institutrices de se maquiller, en 1936, ou obligation de demander la permission de se marier au ministère de l'Éducation.

L'examen des codes professionnels variés publiés dans les années 40 montre qu'ils sont une juxtaposition de principes d'ordre politique, administratif, pédagogique et éthique. Les principes éthiques visent non seulement à assurer la moralisation de la conduite professionnelle, mais encore à préserver ses apparences et par là-même l'image sociale de la profession.

Au Portugal comme ailleurs, les transformations sociales, économiques et culturelles survenues dans la deuxième moitié de ce siècle, l'expansion du système d'enseignement, les nouveaux besoins du recrutement des enseignants et les progrès des sciences de l'éducation, ont déterminé un changement profond du concept de professeur. Au professeur charismatique succède le professeur technicien, armé d'un ensemble de compétences fondées sur des connaissances scientifiques variées et acquises en principe pendant la formation professionnelle initiale. En même temps, le professeur se voit attribuer de nouveaux rôles qui contribuent à façonner une nouvelle identité professionnelle : elle ne sera plus centrée sur l'exemplarité de la personne, mais sur celle de l'action ou de la compétence.

Dans de nombreux pays, cette nouvelle identité s'appuie sur des règles déontologiques, mais tel n'est pas le cas au Portugal.

Les anciens statuts ayant disparu, tombés en désuétude en raison du régime démocratique, un vide s'est créé et le nouveau statut vient tout juste d'être publié. Nous pensons qu'un statut ne peut remplacer un code déontologique, mais doit le respecter. Comme le recommande l'UNESCO, le code doit émaner du corps enseignant lui-même et doit prendre en compte des pratiques et des valeurs intériorisées par la classe, tout en restant ouvert à l'émergence de nouvelles valeurs ; il doit aussi prendre en considération les divers rôles du professeur dans ses relations avec ses élèves, ses collègues, les fonctionnaires, les parents d'élèves, ses supérieurs hiérarchiques et la communauté en général.

Le code doit donc refléter un concept de « professionnalisme élargi », dépassant le « professionnalisme restreint » (Hoyle, 1974), routinier, limité et limitant l'activité professionnelle. C'est un instrument de légitimation et de maintien d'un exercice correct de la profession et un facteur important de constitution d'un « ethos » de classe. S'il n'existe pas, chacun reste seul face à sa conscience, obligé de trouver par soi-même les limites de son comportement professionnel. Or le professeur a beau être un adulte cultivé, il peut comme n'importe quel être humain se révéler mesquin, menteur, cruel, violent ou irresponsable, et laisser ses élèves sans défense face à son comportement arbitraire.

Dans nos établissements, il ne se passe pas de jour sans que des professeurs commettent des actes discutables et contraires à la déontologie, comme de forcer des élèves à dénoncer leurs camarades, punir au hasard quand le coupable refuse de se déclarer, insulter ou humilier les enfants. Chaque jour, dans les classes, certains professeurs utilisent des principes moraux variables selon qu'il s'agit d'évaluer leur propre conduite ou celle de leurs élèves. En outre, l'évolution des valeurs sociales a engendré une crise contre laquelle le maître n'est pas immunisé ; il est incertain quant à son action personnelle et professionnelle. Or, il reste chargé de dispenser la « norme » ou du moins de régir les normes différentes qui peuvent se confronter dans la salle de classe et dans l'école.

En défendant la nécessité et l'utilité d'un code déontologique, nous ne prétendons pas réduire la formation morale du maître à la morale professionnelle dont le code n'est qu'une des expressions. Car s'il y a des professions où les rapports entre morale personnelle et morale professionnelle peuvent être facilement mis en équation et où la conduite hors du champ professionnel ne soulève de problèmes qu'en cas de scandale public, il n'en va pas de même dans la profession enseignante ; ici, les rapports entre la personne et l'éthique sont bien plus complexes. Sans tomber dans l'apologie de l'exemplarité du professeur et de l'enseigne-

ment-sacerdoce, il faut bien reconnaître l'importance de la formation des maîtres comme personnes morales, surtout si l'on accepte l'idée que l'authenticité, la cohérence et la « congruence » de l'enseignant sont les facteurs déterminants d'une relation pédagogique réussie. C'est pourquoi l'éthique de l'intention doit se conjuguer avec celle de l'action et c'est pour cela qu'il faut stimuler l'épanouissement moral du professeur. Nous ne devons pas non plus oublier que les changements survenus dans la structure sociale de la population scolaire engendrent le besoin d'une formation morale et sociale de caractère général amenant à s'interroger et à prendre position sur certains concepts et certaines pratiques jadis courants dans les écoles. De nouvelles idées, comme celle de discrimination positive, postulent aussi bien une remise en cause de concepts bien ancrés dans la tradition scolaire — comme l'égalité de traitement pour tous les élèves — qu'une reformulation des concepts de justice, de tolérance, d'impartialité et bien d'autres encore.

Il faut donc convenir que le professeur doit plus que jamais avoir une formation morale. S'il ne l'a pas, pourra-t-on promouvoir son développement moral de façon à atteindre le niveau souhaitable ? Pour reprendre l'expression provocatrice du sous-titre d'un article de Sprinthall : « *Can you teach old dogs?* ».

La sagesse populaire fourmille de dictons qui attestent de l'impossibilité d'acquérir des modèles de comportement une fois passé l'âge adéquat et de la difficulté qu'il y a pour changer profondément ceux qui ont été acquis avant l'âge adulte. Les courants traditionnels de la psychologie semblaient valider le concept de stabilité comme trait caractéristique de l'adulte, mais divers courants contemporains, représentés par des auteurs aussi différents que Levinson, Rickson, Harvighurst ou Glickman, se rencontrent pour considérer l'âge adulte comme une période de développement marquée par la dynamique d'un processus où l'on peut même esquisser des étapes. Dans cette perspective, la réalisation du potentiel de l'adulte devient un objectif actuel, aux formes variées, et qui se concrétise au mieux dans le domaine de l'éducation permanente. Si nous adoptons ainsi l'optique « développementiste », nous en concluons que le développement moral de l'adulte est possible et que la formation professionnelle ne pourra pas ignorer ce problème.

Il reste alors à voir comment procéder pour stimuler cette construction. L'analyse de la littérature de langue anglaise, dominante sur ce point, amène à constater que les stratégies préconisées ou employées peuvent être groupées selon les types suivants :

1. *Stratégies de type traditionnel* : elles consistent à intégrer dans les cours de formation initiale des disciplines d'éthique, qui peuvent être confiées à un professeur de philosophie ou à un professeur de sciences de l'éducation.

Les programmes peuvent être variés, mais ils comprennent souvent l'étude des concepts éthiques fondamentaux, vus à la lumière des grands philosophes ; on entend par là amener les professeurs à réfléchir en les mettant en contact avec les maîtres de la pensée universelle. Cette stratégie part de présupposés intellectualistes dans le fil de la pensée socratique, qui accordent à la culture un rôle de formation du caractère. Cependant, comme le remarquent des auteurs comme J. Soltis, ces programmes n'ont parfois pas d'autre effet que de faire naître un certain dilettantisme ou, pis encore, une attitude totalement relativiste, entièrement opposée aux objectifs que l'on prétendait atteindre.

Nous ne pensons pas que l'étude de l'histoire de l'éthique suffise à former les maîtres dans ce domaine, mais nous considérons qu'elle peut servir de point de départ ; elle constitue un moyen valable, voire indispensable, pour susciter une prise de conscience des problèmes moraux et pour déclencher réflexion et discussion sur la problématique d'ordre général sous-jacente aux situations professionnelles.

2. *Stratégies de type pragmatique* : elles visent à insérer dans la formation initiale des programmes d'étude et de discussion du code déontologique en vigueur et de son adaptation à des situations concrètes, réelles ou simulées. C'est ce que propose Risk (1984). Il s'agit donc d'une conception pragmatique de la formation qui amène le professeur à réfléchir sur ce qu'il est censé mettre en pratique dans le cadre de ses activités. L'analyse du code déontologique est certes indispensable, mais cette conception nous paraît réductrice en ce qu'elle restreint la morale personnelle à la morale professionnelle et risque de ce fait d'escamoter le besoin d'une prise de position préalable sur des aspects plus généraux du comportement moral, dont le comportement professionnel n'est qu'un aspect particulier.

3. *Stratégies directement inspirées des courants du développement moral* : prônées surtout par Kohlberg, elles aspirent à créer des compétences de raisonnement et de délibération morale. Le professeur est invité à résoudre des problèmes et à évaluer les solutions qui lui sont proposées (Oja et Sprinthall, 1978). Liston et Zeicher s'intéressent aussi à la délibération morale ; ils envisagent de pousser le maître en formation à identifier et à définir des alternatives d'action, dans une double perspective que les auteurs qualifient d'éthique du « devoir » et d'éthique de la

« vertu ». La première consiste à analyser une situation à la lumière des principes moraux, la deuxième à analyser les dispositions propres au sujet agissant en tant qu'être moral.

D'autres stratégies envisagent le développement de la maîtrise morale à travers l'entraînement de la capacité d'argumentation et d'évaluation des arguments allégués. C'est le projet de Reagan, mis en œuvre à l'université de l'Ohio.

4. *Stratégies mixtes* : elles comprennent diverses modalités, telles qu'études de cas, tirées des situations scolaires réelles et qui soulèvent des problèmes moraux et amènent à mettre en équation des concepts comme ceux d'impartialité, de justice, de respect envers les personnes. Il s'agit donc d'éveiller la conscience du professeur, en le sensibilisant aux problèmes moraux. Cette étape précède l'entraînement au diagnostic et au jugement moral. Cette stratégie peut facilement motiver l'enseignant en le faisant réfléchir à la pratique pédagogique.

Un autre modèle conjugue des cours théoriques avec des séminaires d'application : études de cas, définition de principes, application du code à des situations particulières (Strike et Soltis, 1985). Contrairement aux méthodes précédentes, la théorie est ici le point de départ, la pratique étant conçue comme son application.

5. *Stratégies de clarification des valeurs* : elles veulent former les enseignants selon les données et les techniques du courant dit de « clarification des valeurs », issu des travaux de Raths, Harmin et Simon (1966). L'idée est que le maître ne doit pas imposer de valeurs mais stimuler et faciliter chez l'élève un processus personnel de découverte, d'affirmation et de résolution de conflits de valeurs, servant de socle à la construction d'une personnalité cohérente. Pour ce faire, il doit commencer par clarifier ses propres valeurs, en essayant sur lui-même les techniques qu'il est censé employer avec les élèves.

6. *Stratégies s'inspirant de plus larges concepts de formation morale, dépassant le domaine restreint du raisonnement et de la délibération morales* : K. Howe (1986), par exemple, part des six attributs qui caractérisent, selon Wilson, la personne moralement formée — l'appréciation comme support de la délibération, l'empathie, les compétences interpersonnelles, la connaissance, le raisonnement et le courage — pour élaborer une stratégie qui englobe tous ces aspects. D'autres auteurs, comme Oja et Sprinthall (1978) s'appuient sur les résultats de recherches qui établissent une correspondance entre les stades de développement du moi (Loevinger), les stades du développement cognitif et ceux du déve-

loppement moral pour concevoir des stratégies de formation prenant en compte tous ces aspects. Ils combinent ainsi l'analyse des problèmes moraux avec l'entraînement aux compétences en communication interpersonnelle pour augmenter la compréhension de soi-même et des autres, ou encore avec le style d'influence indirecte et l'enseignement individualisé.

D'autres auteurs encore, comme Kevin Ryan, se basent sur le caractère multidimensionnel de l'acte moral pour préconiser l'emploi de stratégies composites pouvant rejoindre les multiples facettes de l'acte et de l'agent moraux.

Nous estimons que seul l'emploi de stratégies mixtes (qui devront aller au-delà de celles dont nous avons parlé) pourra tenir compte du caractère multidimensionnel du comportement moral et satisfaire les besoins d'une formation liant l'éthique de l'intention et celle de l'action. Sinon, nous tomberions dans un réductionnisme simplifiant et simpliste.

A de rares exceptions près, un problème fondamental est escamoté chez les auteurs cités, celui de la définition du genre de morale auquel l'enseignant doit être formé. Comme nous avons pu le constater, la plupart des stratégies décrites relèvent de l'influence des courants cognitivistes de la psychologie et de celle de Kohlberg, très accentuée tant dans les principes sous-jacents que dans l'usage des problèmes pour stimuler la maturité morale. C'est bien pourquoi ces stratégies suscitent les mêmes critiques que celles dont la pensée de Kohlberg a été l'objet. Nous devons souligner le caractère limitatif du concept de morale qui ne prend pas assez en compte le rôle de l'affectivité et de la volonté dans le comportement ; comme Kohlberg le reconnaît lui-même, le stade moral n'est qu'un indice de l'action morale. En effet, on peut raisonner en termes de principes et ne pas vivre en accord avec eux puisque, dans une situation donnée, il y a plusieurs facteurs qui déterminent la réaction de la personne indépendamment du stade où elle se trouve (Kohlberg, 1974).

Restent donc à trouver les schémas opératoires intermédiaires entre la pensée et l'action, de façon à garantir la cohérence de la personnalité ; aussi faut-il pousser à la recherche dans ce domaine. Il faut aussi investir davantage dans la recherche sur la formation morale des enseignants, pour prouver qu'il est légitime de lui appliquer des cadres conceptuels issus d'autres domaines, confirmer la valeur des stratégies préconisées et démontrer le transfert de l'acquis pour les situations réelles d'enseignement.

Il est difficile de juger de la valeur des ces stratégies sans les inclure dans un programme global de formation et dans la philosophie sous-jacente au modèle qui l'inspire. En dernière analyse, elles vaudront ce que le programme vaudra. L'utilisation de la typologie des modèles de formation établie par G. Ferry nous permet de constater que certaines stratégies s'inscrivent nettement à l'intérieur des modèles « centrés sur les acquisitions », tandis que d'autres s'intègrent dans les « modèles centrés sur l'analyse » qui relèvent souvent du courant américain moderne de « reflective teacher education ». Quelques stratégies pourraient cependant entrer dans un modèle « centré sur la démarche ».

C'est sans doute à l'intérieur de ce modèle que les stratégies de développement moral des maîtres pourront le mieux se concrétiser. Si l'efficacité de l'enseignant est bien un problème de « devenir », comme l'affirme Combs (1972), il n'est plus possible de dissocier la formation morale d'une formation personnelle et sociale, dont le professeur ne sera pas l'objet mais le sujet actif. C'est ainsi dans le cadre de la formation générale des maîtres que la formation morale prend tout son sens.

Un programme de formation morale devra, à notre avis, partir de l'analyse du réel de façon à mettre en équation le rapport entre la personne morale et la morale professionnelle, et à déterminer les besoins de formation qui en découlent. Pour cela, il faut d'abord faire des recherches sur la pensée morale du professeur en tant que tel. Quels sont les principes moraux qui le guident dans son comportement professionnel ? Quelles sont les règles qu'il s'impose dans ses relations interpersonnelles à l'école ? Quelles valeurs prétend-il transmettre ? Comment évalue-t-il les conséquences morales de ses actes pédagogiques ? Comment enfin résoud-il le conflit de valeurs suscité par des situations professionnelles ?

Les résultats de cette recherche nous permettraient de mieux saisir les principes directeurs d'un code de déontologie et d'éclaircir les rapports entre la personne morale de l'enseignant et son éthique professionnelle.

Maria-Teresa ESTRELA
Professeur à l'Université de Lisbonne

BIBLIOGRAPHIE

- BASQUEZ (Niceto). 1986. Deontología de la Educación. In *Revista Española de Pedagogía*, 174, XLIV.
- COMBS (A.). 1972. Some Basic Concepts for Teacher Education. In *The Journal of Teacher Education*, 3, XXIII.
1974. *The Professional Education of Teachers: a Humanistic Approach to Teacher Preparation*. Boston; Allyn and Bacon.
- CORDEIRO (J.). 1986. Etica y Profesión en el Educador: Su Doble Vinculación. In *Revista Española de Pedagogía*. 174, LXIV.
- ESTRELA (M.T.). 1986. Algumas considerações sobre o conceito de profissionalismo docente, extrait de : *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra.
- FERNANDES (Abílio). 1971. *Elementos Práticos de Legislação Escolar*. Braga; Livraria Cruz.
- FERRY (G.). 1972. *La pratique du Travail de Groupe*. Paris : Dunod.
Le Trajet de la Formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique. Paris : Dunod.
- GUSDORF (G.). 1967. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes Editora.
- HOWE (K.R.). 1986. A Conceptual Basis for Ethics in Teachers Education. In *Journal of Teacher Education*: 3, XXXVII, pp. 5-12.
- HOYLE (E.). 1969. *The Role of the Teacher*. London: Routledge and Kegan Paul, 1969.
1974. *L'enseignant innovateur*, Paris : OCDE, 1976.
- IBAÑEZ-MARTIN (J.A.). 1980. Aportaciones de la investigación filosófica a la formación de profesores. In *Revista Española de Pedagogía*, 147, XXXVIII, pp. 20-35.
- Jornal da FENPROF, 5-8, Agosto.
- KOHLBERG (L.). 1976. Moral Stages and Moralizations, in T. Lickona (ed.), *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- LICKONA (T.), ed. 1978. *Moral development and behaviour*. New York: Holt, Rinehard and Winston.
- LISTON (D.), PAND ZEICHNER (K.M.). 1987. Reflective Teacher Education and Moral Deliberation. In *Journal of Teacher Education*: 6, XXXVIII, pp. 2-8.
- NOVOA (A.). 1987. *Le temps des professeurs*. Lisbonne : INIC.
- OJA (S.N.), SPRINTHALL (N.A.). 1978. Psychological and Moral Development for teachers: Can you Teach Old Dogs? In N. Sprinthall and R. Mosher (eds), *Value development as an aim of Education*. Schenectady: Character Research Press.
- RATHS (L.), HARMIN (M.), SIMON (S.). 1966. *Values and Teaching*. Columbus, Ohio: Charles E. Merrill.

- SOLTIS (J.F.). 1986. Teaching Professional Ethics. In *Journal of Teacher Education*: 3, XXXVII, pp. 2-4.
- ZEICHNER (K.M.). 1983. Alternative Paradigms of Teacher Education. In *Journal of Teacher Education*: 3, XXXIV, pp. 3-9.
- WATRAS (J.). 1986. Will Teaching Applied Ethics Impose Schools of Education? In *Journal of Teacher Education*: 3, XXXVII, pp. 13-16.



ENTRETIEN

Dans cette rubrique, il s'agit de recueillir le point de vue de personnalités qui, par leurs travaux, leurs itinéraires, leurs démarches et analyses, ont à témoigner de la façon dont elles vivent l'articulation entre la Recherche et la Formation.

ENTRETIEN AVEC JEAN CARDINET

PEUT-ON S'ÉVALUER SANS SE JUGER ?

J.-A.T. — Vous venez de prendre votre retraite. Vous devez avoir envie de jeter un regard en arrière pour évaluer l'ensemble de votre activité passée. Avez-vous réalisé le projet de vos vingt ans ?

J. C. — Pas du tout. Les choix de vie se font selon les motivations du moment. Ils prennent une autre signification après coup, lorsque leurs conséquences apparaissent. Pour moi, la cohérence ne peut être que reconstruite. Je vois dans mon passé une série de virages difficiles à justifier, où la chance a joué un grand rôle.

J.-A.T. — Quelles étapes voyez-vous ?

J. C. — Je me suis d'abord intéressé à la construction des tests et à leur utilisation pour l'orientation scolaire et professionnelle. J'ai ensuite cherché à appliquer la psychologie au monde du travail. J'ai conduit enfin des recherches pédagogiques, de 1971 à 1990. C'est cette dernière période qui a été la plus productive.

J.-A.T. — Quelle est la formation qui vous a permis de traiter des domaines si différents ? Quelles sources d'inspiration, surtout ? Avez-vous connu des modèles ?