

## 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 conquiert 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 lourdaudien 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 jouait 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.