

**UTILITARISME ET ANTI-UTILITARISME DANS LE TRAVAIL : POUR UNE  
ETHIQUE EN ACTE DANS L'ENQUETE COLLABORATIVE SUR LE TRAVAIL  
EDUCATIF ET LA FORMATION PROFESSIONNELLE**

**Pierre Imbert, Marc Durand**

Université de Genève  
Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education  
40, Boulevard du Pont d'Arve  
CH-1205 Genève  
pierre.imbert7@laposte.net  
marc.durand@unige.ch

---

**Mots-clés :** *anti-utilitarisme, éthique, utilitarisme, travail*

**Résumé.** *Nos recherches tentent de rendre intelligible l'activité professionnelle et mettent en évidence des composantes cachées, clandestines ou implicites du travail. Les résultats présentés sont issus de trois thèses soutenues, partiellement synthétisées et ré-interprétées, par une méthodologie tenue par l'hypothèse que l'activité humaine peut être décrite au moyen de l'analyse de deux de ses registres. Elle postule la présence d'un couplage dynamique utilitariste / anti-utilitariste dans le travail. L'étude porte sur trois domaines professionnels : a) en classe dans un lycée, b) dans le cadre d'un concours de recrutement de professeurs et, c) au sein du groupe des accessoiristes du Grand Théâtre de Genève. Ces résultats confirment ceux d'autres recherches et précisent que les deux registres s'ordonnent par un couplage au sein d'une même action avec des temporalités et des socialités distinctes. Elle débouche sur trois conséquences pour notre programme scientifique aux plans a) méthodologique, b) épistémologique et c) éthique.*

---

Notre programme de recherche, prenant pour objet l'activité, a pour ambition de contribuer à la conception de formations plus efficaces et novatrices. Il tente de rendre intelligible l'activité professionnelle dans des domaines variés. Et, par-delà cette variété, nos résultats mettent systématiquement en évidence des composantes cachées, clandestines ou implicites du travail et montrent que celles-ci constituent même une dimension importante de l'éducation *sensu lato*. Ces composantes sont diverses et n'ont donc pas une signification unique, ce qui nous incite à une réflexion élargie à des métiers hors du domaine de l'éducation. La production de service, notamment d'éducation, est aujourd'hui unanimement considérée comme une activité laborieuse au même titre que la réalisation de produits dans le secteur marchand. Ce service d'éducation implique une inter-subjectivité et des interactions entre sujets, revêtant une dimension cachée, implicite ou clandestine telle que certains ont pu y voir une spécificité de ce domaine professionnel. Repérée de longue date, celle-ci a été diversement théorisée dans le domaine de l'éducation scolaire et de l'éducation sociale. Par ailleurs ces dimensions implicites n'échappent pas au travail de recherche sur le travail lui-même, etaturent les relations chercheurs / professionnels. Les enquêtes que nous conduisons en collaboration avec ces professionnels sont rendues les plus explicites possibles, alors même qu'elles comportent, comme toutes les interactions humaines, cette part fondamentale, déjà évoquée, de dissimulation, de clandestinité et d'implicite. Ceci nous conduit à rompre explicitement avec les démarches scientifiques traditionnelles, dont trois des conditions essentielles sont la réduction des interactions entre chercheurs et professionnels à l'application d'une méthode, l'anticipation planifiée et contrôlée des procédures, décisions et interprétations constitutives de l'enquête, et la référence à un présupposé d'intéressement réciproque des deux catégories d'acteurs dans un contrat donnant – donnant (Caillé, 1983). Nous considérons, après bien d'autres auteurs, que les enquêtes collaboratives associant des chercheurs-formateurs et des professionnels requièrent des régimes de production de connaissance différents des schémas épistémologiques habituels dès l'instant où elles sont tenues

par des objectifs de développement - apprentissage des professionnels et où leurs objets théorique et de recherche sont *l'activité* de ces professionnels (Durand et Horcik, sous presse ; Yvon et Durand, sous presse). Ces enquêtes impliquent des options ontologiques, épistémologiques et éthiques finalisées par le projet de coordonner notre programme de recherches empiriques portant sur l'activité au travail et son développement, avec un programme de technologie de formation (Durand, 2008). Lorsque ces dimensions implicites du travail (notamment éducatif) sont abordées dans la littérature, elles le sont en respectant une norme du primat de l'explicite, du donnant-donnant, de l'intérêt bien compris des acteurs, par exemple en transformant le savoir – bien collectif – en une série de biens privés et monnayables (Insel, 2009). Les données sont alors analysées sans distinguer ce qui pourrait relever de registres différents, c'est à dire de l'ordre de l'intérêt individuel ou de l'altruisme. Paradoxalement, dans d'autres domaines professionnels qui pourraient paraître moins concernés par les questions de relations sociales que le travail éducatif, divers auteurs montrent que rien ne peut être compris sans tenir compte du lien social, de l'humain, des cycles de dons (Caillé, 2000, 2009 ; Luhmann, 1990), et incitent à renoncer à tout expliquer en référence exclusive à une position utilitariste centrée sur l'économisme.

C'est pourquoi nous abordons dans cet article, l'analyse de l'activité de travail, par un questionnement global sur l'éthique des relations envisagée comme « éthique en acte » et non pas seulement comme un code qui tendrait à reproduire les rôles de la vie sociale ou d'une approche rationnelle des valeurs visant à les constituer en système (Durand et Mayen, 2009). Cette éthique en acte concerne les acteurs entre eux dans l'accomplissement de leur activité professionnelle, et aussi les chercheurs engagés dans une interaction particulière avec ces acteurs lors de l'enquête portant sur le travail. Nous proposons une interprétation secondaire de résultats de recherches antérieures, avec l'intention de les compléter par l'apport du point de vue de l'éthique de la relation. Cette nouvelle interprétation est basée sur le repérage et la sélection de matériaux empiriques dans lesquels il existe un transfert d'objet, quel qu'en soit la nature, et au moins deux acteurs. Cette règle méthodologique permet de distinguer d'abord la dimension utilitaire de l'activité. Pour accéder au registre anti-utilitaire et aux cycles de don qui ne se comprennent que dans la complexité relationnelle d'enchaînements de don et contre-don, les transferts doivent être reliés. Chacune des recherches analysées est d'abord décrite, avec l'autorisation des chercheurs, conformément à la production originale. Ensuite, nous présentons l'interprétation nouvelle. L'analyse de la composante éthique de ces recherches porte a) sur la composante clandestine ou implicite du travail éducatif et sur les dimensions éducatives de formes laborieuses fondamentalement non éducatives, b) sur la coopération chercheurs-professionnels et dans l'enquête visant l'analyse de l'activité au travail. Ces résultats sont mis en perspective à partir d'une analyse du couplage des registres utilitariste / anti-utilitariste du travail. Nous tentons de montrer que la double séparation du travail éducatif des autres formes de travail, et de l'utilité d'avec l'anti-utilité, est discutable car revenant à donner le primat à l'utile et à rejeter tout ou partie du travail éducatif dans l'implicite. Les cas concrets proposés ici servent à envisager la présence de dimensions éducatives même dans des cas éloignés de l'éducation formelle et utilitaire comme la fabrication d'objets et, en revanche, que des situations présentées comme explicitement éducatives n'atteignent que peu leur objectif. Cela est rendu possible par une proposition théorique qui envisage l'éthique à partir de trois couplages associés utilitariste / anti-utilitariste, clandestin / manifeste, développement ou éducation pour l'acteur / développement ou éducation pour d'autres. Ce texte est organisé en quatre parties : a) le compte-rendu d'un premier essai de formalisation de cette approche effectué sur une analyse de l'activité clandestine des élèves en cours de mathématiques – issues de la thèse de Philippe Guérin – puis b) le compte-rendu d'un second essai effectué sur l'analyse de l'exclusion d'un informateur dont les deux entretiens ont été écartés du corpus de la thèse de Pierre Imbert suivi, c) d'un épisode analysé par Annie Goudeaux dans le cadre d'un collectif de travail *a priori* sans dimension éducative explicite et enfin, d) une présentation d'éléments théoriques tentant de définir une conception de l'éthique de relation dans notre programme de recherches.

## 1. La paradoxale norme utilitariste dans le travail éducatif et la recherche sur l'éducation

Le terme utilitariste, que nous distinguons de l'utilitaire<sup>1</sup>, est référé à la doctrine de l'utilitarisme dont Bentham (1823) est généralement considéré comme le fondateur. Elle peut être résumée par trois postulats : a) le bien-être d'un collectif humain se mesure par la somme des bien-être individuels de ses membres, b) le bien-être est calculé par la différence entre les joies et les peines de chaque individu dont c) l'éthique consiste à agir de manière à augmenter le bonheur. Est utilitariste, toute relation basée sur des transmissions d'objets entre échangistes – pouvant être des collectifs ou des individus –, quelle qu'en soit la nature, dont une contrepartie explicite et antérieure à l'échange a été fixée. En effet, le bonheur utilitariste, selon Bentham, fait uniquement référence à des éléments stables pouvant être mesurés et en fonction des conséquences que les actes entraînent. Dans le cas du travail éducatif, c'est ce qui renvoie aux dimensions du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994) c'est-à-dire comment la manière de se comporter en classe en acceptant de travailler pour être occupé, rendre des exercices, rassurer l'entourage au-delà de la fonction idéale de l'école : développer toutes les capacités des individus. Pour Sembel (2003), le travail scolaire des élèves recouvre différentes variantes du curriculum : formel (le travail selon les programmes officiels), réel (le travail effectif des élèves) et caché (ce que l'institution et les enseignants n'affichent pas mais qui est en réalité nécessaire à la réussite scolaire). L'accent est mis ici sur la distinction cachée vs visible sans distinguer reprendre la distinction formel vs réel qui n'apporte pas une compréhension supplémentaire dans notre cadre car appartenant tous deux à la dimension utilitariste, mais traduisent des intentions ou des actes explicites organisant des rapports sociaux complexes. Ici, ces rapports utilitaristes ont été comparés et associés à ceux basés sur le Don. La définition du Don est issue du texte princeps de Mauss «Essai sur le Don» (1950) où il discute du paradoxe apparent dans l'organisation des échanges de biens au sein de «sociétés archaïques». Alors que «les échanges et les contrats se font sous la forme de cadeaux, en théorie volontaires». Ils sont «en réalité obligatoirement faits et rendus» (p. 147). Mauss oppose la forme apparemment libre et inorganisée des échanges aux règles de droit qui justifient ces cadeaux. En se basant sur des études anthropologiques réalisées par d'autres auteurs, Mauss met l'obligation au centre de différentes formes de Dons agonistiques. Cette obligation porte sur l'injonction paradoxale et implicite a) de faire des dons, b) de recevoir les dons et, c) de rendre ce que l'on a reçu. Les ressorts de l'activité humaine exprimés par ce texte reposent sur une triple obligation : celle de donner, recevoir et rendre. Pour prendre en compte cette affirmation, l'extrait qui suit concerne une séquence considérée par l'auteur comme l'occurrence d'un type. Par type, Guérin (2005) entend l'identification d'une configuration sociale, relativement stable, pouvant être repérée à des moments distincts et s'emboîtant dans des configurations plus discrètes. La séquence «Solliciter l'aide d'un élève» est celle qui présente le plus de transferts de cet ensemble. La préoccupation de Karim est de rattraper son retard dans sa prise de notes, et se renseigner sur ce que vient de dire l'enseignante. Pour cela il sollicite ses voisins les plus proches, et principalement Rania. Ce sont eux qui vont l'aider, lors de brèves interactions, à reprendre le fil du cours. Ces sollicitations sont nombreuses notamment en fin de leçon. Elles interviennent le plus souvent après une discussion avec un autre élève, ou lorsque le rythme de la dictée est trop rapide. Ces demandes d'aide se manifestent par un petit coup de coude ou un coup d'œil sur le cahier de son voisin.

Exemple [cours mathématiques du 16-10-00] Il débute par la correction d'un exercice. Les élèves avaient à réaliser pour ce lundi la représentation graphique de l'aire d'un carré en fonction de la variation de la longueur du côté. Karim comme beaucoup d'autres élèves n'avaient pas réussi à dessiner la courbe.

---

<sup>1</sup> Utilitaire est employé au sens courant du terme, *i.e.* : remplir une fonction sans autre enjeu que sa réalisation et en particulier sans enjeu symbolique.

Situation, actions et communications de Karim	Autoconfrontation de Karim
<p>L'enseignant corrige l'exercice. A droite du tableau, est projeté sur le mur le schéma de la courbe.</p> <p>L'enseignante, indique du doigt la courbe « alors le minimum, il est atteint quand... Oui Hind quand <math>x</math> égal 6... c'est cette valeur qu'il faut regarder... »</p> <p>Karim regarde la projection de la courbe, puis se penche vers Rania « comment elle sait que c'est 6 ? »</p> <p>Rania « ben tu suis avec le point jusqu'à cet axe [ordonné] et tu vois que c'est 6 »</p> <p>Karim : « Ok ok ok... ». Puis il regarde dans la direction de l'enseignante.</p>	<p>« Là, j'avais rien compris à cet exercice... »</p> <p>« Tu l'avais fait ? »</p> <p>« Non j'avais rien fait, c'est bizarre elle m'a rien dit quand elle regardé mon cahier »</p> <p>« Et qu'est-ce que tu fais ? »</p> <p>« Là je demande à Rania si elle sait pourquoi, c'est 6 la réponse. J'essaie de comprendre parce que après en début [de cours] si je comprends comme ça, c'est bon quoi... je vais arrêter d'écouter direct... et je vais faire que de parler... »</p> <p>« Mais tu écoutes... »</p> <p>« Ouais, ben en fait, j'ai compris comment il faut faire... c'est ça qui est bien avec Rania, je peux rattraper vite fait le cours parce qu'elle comprend bien. »</p>

Tableau 1. Exemple [cours mathématiques du 16-10-00]

L'interprétation anti-utilitariste de cette séquence documente des aspects clandestins de l'activité des élèves en classe. Ici, Karim, par sa demande, met Rania en position de donatrice et cette dernière, par son explication, apporte son aide à Karim qui l'accepte. Cependant, ni dans cette séquence ni dans d'autres du même type nous n'avons trouvé d'éléments permettant de comprendre les enchaînements relationnels ayant conduit à cette demande et à son acceptation alors qu'elle est décrite justement parce qu'elle est typique d'une habitude de ces élèves. Ce qui échappe c'est la régularité du fonctionnement, le moment où il a débuté, les autres actions qui légitiment la demande et son acceptation. En d'autres termes, que donne ou rend Karim et à qui – donc pas obligatoirement et directement à Rania – dans le cadre d'un collectif qui reste à définir ? Pour le dire en termes maussiens : à quelle obligation de rendre Rania obéit-elle ? Et comment Karim peut-il rendre et à qui ? Guérin montre par ailleurs, qu'en classe de mathématiques, Karim présente deux conduites typiques : il s'assied soit à côté de Rania, soit à côté d'un de ses camarades garçons. L'entretien d'auto-confrontation indique les justifications qu'il donne de ces choix : a) je m'assieds à côté d'une fille qui écoute bien le cours car lorsque je « décroche » elle est capable de m'indiquer là où en est le professeur – ce qui me permet de suivre –, et b) si elle est absente, je me mets à côté d'un copain parce que, sans elle, je n'arrive pas à suivre le cours. En fonction des données qui concernent seulement ce garçon, ces actions paraissent particulièrement utilitaires et égoïstes. Le garçon utilise les compétences de la fille et il le fait parce que c'est son intérêt de le faire. Rien dans le cours d'action présenté ne nous indique qu'il en va autrement. Mais, si l'intuition maussienne est exacte, le fait qu'un élève demande à une élève de lui expliquer le cours, a fortiori à fréquence régulière, génère une obligation de rendre. En effet, il n'a aucun droit de faire cette demande, aucun droit de prendre sur le temps de compréhension d'un autre avec, de plus le risque, pour tous les deux, d'avoir une remontrance de l'enseignant. D'un point de vue utilitaire, sa demande est compréhensible mais l'acceptation de la jeune fille ne l'est pas. Peu de données à notre disposition permettent de documenter la diachronie de leur relation ou le cours d'action de la jeune fille ; cependant, lors d'une autre interaction, la conversation entre Rania et Karim laisse penser qu'il existe une relation intime entre la sœur de Rania et Karim. Cette proximité familiale et amicale pourrait-elle être un facteur de compréhension de l'aide demandée et apportée en cours ? Selon Guérin (2004), les élèves n'occupent pas tout leur temps scolaire à une activité continue. Ils alternent en effet des séquences distinctes en fonction de l'activité dominante de la classe : par exemple faire des mathématiques, discuter avec un camarade, faire des efforts de compréhension. Ce constat, réinterprété à l'aide du paradigme du don, replacerait la compréhension des transferts de savoirs en mathématiques dans le cadre d'une socialité primaire (Caillé, 1982) plus large que celle de la classe : aider le « petit ami » putatif de sa sœur n'a pas le

même sens qu'aider un simple camarade de classe. Pour ce cas, la principale difficulté est l'indécidabilité des caractéristiques éthiques de leur activité en l'état des données disponibles. On pourrait aussi affirmer que cela provient de la non-pertinence du couplage utilité / anti-utilité et que, *in fine*, tout peut s'expliquer par l'intérêt instrumental ou l'accumulation d'un capital symbolique. Ces dernières affirmations sont infalsifiables si l'on reste dans le domaine de l'utilité, c'est à dire celui du temps court, de l'activité entendue comme isolée dans un cadre de socialité secondaire où chaque action tient sa justification de l'intérêt individuel des uns et les autres et du respect des droits de chacun. Ici, l'éthique est synonyme de droit et n'a rien de plus à offrir que ce dernier. Pour que la dimension anti-utilitariste apparaisse il faut une vision de la diachronie de l'activité, et disposer d'éléments de description de deux interactions explicitement liées. En effet, la description, même très fine, d'une situation ne permet pas de repérer les modifications de la structure d'attente du cours d'action en lien avec l'enchaînement des cycles de dons. Ces derniers se déploient dans l'histoire de l'acteur mais aussi dans celle de l'ensemble des donateurs et donataires de son entourage. Il y a donc obligation de dépasser le cadre strict de l'action pour retracer puis interpréter la succession des dons.

## **2. Une éthique clandestine anti-utilitariste?**

Le deuxième cas est basé sur deux entretiens explicitement conduits – comme tous ceux de la recherche dont ils sont issus – afin de recueillir des informations sur les registres utilitariste et anti-utilitariste dans les relations sociales au sein de la formation et du recrutement des enseignants d'EPS (Imbert, 2008). Conduite à l'aide d'un cadre associant le paradigme du Don (Caillé, 2000) et la théorie des communautés de pratique (Wenger, 1998), ses principaux résultats sont : a) que de nombreux phénomènes observés dans un cadre pourtant très formalisé – les concours et la formation – ne peuvent se comprendre en se référant au seul intérêt utilitaire des acteurs mais b) qu'ils prennent sens si on les organise en cycles de don et de vengeance dans c) un espace collectif anti-utilitaire : les communautés de pratique. Deux entretiens issus du matériau de cette recherche avaient subi un traitement particulier : le premier avait été réalisé lors du premier recueil de données et traité selon une méthode mise au point en début de recherche ; le second avait été sollicité auprès du chercheur par l'informateur l'année suivante lors d'un deuxième recueil de données. Celui-ci comportait une tonalité affective très différente des autres entretiens, et créait un tel décalage par rapport au premier entretien et à ceux d'autres informateurs qu'il était, à cette époque, difficile d'en donner une interprétation cohérente. En conséquence, ni le premier ni le deuxième de ces entretiens n'avaient pas été retenus pour l'interprétation générale des données. Ils figurent cependant, dans les annexes de la thèse, et les raisons de cette non-interprétation sont exposées dans sa partie principale. Nous proposons deux extraits significatifs de l'évolution d'un membre du jury du CAPEPS, le concours de recrutement des professeurs d'EPS en France. Ce concours se déroulait pour partie à Vichy pendant une durée d'un mois au moment de la recherche à laquelle ont participé un échantillon de membres du jury, i.e. des personnels issus de l'ensemble des corps enseignants ou d'inspection de l'EPS. La sélection des jurés obéit à des critères variés tels que l'origine géographique, le genre ou le nombre de sessions consécutives autorisées. Faire partie du jury représente, le plus souvent, une reconnaissance institutionnelle de la valeur des individus retenus. Les entretiens se déroulaient en face à face et étaient enregistrés puis retranscrits. Dans le souci de simplifier la compréhension de ces extraits, certains passages qui évoquaient des thématiques connexes ont été supprimés tout en veillant à conserver l'esprit du discours de l'informateur.

Entretien 1 avec un membre du jury officiant pour la deuxième année. L'objectif de cet entretien, comme pour les autres informateurs, était de comprendre comment et par quels processus ils exprimaient leur rapport à leur profession et leur façon de l'exprimer.

*En quoi être juré au CAPEPS t'a permis de te sentir professeur d'EPS ? (Cette question fait suite à un échange sur la position de l'informateur au sein de cette corporation).*

Cela m'a aidée à me positionner là-dessus. Très vite admissible en 1999 à l'agrégation<sup>2</sup>, j'ai eu une inspection pour un passage d'échelon... Excellente pour faire avancer les choses... Ce qui n'est pas courant. L'inspecteur m'a proposée comme juré (du CAPEPS). Être jury, c'est valorisant

Entretien 2 après une séance de travail collectif au cours de laquelle les jurés préparent collectivement les outils permettant d'harmoniser la notation et les questionnements (le juré officie alors pour la troisième année ; c'est sa dernière participation possible à ce concours en fonction des règles en vigueur)

*Tu attribues cela à une prise de conscience, tu attribues à... ?*

J'ai un trait de caractère extrêmement naïf...{...} là j'ai eu une rencontre où je me suis sentie... Deux fois {durant l'interrogation d'un candidat} la collègue a fait des synthèses en utilisant un mot très court mais... que le candidat n'avait pas utilisé mais qu'il comprend. Ce que moi, j'arrive à faire en trois ou quatre minutes, elle, elle le fait en un mot.

*Cette bascule, elle a été tout de suite ? [cette question vient après une interrogation sur son sentiment d'appartenance au jury]*

Elle s'est construite, je suis sûre que Bernard (responsable de l'épreuve où l'informateur est juré) a à voir avec ça.

*C'est à dire ?*

Ce qui m'a achevée, c'est quand je suis intervenue en natation où on était en train de préciser nageur non-nageur<sup>3</sup>. Ce qui m'a agacée, c'est cette façon de demander l'avis aux gens et... Bernard [m'a dit], vous n'auriez pas dû sortir [des choix proposés par la liste du candidat] et en parler à quelqu'un... Et moi je réponds, je ne comprends pas, cela fait partie des possibles du concours.

L'interprétation anti-utilitariste est rendue possible par les éléments diachroniques du corpus qui documentent l'existence d'un objet de transfert et de deux acteurs ; ceci permet de proposer une hypothèse a posteriori. Les deux entretiens témoignent d'un changement radical de posture de l'informateur au sein du jury. Le premier est typique d'un individu qui adhère aux valeurs explicitement partagées par les membres de ce collectif. Il est fier d'appartenir à ce qu'il évoque comme «être au plus près» des autres jurés, d'une communauté qui «viendrait de différences qui auraient été aplanies». Le deuxième entretien est l'expression d'un sentiment de rupture avec ce que, contrairement à lui, d'autres jurés sont capables de faire, c'est-à-dire «des synthèses en utilisant un mot très court (...) que le candidat (...) comprend» ; il exprime aussi un sentiment d'avoir été recruté comme juré seulement en tant que «porte-parole de l'institution mais pas forcément des valeurs» et de la culture qu'il porte. L'objet est la reconnaissance de sa compétence d'enseignant par un premier acteur collectif : le jury et par un deuxième acteur : lui-même. Analysé en «clef de don»<sup>4</sup> le premier entretien indique que cet informateur reçoit son activité de juré, sa participation à un collectif perçue par lui comme prestigieuse, comme un contre-don de son activité d'enseignant évaluée comme excellente. Le deuxième entretien traduit une perte de confiance dans la réalité de ces cycles de dons : il est membre du jury non pas grâce à sa compétence d'enseignant mais parce qu'il est simplement conforme à l'idée que se font les «têtes pensantes de l'EPS» d'un enseignant d'EPS. Ceci infirme l'idée que le concours est co-construit et indique qu'il est conçu par les responsables et appliqué par les membres du jury. Cette nouvelle typicalisation du concours par l'informateur montre comment, selon lui, les différents points de vue entre membres de jury sont harmonisés par les responsables du concours. Cette typicalisation est apparue à partir d'une incompréhension entre ce qu'il avait compris de la gestion de l'épreuve lors de la préparation de celle-ci et la réaction du responsable de l'épreuve. En lui reprochant de ne pas avoir demandé au préalable l'autorisation de choisir un public particulier (des non-nageurs) pour ce candidat (alors que les règles explicites ne l'imposaient pas) Bernard (un des responsables du concours) lui

---

<sup>2</sup> Il s'agit d'un autre concours national de recrutement plus sélectif et exigeant que le CAPEPS.

<sup>3</sup> On considère qu'un élève est nageur s'il réussit totalement un test de 50m dans lequel sont réalisées sept épreuves, (e.g. plonger ou rester en équilibre sur le dos pendant cinq secondes) qui simulent l'ensemble des situations dans lesquelles peut se trouver un nageur. Dans tous les autres cas, il est considéré comme «non-nageur».

<sup>4</sup> Selon l'expression de Falafil (2006) et en analogie avec les clefs utilisées en notation musicale.

signifie que son autonomie est contrainte par d'autres facteurs. D'une certaine façon Bernard reprend une part de l'autonomie qu'il avait accordée lors des journées de préparation. Le repérage de l'anti-utilitarisme nécessite une temporalité longue, tenant compte des liens entre les actions et de leur imprévisibilité, de la socialité primaire, des dimensions cachées recueillies de façon quasi-clandestine. C'est une rationalisation différente de celle de la seule utilité. Cette «anti-rationalisation» n'obéit pas à une raison universelle et indépendante des individus et des objets mais fonctionne selon des cycles dans lesquels l'action n'est compréhensible qu'en référence à l'ensemble de celles qui l'ont précédée. Lorsqu'un juré s'oppose publiquement à un responsable d'épreuve il prend un risque ne pouvant se justifier qu'en référence à un intérêt supérieur à son intérêt utilitariste, personnel : e.g. l'équité envers les candidats ou la nécessité de recruter des candidats compétents. C'est une éthique de la confiance, de la dépendance entre les hommes et du don qui est alors envisagée. Cette nouvelle interprétation n'avait pas été possible lors de la thèse car les entretiens étaient traités de façon thématique, sans tenir compte de la dimension temporelle entre les deux années des entretiens et de l'évolution possible des informateurs. Les éléments du corpus étaient mis en rapport en fonction des objets qui se transmettaient au sein des groupes étudiés pendant une session et non en fonction des individus qui les faisaient circuler.

### 3. Voler le travail : une paradoxale nécessité éthique

La recherche a été menée au sein du Grand Théâtre de Genève plus précisément dans l'atelier des accessoiristes qui inventent, fabriquent des objets destinés à être utilisés lors des spectacles (Goudeaux, 2010). Ces objets sont commandés par les metteurs en scène, parfois avec des consignes ambiguës, et réalisés avec une autonomie assez grande. Les accessoiristes sont des ouvriers à la qualification variée (de graphiste à menuisier) mais dont l'activité quotidienne n'a, le plus souvent, qu'un lointain rapport avec leur formation initiale. Leur espace de travail est polyvalent et l'organisation apparemment peu formalisée. Les objets fabriqués peuvent avoir une existence éphémère ou bien figurer dans le «musée» qui constitue une sorte de mémoire collective de la production des accessoiristes. Parmi les particularités de leur fonctionnement, l'entraide est permanente entre eux. Celle-ci prend deux formes récurrentes qui vont être présentées par deux courtes descriptions accompagnées de l'analyse de la chercheuse.

Premier cas : Daniel exécute une tâche assez éloignée de sa formation initiale de graphiste : il prépare un morceau de tissu en coton blanc, destiné à un tableau factice, pour réaliser un ourlet à l'aide d'un fer à repasser. Cette situation de travail suit une situation analogue (faire un ourlet) réalisée par Pierre tapissier et chef d'équipe, à laquelle Daniel a assisté. Daniel a le corps penché en avant, le visage assez près du morceau de tissu. Le reste de l'équipe est à proximité, personne n'intervient auprès de lui ; il ne demande rien. A un certain moment, Pierre intervient en insistant sur le fait de ne pas laisser un collègue en difficulté quand on possède l'expertise, exprimant un désaccord sur «la solitude» de Daniel dans la réalisation de son ourlet. L'intervention directe provoque un remous, notamment chez Françoise jeune accessoiriste fraîchement recrutée et tapissière de formation donc rompue à la manipulation de toutes sortes de tissus. Elle n'a eu aucune intention de laisser Daniel en difficulté, mais a estimé qu'il semblait y parvenir seul. Pour le chercheur l'entraide ou la demande d'aide sont difficiles à estimer chez les accessoiristes, car leur activité se caractérise par trois traits qui peuvent être contradictoires : savoir se débrouiller seul, connaître *a minima* les modes opératoires appartenant à un autre corps de métier, profiter de manière opportuniste d'une situation pour apprendre (Goudeaux, 2010). L'aide peut faire suite à une demande de l'acteur ou à une proposition d'un professionnel plus expert. On ne laisse pas quelqu'un en difficulté : «Si on voit qu'il s'en sort pas, il faut l'aider» dit le sous-chef. La demande d'aide est subtile : il est difficile de cerner le moment et l'opportunité de la demander ou proposer. Ces professionnels, énoncent clairement, qu'il faut savoir se débrouiller et ne pas être assisté par les autres : «être accessoiriste, c'est se démerder». L'intervention du chef d'équipe rappelle que chacun peut compter à un moment ou un autre sur la présence des autres, et qu'en même temps il doit veiller à ne pas laisser un collègue dans une situation qui se complique. C'est certainement par l'observation du mode opératoire utilisé et la vitesse et précision de la réalisation que l'accessoiriste témoin peut fonder sa décision d'intervenir ou non et choisir son moment. Ceci

signifie, qu'au-delà de la valeur morale attachée à l'aide de son prochain, cette activité contient le germe d'une aide future, qui constitue un lien social important au sein de l'équipe jouant fortement sur la qualité de l'ambiance (Goudeaux, 2010).

L'interprétation anti-utilitariste de cette situation de travail offre plusieurs caractéristiques originales dont la principale pour notre propos est la mise en visibilité du travail. En ce sens, elle est assez proche de certaines situations de classe où un élève passe au tableau sous le regard de ses pairs et de l'enseignant même si c'est, le plus souvent, ce dernier qui monopolise l'aide et l'évaluation. Comme le souligne Mauss (1950) les dons se déroulent toujours dans un cadre collectif même lorsque seulement deux individus interagissent. En effet, tout don est, en même temps, un contre-don pour le donateur. Une autre particularité de cette situation de travail est la place des objets et leur rôle de témoin de la relation entre les hommes. Malinowski (1989) en décrivant la Kula<sup>5</sup> insistait sur le gain de notoriété d'un créateur d'objet lors des dons successifs de celui-ci. Plus un *vaygu*<sup>6</sup> est donné et reçu par des individus prestigieux dans le cadre de la Kula plus son créateur voit sa notoriété Kula augmenter. Chez les accessoiristes, Pierre, le chef d'équipe, rappelle la norme du groupe et le moment où celui qui sait doit donner son savoir à celui qui travaille. La réaction de Françoise, en «clef de don» peut aussi se comprendre comme la peur d'un refus de don de Daniel. En effet, dans les communautés de pratique les débutants sont affectés à des tâches périphériques, loin de la centralité du travail (Lave et Wenger, 1991), et offrir son aide lorsqu'on est nouveau dans un collectif peut être perçu comme une tentative d'accéder à la définition des savoirs légitimes de la communauté alors que celle-ci est l'apanage des anciens. A cette occasion, il se produit un autre phénomène moins visible car confondu avec ce maintien du lien entre membres de l'équipe : la mise en circulation de savoirs entre individus. Cette offre d'apprentissage mutuel recouvert par un fonctionnement social, est un élément fondamental qui peut justifier à lui seul la nécessité insistante de l'entraide et des cycles de dons qui l'accompagnent. Dans une autre séquence, deux ouvriers s'activent simultanément pour réaliser deux objets identiques. Ils donnent à voir une des formes présentées par l'aide chez les accessoiristes. Il y a circulation de savoirs entre eux ou plus exactement de l'un vers l'autre dans le cadre d'un apprentissage mutuel.

Deuxième cas : Sous pression temporelle Marcel et Daniel ont à fabriquer deux couronnes de laurier pour la mise en scène du « Couronnement de Poppée » de Monteverdi. Celles-ci doivent avoir été réalisées avec des branches de laurier en plastique, et les feuilles recouvertes de feuille d'or synthétique. La réalisation est complexe parce qu'enchevêtrer les guirlandes requiert une habileté particulière, et qu'appliquer la feuille d'or nécessite beaucoup de précision, de calme et de délicatesse. Daniel, qui a accepté la tâche sans hésitation, paraît en difficulté. Marcel, qui a déjà réalisé ce travail, est lui à l'aise : ses gestes sont harmonieux et sans hésitation. Daniel est installé à un établi juste derrière celui de Marcel. Les sourcils froncés, il observe attentivement les gestes de Marcel et s'efforce de les imiter. Il y parvient après plusieurs tentatives silencieuses. Les deux couronnes sont rapidement prêtes. Le commentaire de cet épisode par le sous-chef est : « ici, on se vole le travail ». C'est un exercice de mimétisme. La règle, encouragée par la hiérarchie, est qu'au sein de ce collectif, on met en circulation les manières de faire et le processus de travail. Cet emprunt se fait «en douce» mais l'autorisation n'est pas nécessaire. Il faut savoir ce que l'autre fait et comment, afin non pas de lui voler sa technique, mais de pouvoir agir ensuite de manière autonome et polyvalente. L'interprétation du «vol du travail» en «clé du don» présente trois phases : Phase 1 : Marcel donne à voir son travail ; Phase 2 : Daniel prend Marcel comme modèle ; Phase 3 : Marcel garde le silence sur ses actions. Cette séquence montre que les cycles de dons s'organisent en phases : donner, recevoir, rendre, avec des actions pouvant être : prendre, refuser et garder. «Voler le travail» est aussi un moyen de limiter les cycles de don et les obligations de rendre. En effet, si Marcel expliquait le travail alors Daniel aurait l'obligation de rendre ce savoir ;

---

<sup>5</sup> La *kula* des îles Trobriand est centrée sur la circulation régulière de présents strictement cérémoniels et symboliques selon un ordre précis dans le temps et l'espace. Elle se déroule dans des espaces et selon des rituels distincts du commerce ordinaire des biens de consommation courante.

<sup>6</sup> Collier ou bracelet de coquillage spécialement créé pour être donné dans le cadre de la Kula.



or, dans le cas d'un vol, cette obligation de rendre disparaît. Apprendre en imitant ou mimant est autorisé et encouragé pour les accessoiristes mais aussi pour les jurés de concours qui peuvent s'observer en situation de travail (en revanche, imiter ou se faire aider en classe est interdit ou simplement toléré chez les élèves). Les accessoiristes eux, doivent partager le travail parce que aucun d'eux ne peut faire face à toute la nouveauté et créativité requise par leur travail. Ils ne peuvent pas ne pas se rendre service ; ce qui signifie une perte de temps, de pouvoir et de statut dans le groupe. Mais c'est aussi une condition de leur survie comme accessoiriste et comme groupe professionnel dans l'institution (Goudeaux, 2010). Il y a là une obligation d'exposer son travail, de se le faire voler (comme ils le disent) ce qui permet a) d'innover, créer, inventer, b) de mémoriser les inventions, c) de distribuer dans le groupe les savoirs, les procédures et les compétences... Bref cela rend possible, pendant le travail, un développement de l'activité professionnelle des individus et du groupe. Ce qu'on peut interpréter comme la présence d'une dimension éducative dans un travail qui ne l'est pas *a priori*.

#### **4. Anti-utilitarisme et éthique en acte dans l'enquête et dans le travail éducatif**

Notre angle de vue dans cet article a privilégié le point de vue du Don pour une approche de des composantes implicites du travail dans les trois cas étudiés. Quoique relevant de domaines d'activité et impliquant des acteurs très différents, les cas présentés sont de nature à illustrer un certain nombre de traits de ces composantes du travail ; nous les jugeons décisifs pour comprendre le travail dans sa totalité, et plus largement l'activité humaine dans des pratiques sociales structurées. Cette Partie 4 propose une synthèse de ces résultats en trois points : le lien entre utilitarisme – utilitarisme et les dimensions implicites du travail, contribution au débat conceptuel au sein des approches de l'activité par l'anti-utilité et la contribution à un enrichissement des approches de l'éthique par l'anti-utilité: éthique en acte, obligation vs contrainte

##### **4.1 Anti-utilitarisme dans le travail et les enquêtes collaboratives**

En premier lieu, nous tirons la conclusion, au plan de la méthode, que l'analyse secondaire des matériaux de la recherche se révèle féconde dans une perspective d'anthropologie cognitive de l'activité. Sans nécessairement modifier le grain d'analyse des enquêtes initiales et sans adopter une position surplombante mais en suivant un principe méthodologique premier et très simple rapprochant les divers résultats obtenus et les revisitant selon un angle nouveau et commun (celui que nous avons appelé « clé de Don»), il est possible d'identifier des composantes de l'activité au travail qui peuvent échapper aux approches usuelles. En second lieu, cette approche (qui est davantage synthétique que comparatiste), nous paraît apte à pister les phénomènes tels que ceux du Don et les articulations entre composantes implicites et explicites du travail. Elle nécessite cependant, pour avoir une efficacité et validité satisfaisantes, que le questionnement relatif à ces phénomènes, même s'il ne structure pas l'enquête sur le travail, soit présent dès son début et contraigne pour partie les décisions méthodologique et les rapports entre professionnels et chercheurs (cf. par exemple les arguments relatifs à la nécessaire dimension longitudinale du recueil de données), et fasse, même minimalement, partie des préoccupations scientifiques des chercheurs. En troisième lieu, un lien étroit est apparu entre la dynamique anti-utilitariste et ce que nous qualifions d'auto-construction de l'activité (Durand, sous presse). L'activité des professionnels comme celle des élèves et des chercheurs se développe en articulant des processus d'appropriation des éléments culturels à disposition des acteurs et d'individuation, en lien étroit et organique avec l'accomplissement situé du travail. Cette auto-construction peut-être recherchée et accompagnée dans des dispositifs de formation, mais elle se produit également, de façon implicite dans la réalisation du travail. Les enquêtes constituent des forme d'activités sociales laborieuses, comportent des dimensions implicites et articulent les logiques utilitaristes et anti-utilitaristes. Conduites dans une perspective éducative dans le cadre de notre programme scientifique, elles aboutissent à des résultats de nature à mettre en question la validité du mouvement actuel de professionnalisation qui porte les démarches éducatives notamment en formation professionnelle et en éducation scolaire, que nous pourrions qualifier de saturée par une logique utilitaire, allouant un primat voire une exclusivité aux processus de socialisation secondaire et au transfert rationnel

de savoir dans la relation, et développant une conception de l'action humaine et des interactions sociales comme exclusivement tenues par la quête de bénéfices égoïstes. Nous avons avancé quelques pistes au sujet de la relation chercheur / professionnels qui marquent une tentative d'opérationnalisation de ces concepts. Il s'agit : a) d'appréhender les pratiques dans leur globalité et leur signification, avec b) pour le chercheur, la préoccupation du respect des pratiques sans chercher à les contrôler pour rendre compte de c) l'autonomie (relative mais essentielle) des pratiques.

#### **4.2 Contribution au débat conceptuel au sein des approches de l'activité par l'anti-utilité**

Le développement de la prise en compte de l'anti-utilité dans les théories de l'action est à mettre au crédit du groupe, relativement informel, des rédacteurs de la revue du M.A.U.S.S.<sup>7</sup> En réaction à la domination de l'utilitarisme ils tentent de construire une théorie opposée à celui-ci : le paradigme du don (Caillé, 2000). Sans remettre en cause l'importance et la validité de celui-ci, notre projet est d'enrichir les approches de l'activité existantes qui sont, de notre point de vue, compatibles avec les postulats de l'anti-utilité, plutôt qu'à développer une éventuelle théorie concurrente. Primat à l'utile, enfin, car la finalité de la relation utilitariste est celle de la simplification principalement par l'élimination des dettes symboliques liées au transfert de savoirs au profit d'une conception de celui-ci envisagée comme échange pouvant éventuellement être marchand. En effet, ce qui différencie échange marchand et don est l'absence de dette symbolique. Payer pour un savoir est, pour les échangistes, se défaire de tout lien en rapport avec cet échange. Si, en éducation, le modèle utilitaire et marchand ne devait plus laisser aucune place au modèle traditionnel de la relation maître-élève (avec toute la charge symbolique que ce dernier contient) la société s'orienterait vers une vision marchande de l'éducation, *i.e.* sans créer de lien social entre générations et condisciples. *In fine*, c'est le modèle de l'enseignement collectif et simultané, celui de l'école, qui devrait logiquement disparaître car, si l'éducation est réduite à la transmission des savoirs à quoi bon s'obstiner, par exemple, à mettre ensemble des individus aux compétences plus ou moins inégales souvent génératrices de désordre ?

#### **4.3 Asymétrie des rapports humains et relation éducative**

Le troisième aspect de cette discussion concerne le rejet souvent affirmé et revendiqué, d'une asymétrie dans la relation entre chercheurs et professionnels dans le cadre des enquêtes collaboratives – asymétrie généralement structurante des rapports entre chercheur et professionnel dans les recherches classiques en éducation (Durand, 2008). Affirmer que chercheurs et professionnels sont d'égal dignité paraît un principe allant de soi mais cela ne peut constituer un appel à une relation exclusivement symétrique donc exclusivement utilitaire. Par exemple, lorsque le garçon demande à la fille s'il peut s'asseoir auprès d'elle, il crée les conditions de l'émergence de cycles de dons : il aurait pu s'asseoir d'autorité à côté d'elle sans rien dire ou lui demander de façon impositive.... L'acceptation de la fille n'est pas l'acceptation d'être simplement à côté de ce garçon c'est dans le même temps l'obligation, pour elle, de l'aider dans le cours<sup>8</sup>. Lorsqu'un chercheur demande à un professionnel l'autorisation de venir l'observer, il contractualise, souvent explicitement, leurs relations. Dans le cas des élèves le contrat reste implicite : *je me mets à côté de toi pour travailler* (avec la fille) ou *je me mets à côté de toi pour m'amuser* (avec l'autre garçon). Mais, aussi bien pour les élèves que pour les chercheurs et professionnels, ce qui est en jeu est la possibilité de mettre en acte des cycles de don dans un cadre défini selon les règles de l'utilité par de la contrainte. Ceci offre, pour les deux parties, la possibilité de dissocier de cette collaboration d'éventuelles obligations de donner, recevoir, rendre. Il y a donc un couplage entre le registre utilitaire, hiérarchique, légal et le registre anti-utilitaire de l'obligation de la reconnaissance professionnelle et des relations amicales. La dimension anti-utilitaire toujours présente dans les relations humaines est donc nécessairement dissymétrique mais surtout alternativement

<sup>7</sup> Mouvement Anti-Utilitariste en Sciences Sociales.

<sup>8</sup> Cette interprétation est rendue cohérente par les données qui montrent que cette demande s'inscrit dans la relation d'aide qu'ils vivent dans ce cours.

dissymétrique. Pour qu'une relation vive sereinement ou un individu puisse se développer de manière harmonieuse, recevoir une véritable éducation il est important qu'il puisse être mis en position de rendre ce qu'il a reçu ou du moins être, à son tour, à son niveau en position de donateur.

#### **4.4 Contribution à un enrichissement des approches de l'éthique par l'anti-utilité : éthique en acte, obligation vs contrainte**

Dans les cas présentés, les individus n'invoquent pas la raison mais des façons de faire qui ne se discutent pas. Cette dimension incarnée du comportement éthique s'oppose aux explications de celui-ci par la seule délibération. Pour Varela (2004) la capacité à faire face immédiatement aux événements, sans réflexion préalable, caractérise l'émergence des savoirs de l'éthique. Ce qui doit être saisi est ce qu'est concrètement « être bon » plutôt que d'être capable de délibérer sur le jugement de ce qu'il convient de faire. Nos analyses proposent quelques pistes de compréhension à partir des dimensions clandestines et anti-utilitaires. Cependant, une dernière piste d'enrichissement des approches de l'éthique, plus théorique et spéculative reste à préciser : celle des places réciproques de l'obligation et de la contrainte dans l'activité. A ce stade de notre exposé, nous avons une difficulté de compréhension dans l'utilisation du terme d'obligation et concepts connexes y compris chez Caillé qui reste notre référence majeure en la matière. Une autre lecture nous semble possible en entendant l'obligation comme d'un niveau plus faible que la contrainte pour l'actualisation d'une action. En termes de pratiques sociales, être contraint de faire une action rend cette action plus probable que d'y être obligé. On peut être contraint de payer ses impôts mais on ne peut y être obligé puisque nous nous trouvons dans un cadre de droit. En revanche, je suis obligé de rendre un don, i.e je ne peux y être contraint et garde donc ma liberté de refuser. En outre, pour Mauss et il le pose comme problématique dès le début de l'essai sur le don, ce qui est central est l'obligation de rendre les dons. Faire de l'obligation simplement un des quatre pôles pour comprendre le don apparaît, dès lors, comme une réduction de la portée du concept d'obligation. En conséquence, la place de l'obligation nous semble devoir devenir le point central de la compréhension de « l'éthique en acte ».

## **5. Références**

- Bentham, J. ([1789] 1823). *An introduction to the principles of morals and legislation*. Oxford: Clarendon.
- Caillé, A. (1982). Socialité primaire et secondaire. *Bulletin du MAUSS*, 2, 54-76.
- Caillé, A. (1983). De l'anti-utilitarisme. *Bulletin du MAUSS*, 8, 126-147.
- Caillé, A. (2000). *Anthropologie du Don*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Caillé, A. (2009). *Théorie anti-utilitaire de l'action, fragments d'une sociologie générale*. Paris: La Découverte/M.A.U.S.S.
- Durand, M. (2008). Un programme de recherche empirique et technologique en formation des adultes. *Education et Didactique*, 2(2), 69-93.
- Durand, M., Horcik, Z. (sous presse). Pour une autre alliance du savoir et de l'action : l'invention d'espaces de pratiques de travail, formation et recherche mutuellement fécondes. In F. Yvon & M. Durand (Eds.), *Analyser l'activité en éducation et en formation*.
- Durand, M., Mayen, P. (2008). Une éthique en acte en formation professionnelle orientée-activité. Symposium lors du Colloque *Education et Équité*, Rennes, Novembre.
- Durand, M. (sous presse). Self-constructed activity, work analysis, and occupational training: An approach to learning objects for adults. In P. Jarvis (Ed.), *The Routledge International Handbook on Learning*. London : Routledge.
- Falafil. (2006). Quel paradigme du don? En clé d'intérêt ou en clé de don? Réponse à F. Lordon. *Revue du MAUSS*, 27, 127-137.
- Goudeaux, A. (2010). Le développement de l'activité professionnelle en jeu. Invention humaine et concrétisation des objets techniques. Le cas d'un collectif d'accessoiristes de théâtre. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université de Genève.
- Guérin, J. (2005). L'activité d'adolescents en classe, contribution à un programme de recherche en anthropologie cognitive. Thèse de doctorat STAPS non publiée. Université d'Orléans.

- Imbert, P. (2008). Le renouvellement des enseignants d'Éducation Physique et Sportive : aspects utilitaristes, anti-utilitaristes et communautés de pratique. Thèse de doctorat non publiée: formation des adultes. Paris: CNAM.
- Insel, A. (2009). «Publish or Perish !» La soumission formelle du savoir au capital. *Revue du MAUSS semestrielle*, 3, 141-153.
- Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Luhmann, N. ([1982] 1990). *Amour comme passion*. Paris: Aubier.
- Malinowski, B. ([1922] 1989). *Les argonautes du Pacifique occidental*. Paris: Gallimard.
- Mauss, M. ([1923-24] 1950). Essai sur le don, dans *Sociologie et Anthropologie*, 145-284. Paris: PUF.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : E.S.F.
- Sembel, N. (2003). Autour des mots "le travail scolaire". *Recherche et Formation*, 44, 125-135.
- Yvon, F., Durand, M. (Eds.) (sous presse). Analyser l'activité en éducation et en formation. Pour un renouvellement des rapports entre savoirs scientifiques et pratiques sociales.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.