

LA FORMATION ETHIQUE ET DEONTOLOGIQUE DES ENSEIGNANTS : UN ENJEU POUR DEMAIN

Eirick Prairat

Université Nancy2
eirick.prairat@uni-nancy2.fr

Mots-clés : *déontologie, éthique, formation des enseignants*

Résumé. *La formation éthique et déontologique des enseignants va devenir dans les prochaines années un enjeu majeur, enjeu qui doit être pensé à la confluence de trois données. Tout d'abord, il y a la singularité du lieu scolaire, lieu particulier et qui doit être préservé comme tel, eu égard à sa vocation formative. Le second point est relatif à la montée en puissance du droit dans les démocraties modernes. Celle-ci touche l'ensemble des espaces sociaux y compris ceux que l'on a coutume de nommer, depuis Arendt (1954), « prépolitiques ». Or cette juridicisation s'accompagne d'une désymbolisation croissante du droit, faisant de celui-ci à la fois une promesse et une menace. Enfin, il faut reconnaître le fait du pluralisme, qui résulte de la structure même des démocraties libérales, et qui tend à dissiper toute forme « d'éthos pédagogique » partagé au sein des professions éducatives (Van Zanten, 2000). C'est dans ce contexte socio-politique et d'affaiblissement de la légitimité de l'école (Dubet, 2002 ; Prairat, 2002) que la question de la formation éthique et déontologique des enseignants doit être posée.*

Introduction

La formation éthique et déontologique des enseignants va devenir dans les prochaines années un enjeu majeur, enjeu qui doit être pensé à la confluence de trois données. Tout d'abord, il y a la singularité du lieu scolaire, lieu particulier et qui doit être préservé comme tel, eu égard à sa vocation formative. Le second point est relatif à la montée en puissance du droit dans les démocraties modernes. Celle-ci touche l'ensemble des espaces sociaux y compris ceux que l'on a coutume de nommer, depuis Arendt (1954), « prépolitiques ». Or cette juridicisation s'accompagne d'une désymbolisation croissante du droit, faisant de celui-ci à la fois une promesse et une menace. Enfin, il faut reconnaître le fait du pluralisme, qui résulte de la structure même des démocraties libérales, et qui tend à dissiper toute forme « d'éthos pédagogique » partagé au sein des professions éducatives (Van Zanten, 2000). C'est dans ce contexte socio-politique et d'affaiblissement de la légitimité de l'école (Dubet, 2002 ; Prairat, 2002) que la question de la formation éthique et déontologique des enseignants doit être posée.

1. Le monde qui s'achève

Jusqu'à la fin de la seconde guerre mondiale, le monde des professeurs du secondaire, en France, est resté un univers restreint à quelques milliers de fonctionnaires. C'était une corporation peu nombreuse et qui bénéficiait de l'accord qui régnait entre l'institution scolaire et la société dans son ensemble. L'école était perçue comme un puissant levier de promotion sociale et la culture que l'on y dispensait était fortement valorisée. La distance symbolique entre enseignants et élèves n'excluait pas des proximités et des connivences culturelles (Dubet, 1994). En classe, les références à la culture et une certaine rigueur suffisaient à garantir la place et l'autorité du maître. La stabilité de ce monde professionnel et un recrutement faible et sélectif permettaient de définir, selon la formule d'Antoine Prost (1968), « un canon pédagogique », c'est-à-dire une sorte d'idéal

professoral, un modèle social à l'usage des jeunes collègues. Hors de l'école, on faisait crédit au professeur qui représentait une certaine grandeur en incarnant des valeurs unanimement reconnues. D'une manière générale, l'image sociale du professeur était valorisée, et l'on reconnaissait volontiers à cet intellectuel peu fortuné des vertus de probité, de rigueur et de désintéressement. C'était le temps de l'évidence éthique.

Si l'institution était libérale vis-à-vis des professeurs du secondaire, elle était en revanche très méfiante à l'endroit des instituteurs. L'histoire du Code Soleil en est une belle illustration. André Pachod (2007) a bien montré ce qu'il pouvait y avoir de grand mais aussi d'inquisiteur dans les recommandations de ce code. Grand indiscutablement, lorsqu'il en appelle à la vertu de l'exemple et à l'exigence de maîtrise affirmant que c'est par une lente imprégnation que se gagne le cœur des élèves. Désuet et inquisiteur quand il entend régir, par-delà l'exercice du métier, les vies privée et publique des maîtres. D'un côté un corps professoral à qui on faisait crédit, de l'autre côté un corps des instituteurs soumis à une véritable entreprise de moralisation et de contrôle social. Ces deux modèles n'ont, aujourd'hui, plus cours ; ils sont tout simplement devenus inopérants dilués dans les métamorphoses modernes du monde scolaire. L'éthique individuelle des professeurs n'avait d'efficace qu'adossée à un *éthos* pédagogique partagé, le contrôle moral des maîtres n'était accepté que parce qu'il se dissimulait sous les habits de la conquête républicaine.

2. L'hypothèse du minimalisme déontologique

Dans nos travaux antérieurs, nous avons montré que la perspective déontologique devenait dans le monde de l'enseignement une orientation raisonnable, relevant moins d'une aspiration morale que d'une attitude lucide ayant pris acte des changements intervenus dans la société en général et dans les conditions d'exercice du métier en particulier (Piriat, 2005, 2009). Sans reprendre ici l'ensemble des arguments développés à l'appui de cette thèse, on peut au moins rappeler une raison, raison décisive que l'on peut formuler de la manière suivante : dans une société où l'éthos professionnel –l'éthos partagé– est lourd, prégnant, épais, et où au sein de laquelle les usagers recourent peu au droit comme modalité médiatrice, alors une déontologie peut toujours et, à bon droit, être suspectée d'être un instrument de contrôle et de surveillance ; mais lorsque les choses s'inversent, et c'est bien ce à quoi nous assistons aujourd'hui, c'est-à-dire lorsque l'éthos partagé au sein d'une profession devient ténu et lorsque le corps social n'hésite plus à recourir au droit pour arbitrer les conflits et les malentendus alors une déontologie change de valence et devient une instance protectrice.

Nous avons également avancé l'idée de minimalisme déontologique (définie par un triple réquisit : un principe de sobriété normative, un principe de stabilité et un principe de neutralité). Le minimalisme déontologique est sans doute la seule régulation compossible avec le pluralisme qui caractérise les professions modernes car il permet de trouver des accords sur un ensemble de normes sans préjuger des raisons dernières qui fondent ces accords. A titre d'exemple, les partisans d'une morale utilitariste et les tenants d'une lecture kantienne, pour prendre les positions morales les plus opposées d'un point de vue normatif, peuvent très bien adopter les mêmes normes de conduite tout en ayant des raisons très différentes de le faire. On pourrait aisément montrer qu'utilitaristes et kantien accepteraient, les uns et les autres, le devoir de confidentialité à l'égard des élèves tout en ayant des raisons très différentes de le justifier (Canto-Sperber et Ogien, 2004). L'important dans une profession marquée par la pluralité et la diversité est de trouver des accords sur des normes et des procédures sans avoir à avaliser une justification commune, de surcroît souvent difficile à trouver. En mettant entre parenthèses ce que l'on peut appeler avec Rawls (2000, 2006) les « doctrines compréhensives », en l'occurrence ici les options éthiques particulières et certaines considérations personnelles relatives à l'acte d'enseigner (comme les mobiles qui nous ont incités à entrer dans le métier), le minimalisme déontologique offre la possibilité de consensus normatifs dans des univers marqués par le pluralisme axiologique et pédagogique (sur les degrés du pluralisme axiologique, Mesure et Renaut, 1999).

3. Repenser la compétence éthique

La normativité déontologique, on l'a peu souligné, est une normativité marquée par l'hétérogénéité (registre) et la plasticité (régime). Au plan matériel, une déontologie enferme des recommandations morales et des normes de nature prudentielle. Au niveau formel, le registre normatif va de la règle au canon en passant par le protocole ou la procédure (Prairat, 2009). Cette hétérogénéité formelle ne doit pas être regardée comme un artéfact, comme une imperfection normative mais, au contraire, comme la possibilité toujours ouverte de poser une action adéquate. La seconde caractéristique est la plasticité du régime déontique. La norme juridique n'admet pas de gradation dans l'impérativité : un comportement est interdit, à défaut il est tout simplement permis. Il n'y a pas d'attitude, en regard du droit, qui soit plus ou moins obligatoire ou plus ou moins tolérée. Si la norme de droit obéit à une logique binaire, ce n'est pas le cas de la norme déontologique qui peut aller de l'obligation jusqu'à l'interdit en passant par le conseil ou la recommandation. D'où l'appellation de « *soft law* » (ou droit mou) parfois retenue pour la qualifier.

La norme déontologique est « une heuristique » (Favereau, 1994), dans la mesure où jamais elle ne s'applique mécaniquement aux situations qu'elle est censée régir. Une déontologie est moins là pour prescrire que pour présenter un ensemble de repères qui permettent de configurer des interactions sociales. Dans la mesure où le registre de l'action n'est jamais réductible au registre de la règle et ce, pour la bonne et simple raison qu'une action se déroule dans le temps et dans un contexte marqué par la contingence, il faut oublier le langage causaliste et comprendre que la relation qui unit normes et pratiques est une relation interne et non externe, une relation d'appartenance mutuelle et d'élaboration réciproque et non de causalité. Une déontologie offre, sous une forme objectivée, des indications pratiques, qui sont collectivement disponibles et qui résultent d'apprentissages antérieurs dans les différents domaines de la pratique professionnelle.

Dès lors, la compétence éthique (si cette expression a un sens) ne se définit pas comme une aptitude à appliquer mais comme une capacité à configurer des situations en s'adossant à un cadre et en mobilisant une mémoire des expériences. Jeu à trois composantes qui évite l'écueil du « *régulisme* » (Brandom, 1994, 2000). Obsédée par la prégnance et l'extériorité de la règle, notre tradition a sous-estimé l'importance de la perception. Or un comportement nous apparaît lâche, courageux, généreux ou droit souvent en vertu d'une saisie d'ensemble de la situation. Nous apprenons la moralité aussi à travers des exemples, réels ou fictifs. Rapports de justesse et de convenance, travail de mise en relation et d'ajustement, la compétence éthique est une capacité pragmatique qui opère par des jeux de rapprochements et de variations entre le nouveau et le déjà-vu. Elle exige des expériences déjà-là, une mémoire des « formes » morales car elle procède par glissement, analogie et reprise. La compétence éthique est une compétence imaginative (De Munck, 1997), c'est-à-dire une capacité à configurer imaginativement des situations. D'où l'importance d'un cadre qui, par sa structure normative souple, serve de *background* (Taylor, 1995) mais ce point d'appui n'a d'efficace qu'articulé à une mémoire vive d'expériences et de situations-repères.

4. Perspectives

La formation des enseignants aux questions éthiques et déontologiques pourrait alors s'organiser, si une telle hypothèse se confirme, selon quatre grandes lignes de force :

1. En privilégiant une clinique des situations concrètes, c'est-à-dire en proposant un travail d'analyse critique à partir d'un panel de situations professionnelles (réelles ou fictives, typiques ou banales) problématisées. Ce travail sur des études de cas n'est pas là pour apprendre au futur professionnel à anticiper -car on n'apprend jamais à anticiper en ce domaine- mais pour l'aider à percevoir des enjeux de nature morale, à le rendre vigilant aux points de cristallisation et d'opposition et à lui montrer que toute pratique professionnelle peut être traversée par des tensions

et des dilemmes. Un travail plus spécifique sur les dilemmes (notamment à partir des types proposés par Bernard Williams, 1994) pourrait avoir une valeur formative exemplaire.

2. En reconnaissant la pertinence d'une lecture contextualiste, lecture selon laquelle les décisions pour être justes exigent de tenir compte de certaines caractéristiques contextuelles pertinentes. La notion de contexte ne doit pas être comprise comme une arène (*arena*), c'est-à-dire comme un contenant au sein duquel se déploie l'action, mais plutôt comme une configuration (*setting*) qui est produite, en partie, par l'activité des personnes impliquées au sein de celle-ci. Il s'agit de privilégier un contextualisme substantiel tempéré (et non sémantique ou épistémologique) qui ne dissout pas l'idée même de règle ou de principe (Tappolet, 2006).

3. En initiant les futurs professeurs à un travail d'énonciation déontologique. Il s'agit tout d'abord de voir comment le cas singulier étudié a un « air de famille » avec d'autres cas et peut être regroupé dans un ensemble plus large pour, dans un second temps, élaborer des propositions qui s'énoncent en termes praxéologiques, c'est-à-dire sur le registre du recommandable, du souhaitable ou de l'inacceptable, propositions se situant au carrefour du droit (le permis/le défendu), de l'éthique (le bien/le mal) et de l'applicable (le possible).

4. Enfin, en organisant la formation par groupes de pairs puisqu'il s'agit d'échanger et de délibérer, de manière régulière, pour se donner des points de repère et, au-delà, cultiver une posture de vigilance. Le débat éthique, ainsi envisagé, constitue le groupe en un « nous moral » qui est aussi, selon la formule de Nel Noddings (1996) « une communauté a-sermentée ». Au sein de cette dernière, les membres ne sont pas mus par une loyauté immédiate et indéfectible à l'égard du groupe mais par un sentiment de responsabilité à l'égard d'autrui.

5. Bibliographie indicative

- Brandson R. (1994). *Making It Explicit, Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Cambridge, Harvard University Press.
- De Munck, J. (1997). *Normes et procédures : les coordonnées d'un débat* in J. De Munck, & M. Verhoeven (ed), *Les mutations du rapport à la norme. Un changement dans la modernité ?* Paris/Bruxelles : De Boeck Université, 25-63.
- Dubet F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil.
- Favereau, O. (1994) *Règles, organisation et apprentissage collectif : un paradigme non standard pour trois théories hétérodoxes* in A. Orléans (ed), *Analyse économique des conventions*. Paris : PUF, 113-137.
- Measure, S., Renaut, A. (2002). *Alter ego. Les paradoxes de l'identité démocratique*. Paris : Flammarion.
- Pachod, A. (2007). *Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du code Soleil*. *Les Sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*, 40-2, 19-34.
- Prairat, E. (2002). *La lente désacralisation de l'ordre scolaire*. *Esprit*, 290, 138-151.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Prairat, E (2009). *Le minimalisme déontologique* in C. Gohier & F. Jutras (ed), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Montréal : Presses Universitaires du Québec, 31-51.
- Rawls, J. (2000). *Justice et démocratie*. Tr. Fr. C. Audard. Paris : Le Seuil.
- Rawls, J. (2006). *Libéralisme politique*. Paris : PUF.
- Tappolet C. (2006). *Le contextualisme* in L. Thiaw-Po-Una *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Stock, p.276-291.
- Taylor, C. (1995). *Philosophical Arguments*. Cambridge/London : Harvard University Press.
- Van Zanten A. (2000). *Massification et régulation des systèmes d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé*. *L'Année sociologique*, vol. 52, n°2.

Williams, B. (1994) *La fortune morale, Moralité et autres essais*. Paris : PUF.