

Sous la direction de
NATHALIE BAJOLLE, présidente de la FNAME,
GÉRALDINE SAPPEZ, vice-présidente
et CATHERINE COËTMEN-STEPHAN, coordinatrice du GTCS

L'éthique au cœur de l'école

Leslie AMIOT, Mireille CIFALI, Martine JANNER-RAIMONDI,
Laurent LESCOUARCH, André PACHOD, Irène PEREIRA, Jacqueline TRIGUEL

FNAME

<http://fname.fr>
fname@fname.fr
3, rue de la Bibliothèque
Bat G16
13400 Aubagne

RETZ
editions-retz.com



Cet ouvrage suit l'orthographe recommandée par les rectifications de 1990 et les programmes scolaires.

Voir le site

<http://www.orthographe-recommandee.info> et son miniguide d'information.

© Éditions Retz, 2025

ISBN : 978-2-7256-4805-7

Code éditeur : 604774

Dépôt légal : septembre 2025

Éditions Retz, 92 avenue de France 75013 Paris

contact@editions-retz.com

 **Conçu & fabriqué
en France**

Sommaire

Présentation de la Fname	5
Charte du maître E	7
Présentation des auteurs et autrices	9
• Introduction Laurent Lescouarch	11
• Au cœur de la pratique éducative : la question éthique du « prendre soin » Martine Janner-Raimondi et Leslie Amiot	25
• Le triangle décisionnel de l’agir éthique de l’enseignant André Pachod	51
• La formation à l’éthique professionnelle : focus sur l’éthique de la critique Irène Pereira	77
• L’éthique à l’épreuve du terrain Jacqueline Triguel	93
• Postface : Pour une éthique relationnelle Mireille Cifali	119

Une Fédération Nationale

Fondée en 1997, la FNAME (Fédération Nationale des Associations de Maîtres E) est une fédération d'associations départementales d'Enseignants Spécialisés chargés de l'Aide à Dominante Pédagogique « ES-ADP / ex Maîtres E. Elle est indépendante de toute appartenance politique, syndicale et confessionnelle.

Elle a pour objet de favoriser la reconnaissance de la spécificité du travail et de l'identité professionnelle des enseignants spécialisés chargés de l'aide à dominante pédagogique des RASED, Réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté, dans le cadre de l'école publique.

Une vie associative en plein développement

La FNAME est actuellement constituée de 58 associations départementales et est en contact avec une vingtaine d'autres départements et territoires d'outre mer (associations sympathisantes ou correspondants).

Un travail de fond

La FNAME génère un travail de co-réflexion entre les adhérents de ses associations, ES-ADP de terrain, et les membres de son comité scientifique. Les chercheurs engagés à ses côtés, accompagnent de leur regard spécifique et singulier la réflexion professionnelle autour de la spécificité de l'ES-ADP, mais aussi autour des moyens les plus appropriés pour répondre aux besoins des enfants en difficulté. La fédération peut impulser pour cela des actions recherche ou participer à des études universitaires.

La FNAME se pose comme interlocuteur de choix dans la réflexion pédagogique autour d'une prise en compte de la difficulté scolaire, dans l'objectif de la réussite de tous les élèves. Elle est également force de propositions auprès d'associations ou organisations partenaires et auprès des institutions dans l'objectif d'accompagner l'école en évolution.

Des publications

La FNAME est à l'origine de plusieurs publications :

- ⇒ Une revue interne INTERACTIONS
- ⇒ Des clés USB de formation interne
- ⇒ 10 ouvrages en collaboration avec les Editions RETZ

Un colloque annuel

Chaque année, la FNAME organise un colloque

- ⇒ **Antony 2003** « Journée nationale « E »
- ⇒ **Lyon 2004** « Apprendre... Comprendre »
- ⇒ **Angers 2005** « Métacognition Remédiation »
- ⇒ **Lille 2006** « Tisser des liens pour apprendre »
- ⇒ **Albi 2007** « La pensée logico-mathématique »
- ⇒ **Châtelleraut 2008** « Mémoire et conceptualisation »
- ⇒ **Dole 2009** « Le langage »
- ⇒ **La Rochelle 2010** « Aspects sociologiques de la difficulté scolaire »
- ⇒ **Rouen 2011** « Construire l'écrit, se construire par l'écrit »
- ⇒ **Canon 2012** « Le temps en questionS : questionS de temps »
- ⇒ **Orléans 2013** « « Le JEU : quels enjeux pour les apprentissages ? »
- ⇒ **Brest 2014** « Corps et apprentissages, quels accords ? »
- ⇒ **Le Mans 2015** « Culture d'origine et Apprentissages »
- ⇒ **Tours 2016** « Quelles médiations pour apprendre »
- ⇒ **Paris 2017** « Les processus d'apprentissage »
- ⇒ **Rennes 2018** « Apprendre, raisonner, comprendre »
- ⇒ **Niort 2019** « Des enfants chercheurs ... à l'école des maths »
- ⇒ **Lyon 2022** « Apprendre à parler, parler pour apprendre »
- ⇒ **Dole 2023** « Réussir à l'école »
- ⇒ **Paris 2024** « L'éthique professionnelle des ES-ADP »

Pour suivre l'actualité de la FNAME :

<https://fname.fr>

Contact :

fname@fname.fr

Adresse postale : FNAME
3, rue de la Bibliothèque, bât G16
13400 - Aubagne

Charte en 10 points de l'enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique (ES-ADP ex maître E)

Tout élève peut progresser.
L'ES-ADP peut favoriser ces progrès.

Qui est l'ES-ADP ?

C'est un enseignant spécialisé, qui a suivi une formation diplômante en complément de sa formation initiale.

Membre de l'équipe RASED
(Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), aux côtés de l'ES-ADP et du psychologue EN,
il est aussi **membre des équipes d'écoles** dans lesquelles il intervient.

C'est un observateur spécialisé, une personne-ressource. Non chargé de classe, il peut ainsi **prendre le recul nécessaire** pour rencontrer l'enfant, **analyser ses besoins**, échanger avec les autres membres du RASED, l'enseignant, les parents et des partenaires extérieurs professionnels. **Il propose une approche différente des difficultés rencontrées par l'élève.** Cela permet à chacun de leur donner une nouvelle signification et de recréer une dynamique en valorisant les réussites.

Comment travaille l'ES-ADP ?

Il **aide** les élèves, individuellement ou en groupes, **dans ou hors la classe, toujours sur le temps scolaire.**

Il intervient **en prévention** pour éviter que certaines difficultés ne s'installent.
Il intervient aussi **en remédiation, en apprenant à l'élève à apprendre et à (se) comprendre** : il l'aide à mettre du sens sur les tâches scolaires, à développer des stratégies, à mobiliser ses savoirs et ses capacités, à (re)prendre confiance en lui.

Avec qui travaille l'ES-ADP ?

Il élabore un projet d'aide spécialisée en collaboration avec l'enseignant de la classe.

Il se rencontrent régulièrement afin d'**échanger** sur la situation scolaire des élèves, leur évolution et adapter au mieux les actions mises en œuvre.

Il développe un partenariat avec les parents.
Il les rencontre afin de les associer au projet d'aide de leur enfant.

Avec l'accord des parents, **il peut être amené à travailler en partenariat avec des professionnels extérieurs** à l'école afin d'ajuster ensemble l'accompagnement proposé à l'enfant.

Il peut organiser l'aide à l'élève pendant quelques semaines, ou quelques mois. Quand cela s'avère nécessaire, **il accompagne l'élève, ses parents**, sur plusieurs années scolaires. **Son travail s'inscrit dans le long terme.**

Il dispose de **temps institutionnalisés** afin de travailler avec les autres membres du RASED, les enseignants, les partenaires extérieurs, et de rencontrer les parents.

Présentation des auteurs et autrices

Leslie AMIOT

Maitre de conférences en psychologie et éducation à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPÉ) de Limoges, et chercheur au sein du laboratoire Éducation et Diversité en Espaces Francophones (FrED, UR-20199, Université de Limoges).

Mireille CIFALI

Psychanalyste et historienne.
Professeur honoraire de l'université de Genève.

Martine JANNER - RAIMONDI

Professeure émérite en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université Sorbonne Paris Nord, U.R. Experice, codirectrice du Groupement d'intérêt scientifique « Le Sujet dans la Cité » Campus Condorcet.

Laurent LESCOUARCH

Professeur des universités en sciences de l'éducation EA 7454 CIRNEF (Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation).
Département des Sciences de l'éducation UFR HSS.
Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation, Université de Caen Normandie.

André PACHOD

Maitre de conférences HDR en sciences de l'éducation et de la formation : Université de rattachement : Université de Strasbourg – INSPÉ.
Laboratoire : LISEC-Normes et Valeurs

Irène PEREIRA

Sociologue et philosophe, professeure des Universités en sciences de l'éducation et de la formation à l'Université de Rouen Normandie.

Membre du laboratoire CIRNEF.

Jacqueline TRIGUEL

Enseignante spécialisée, membre du collectif Questions de classe(s) et du CUSE (Collectif Une Seule École), Syndicaliste.

Introduction

Laurent Lescouarch

Les ES-ADP sont des enseignants spécialisés dans l'accompagnement des situations de grande difficulté scolaire et interviennent à la fois dans le registre de l'aide aux apprentissages directement avec les élèves mais également avec un rôle d'interface dans des dynamiques collaboratives autour de la situation de ces enfants. Nous avons pu mettre en évidence dans nos travaux de recherche¹ une spécificité de leurs actions dans les registres et modalités d'aide et dans leur rôle de médiation dans le suivi des élèves par les enseignants avec les familles. Ils inscrivent leurs actions dans des perspectives permettant de construire des méthodes efficaces, de restructurer les stratégies implicites de travail à partir d'une évolution des représentations de ce qu'est apprendre pour des élèves, de leur rapport aux savoirs et des attendus du monde scolaire.

Ce type d'intervention s'inscrit dans un cadre professionnel réglementé intégrant des dimensions déontologiques fortes. Cependant, de nombreuses situations impliquent de penser, au-delà de l'application de règles, une déontologie et une éthique propres à la profession comme l'indique la charte des maîtres E élaborée par la FNAME.

« L'ES-ADP occupe une position particulière dans le système éducatif. Il est membre d'une équipe de professionnels, le RASED

¹ Lescouarch L. (2007), *Les pratiques pédagogiques de co-intervention des maîtres E en réseau d'aides*, n° 38(2), p. 169-177 ; (2013), « Dispositifs d'accompagnement de l'élève en difficulté : Acteurs, pratiques pédagogiques et cohérence des actions », in *Inégalités scolaires et résiliences*, Retz ; (2014), « Les dimensions de l'accompagnement dans le travail du maître E : Postures et enjeux », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 66(2), p. 127-142.

(Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté), et travaille dans une ou plusieurs écoles. Sa vision longitudinale (sur plusieurs années de la scolarité de l'enfant), sa connaissance des programmes de la maternelle au CM2 et sa connaissance interne de l'institution lui donnent le recul nécessaire pour analyser chaque situation singulière dans son contexte.

Sa position décentrée lui permet un abord relativement objectif des problèmes en évitant les actions engagées dans la précipitation. Enfin, son statut non hiérarchique par rapport à ses collègues facilite le dialogue et le parler vrai, essentiels dans la recherche en commun d'une amélioration des conditions d'apprentissage proposées à chaque élève. Pour remplir au mieux ses missions, l'ES-ADP met en œuvre une démarche qui prend appui sur sa posture professionnelle et son éthique propre et qui se fonde sur des savoirs d'enseignant spécialisé². »

Cette dimension éthique des pratiques est peu développée dans la littérature de formation à ces métiers mais constitue néanmoins un enjeu très important dans le quotidien de professionnels, en situation d'accompagner des publics fragiles, susceptibles d'être confrontés à des situations difficiles et de prendre des décisions dans un contexte de complexité. Nous nous proposons dans cette introduction de mettre en perspective ces enjeux pour des ES-ADP.

Les ES-ADP : des pédagogues réflexifs

La question de l'éthique professionnelle est un enjeu fondamental pour les enseignants ES-ADP si on les conçoit comme des pédagogues au sens de Houssaye³, des « praticiens théoriciens de l'action éducative » qui ne sont pas de simples techniciens de l'éducation mais des acteurs réflexifs.

L'action pédagogique s'articule autour de trois pôles⁴ : un pôle praxéologique renvoyant aux outils et techniques mobilisés

2 <https://fname.fr/charte-du-maitre-e/>

3 Houssaye J. (1994), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin.

4 Meirieu P. (1994), « Méthodes pédagogiques », in *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan Université, p. 660-666.

concrètement dans l'action en lien à un pôle théorique et épistémologique permettant de fonder les pratiques. De plus, les interventions nécessitent d'être articulées avec un troisième pôle relatif à la dimension axiologique des valeurs qui est actuellement relativement invisibilisé dans les espaces de formation et le champ social. Ainsi, éduquer c'est toujours éduquer à quelque chose et donc l'éducation ne peut jamais être restreinte à une simple mise en situation, une démarche applicationniste. De plus, les visées qui organisent les actions ne sont pas neutres et relèvent de dimensions de l'ordre du politique dans l'organisation générale du système éducatif, des modalités relationnelles de travail dans les structures⁵ mais également dans le registre concret du choix des entrées dans l'action concrète quotidienne.

Dans cette vision des métiers de l'éducation, un pédagogue comme l'ES-ADP est pris dans des tensions permanentes qui doivent être gérées en prenant en compte toutes ces dimensions.

La distinction entre la *poésis*, l'entrée par la technique, et la *praxis*, l'entrée par une pratique réflexive, permet de bien situer ces enjeux du métier d'enseignant spécialisé qui ne peut pas se penser uniquement par des questions de procédures, et nécessite en permanence des réflexions sur l'action et des ajustements caractéristiques d'une posture de pédagogue dans sa dimension éthique⁶. Les professionnels ont donc besoin d'une éthique pour agir et nous nous situons dans la continuité de la définition de Ricœur⁷ la concevant comme une sagesse pratique visant « la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes ». Jutras et Labbé mettent en perspective les enjeux d'une telle définition :

« En effet, poser d'emblée l'éthique comme une visée la distingue clairement de la morale. La morale porte sur l'élaboration de règles, de normes ou de lois par la discrimination entre le Bien et le Mal alors que l'éthique fait référence à des valeurs plutôt qu'à des obligations pour guider l'agir. C'est pourquoi la délibération constitue

5 Triguél J. (2024), *Caporaliser, exploiter, maltraiter. Comprendre le management des écoles pour mieux lui résister*, Éditions Questions de classe(s).

6 Meirieu P. (2007), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, ESF.

7 Ricœur P. (1991), « *Éthique et morale* » In *Lectures I. Autour du politique*, Paris, Seuil.

une démarche essentielle pour l'analyse de situations et la prise de décision en éthique⁸. »

Sur le plan axiologique, la dimension éthique de la réflexion professionnelle est donc essentielle dès lors que l'on travaille, comme les ES-ADP, avec des publics fragilisés. Être professionnel de l'éducation implique de se situer au cœur d'enjeux de valeurs nécessitant une éthique critique⁹ dans un espace où les enjeux de nature politique de l'éducation sont prégnants. Ainsi, lorsqu'on fait des choix pédagogiques, cela engage des orientations, une vision de l'enfant, de son éducabilité qui constituent autant d'éléments constitutifs de la pratique et mis en tension comme par exemple entre projet de conformation et d'émancipation, entre postulat d'éducabilité et principe de liberté. Cela ne peut être résolu par des injonctions ou par le seul prisme de la performance. Si la question de l'efficacité des actions pour le pédagogue n'est évidemment pas une question secondaire, elle ne peut pas être la seule focale puisqu'on peut être « efficace » en utilisant des méthodes éthiquement discutables (comme la menace ou le châtiment corporel qui ont longtemps eu cours dans les pratiques d'enseignement). L'entrée par l'efficacité n'est pas suffisante comme justification des pratiques et les effets doivent être analysés à travers le prisme de l'éthique.

Une seconde dimension du métier rendant une réflexion éthique indispensable est son incomplétude, le fait que la perfection n'est pas atteignable et qu'il faut sans cesse remettre au travail les pratiques (car cela ne fonctionne jamais comme on l'avait initialement prévu). Houssaye¹⁰ parle sur ce point de la « médiocrité du pédagogue » et Meirieu¹¹ de la nécessité de travailler dans la perspective d'une « approximation féconde ». C'est d'une certaine manière un

8 Jutras F. et Labbé S. (2022), « Éthique professionnelle », in *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, Vol. 2, Paris, De Boeck Supérieur, p. 187. <https://doi.org/10.3917/dbu.jorro.2022.01.0187>

9 Pereira I. (2020), « Paulo Freire ou la pédagogie critique comme agir éthique », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 44, Article 44. <https://doi.org/10.4000/dse.4862>

10 Houssaye, J. (1994), *op. cit.*

11 Meirieu P. (1996), « La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ? », in A. Bentolila, *Les entretiens Nathan L'école : diversité et cohérence*, Paris, Nathan Pédagogie, p. 109-151.

Au cœur de la pratique éducative : la question éthique du « prendre soin »

Martine Janner-Raimondi et Leslie Amiot

Le propos tenu ici prend appui sur différentes situations pratiques en rapport avec les témoignages d'enseignants spécialisés dans les aides à dominante pédagogique (ES-ADP), qui ont été transmises aux membres du comité scientifique de la FNAME. Ce comité s'en est saisi et, durant l'année, ses membres se sont attachés à les comprendre comme à repérer leurs enjeux afin de nourrir la réflexion concernant les spécificités des problématiques professionnelles rencontrées par les ES-ADP.

Les témoignages recueillis font apparaître des préoccupations d'ordre éthique. En tant que membres de ce comité, nous avons proposé de nous appuyer sur l'éthique du *care* pour saisir les enjeux spécifiques des ES-ADP du fait des liens entre « enseigner / éduquer » à des élèves à besoin(s) éducatif(s) particulier(s) et l'agir professionnel du « prendre soin » des personnes auprès desquelles les ES-ADP interviennent.

En effet, au quotidien, de nombreuses situations professionnelles amènent les ES-ADP à s'interroger sur leur éthique professionnelle, qui n'est pas sans lien avec leur éthique personnelle : quel choix privilégier entre le respect d'un collègue, d'un élève, d'un parent, de l'institution ? Ma décision d'action est-elle bonne ? Ma réaction est-elle juste eu égard aux personnes et au regard du contexte et de la situation ? Autant de questions que se posent les ES-ADP dans

leur quotidien et qui nécessitent une analyse réflexive personnelle et collective.

Dans une première partie, nous ferons référence à ces situations pour expliciter ce qui relève de l'éthique ; dans une seconde, nous préciserons les spécificités de l'éthique du *care* afin de repérer en quoi cette éthique peut aider à réfléchir à la pratique professionnelle des ES-ADP.

Des situations professionnelles qui interrogent l'éthique des ES-ADP

Parmi les situations qui questionnent, nous pouvons reprendre l'exemple de l'addiction d'un collègue professeur des écoles qui enseigne dans le même établissement que l'ES-ADP qui en témoigne. Cette entrée permet de poser la question du rôle et de la place de l'enseignant spécialisé chargé des aides à dominante pédagogique vis-à-vis de son collègue, des autres membres de l'équipe et de l'institution. L'interpellation éthique sur ce qu'il doit faire ou non et comment, conduit à se poser plusieurs questions ; d'un côté : quelle prise en compte de la situation du collègue, membre de l'équipe, au regard des constats observés à propos de cette addiction dans l'exercice du métier ? Comment intervenir ? De l'autre : que dois-je faire par rapport à l'institution qui m'emploie et à mon supérieur hiérarchique ? Quelle est ma légitimité pour intervenir dans ce rapport entre l'institution, les professionnels qui y travaillent et les dimensions personnelles de ces derniers ? Quelles sont mes marges de manœuvre, sachant que ce que je constate m'interroge profondément y compris dans l'intérêt même des personnes, élèves et collègues, membres de l'équipe, au point de ne plus savoir ni quoi faire ni comment ?

Un tel dilemme traduit le propre du questionnement éthique, qui, précisément ne dispose pas d'emblée de réponse évidente mais fait émerger, au contraire, à partir d'un évènement surgissant du terrain et des pratiques professionnelles non seulement une irrésolution mais également une multiplicité de points de vue et d'options possibles qui vient déranger l'exercice habituel même de son métier. Les questions qui émergent dans de telles circonstances pratiques

surgissent en cascade et peuvent même aller jusqu'à demander de façon radicale : qu'est-ce que je fais là ? Pour qui et pourquoi je travaille ? Pour quoi ?

Nous comprenons que de telles questions et situations peuvent bousculer au point d'entraîner une souffrance au travail. Celle-ci sera d'autant plus accentuée que l'on se retrouve seul de facto ou bien que l'on se sent isolé. C'est pourquoi il apparaît d'autant plus important de souligner combien le fait d'avoir créé un collectif – FNAME – est fondamental pour les professionnels concernés autant par les élèves que par les collègues professionnels auprès desquels ils interviennent. Toutes ces questions qui viennent interroger les pratiques professionnelles existantes, allant parfois jusqu'à faire souffrir au point d'empêcher de travailler, peuvent, grâce à ce collectif, s'exprimer, être entendues et comprises sans disqualifier ceux qui les exposent et qui, par là même, s'exposent. Le collectif d'écoute ainsi créé permet de se sentir moins seul et ce, d'autant plus lorsque d'autres disent traverser des épreuves professionnelles similaires. En outre, le fait de pouvoir en discuter ensemble afin de trouver des éléments de compréhension et de réponse, sans qu'il soit question de formuler un quelconque jugement d'incompétence, permet un développement professionnel des ES-ADP. La situation évoquée met en lumière l'*empêchement au travail*, lequel provient d'une tension contradictoire entre le souhait de *bien faire* le travail tel que chacun l'imagine et les circonstances ou les éléments du contexte qui rendent précisément ce souhait impossible. Cet empêchement à pouvoir *bien faire son travail*, comme le précisent Clot, Bonnefond, Bonnemain et Zittoun¹, est source d'insatisfaction profonde. Aussi l'existence d'un collectif est-elle précieuse pour éviter de porter seul le poids d'une telle insatisfaction.

D'autres situations touchent également au sens que chacun donne à sa fonction, à son travail. Quelle(s) est(sont) la(les) finalité(s) de mon travail ? Pour qui et pourquoi je travaille ? Quelles valeurs fondamentales je promeus dans mon agir professionnel ? Les questions du comment agir viendront par la suite, car il importe de les arrimer aux réponses fournies, aux valeurs et finalités que l'on se donne. Nous

¹ Clot Y., Bonnefond J-Y., Bonnemain A. et Zittoun M. (2021), *Le prix du travail bien fait. La coopération conflictuelle dans les organisations*, Paris, La Découverte.

comprenons combien notre identité professionnelle s'y trouve engagée tout en prenant conscience que cette identité n'est pas figée et qu'elle peut changer en fonction des expériences, des rencontres, des événements biographiques traversés. Particulièrement dans le cadre du métier d'ES-ADP, cette identité se transforme en fonction des problématiques rencontrées sur le terrain, notamment afin de s'ajuster aux besoins éducatifs particuliers des apprenants en situation².

Reprenant le témoignage concernant *la situation addictive d'un collègue*, le questionnement éthique qu'il suscite pourrait être : est-ce l'addiction proprement dite qui pose une difficulté ? Est-ce que la personne est susceptible de provoquer des situations comportant des risques, si oui, pour qui et de quel(s) ordre(s) seraient les préjudices ? Quelle est ma responsabilité professionnelle et personnelle dans cette affaire ?

L'enjeu du questionnement éthique consiste à se distancier de la situation qui interpelle en sollicitant une réflexivité propre à mieux la comprendre à travers différents angles d'approche : qui sont les personnes concernées par la situation ? Quelles sont les responsabilités des uns et des autres ? Quels sont le contexte institutionnel, le contexte social et culturel, les contraintes légales ? Quelles émotions cette situation fait-elle surgir chez l'autre, les autres, en moi ? En effet, lorsque j'observe et constate une conduite addictive chez l'un de mes collègues, il y aurait lieu de se demander : qu'en est-il précisément ? Qu'est-ce qui est préjudiciable, à quel(s) niveau(x) et pour qui ? Les élèves ? Les collègues ? Mais aussi, qu'en est-il pour l'institution et la représentation du métier ? Qu'est-ce qui est en jeu dans tout cela ? Comment ce que je vis là me travaille, me tracasse, me gêne ? Qu'est-ce qui me gêne ?

De fait, échanger avec d'autres pour essayer de cerner si le regard que je porte sur la situation et l'interprétation que j'en élabore sont appropriés ou, à tout le moins, non exagérés, voire erronés, est fondamental. Il y a en effet besoin d'apprécier cette situation et les conséquences qu'elle induit en croisant les différentes interprétations.

2 Benoit H. (2017), « Les besoins éducatifs particuliers sont-ils un frein ou un levier dans la lutte contre les discriminations scolaires ? », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, p. 25-55.

Le triangle décisionnel de l'agir éthique de l'enseignant

André Pachod

« Que dois-je faire ? Quelle(s) décisions prendre ? Quel(s) choix retenir ? » Ces questions, banales parce que quotidiennes, vitales parce que décisives pour le présent et l'avenir, se posent dans une vie personnelle, relationnelle, professionnelle. Mais où trouver les réponses et quelles réponses ? Dans un code de bonnes pratiques qui présente des réponses éprouvées et approuvées par ses pairs et qui constitue un *ethos* professionnel partagé ? Dans l'observation des Instructions officielles et des obligations professionnelles, donc par la mise en œuvre du Code de l'éducation ? Dans des pédagogies et des pratiques nouvelles, individuelles ou collectives, par l'originalité d'une liberté pédagogique ? Ces trois réponses se construisent par les trois nuances de l'auxiliaire *devoir* : ce qu'il faut faire, la morale, la déontique ; ce qu'il est recommandé de faire, la déontologie ; ce qu'il est possible de faire, l'éthique. Ce sera l'objet de la deuxième partie de cette contribution.

Les verbes faire, décider, choisir demandent un sujet : l'enseignant qui réalise son exercice en classe et en école dans des circonstances de temps, de lieu, de manière, de moyens, en application de théories subjectives, de savoirs procéduraux, de réflexions dans et sur la pratique, de savoirs d'expérience ou du *teacher's thinking* : enseigner où, quand, comment, avec quels moyens et supports, au service de quelles finalités ? La distinction aristotélicienne entre *poiesis* et *praxis* nous conduira à développer – en seconde partie – la distinction féconde entre *la faire enseignant* et *l'agir enseignant*.

Référé à un corpus juridico-institutionnel composé de lois d'orientation, de décrets, de référentiels de compétences, l'agir de l'enseignant est orienté par et pour quatre missions : instruire, enseigner, éduquer, former. L'enseignant dispose ainsi d'une carte et d'une boussole pour entrer dans une identité héritée, travailler son identité acquise et développer l'identité narrative¹. C'est l'objet de la première partie de cette recherche : la boussole de l'enseignant.

L'agir référé ou la boussole de l'enseignant

« Que dois-je faire, que dois-je décider ? Que me demande-t-on de faire ? » Ces questions, l'enseignant se les posait déjà hier², se les pose encore aujourd'hui et se les posera demain. La permanence de ces questions confirme une boussole qui indique quatre points cardinaux de l'identité et de la professionnalité enseignantes, soutenues par des dispositions et disponibilités éthiques.

Instruire

Le premier point cardinal de la boussole de l'enseignant est instruire. En latin, *instruere* signifie agencer, bâtir, construire, disposer, façonner, équiper. L'instruction est du côté des savoirs à acquérir : « C'est l'action qui permet à celui qui apprend de construire son savoir à l'aide d'instruments conceptuels et procéduraux pour penser et agir³. » Transmettre des connaissances constitue la mission essentielle de l'école républicaine : on y apprend à lire, à écrire, à compter, à parler, afin de devenir une personne libre, responsable autonome, en référence au socle commun de compétences et de culture. Ces savoirs sont-ils suffisants en contexte hypermoderne et numérique « Quand l'école prétend préparer à la vie, [n'y-a-t-il pas lieu] d'enseigner d'autres savoirs ? », s'interroge Perrenoud⁴ : initia-

1 Gaulejac V. (2009), *Qui est je ?*, Paris, Seuil, p. 67-70.

2 Pachod A. (2007b), *Quels enseignants pour quels élèves ? Rapports de commission et textes officiels (1945-2003)*, Paris, L'Harmattan.

3 Labelle J.-M. (2017), *Apprendre les uns des autres*, Paris, L'Harmattan, p. 42.

4 Perrenoud, P. (2011), *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs*, Paris, ESF.

tion aux processus économiques, préparation à la complexité de la vie relationnelle, etc.

L'enseignant-instructeur fait sortir de l'ignorance, repousse l'obscurantisme et l'intégrisme, la suffisance et l'arrogance pour valoriser « le courage de la nuance⁵ ». Pour ce faire, il active les éthiques de la recherche, de l'apprenance, du questionnement, de la vigilance et de la critique.

Enseigner

Enseigner est le deuxième point cardinal. Du latin *insignare* signifiant faire signe, montrer, indiquer, enseigner ; enseigner consiste à indiquer les savoirs à apprendre et les méthodes (du grec *meta*, autour, et de *odos*, chemin), les procédures, les étapes pour y parvenir. Aujourd'hui encore, l'enseignant actualise la « leçon » de Rousseau sur l'astronomie de la forêt de Montmorency : l'élève est appelé à apprendre, à s'orienter par lui-même, aidé par l'enseignant qui lui donne des signes pour se repérer. Labelle souligne que l'enseignement est une *suscitance* :

« Enseigner, c'est aider ceux qui apprennent à formuler leurs questions et à susciter leurs réponses, non les leur fournir. [...] C'est leur permettre d'exprimer ce qu'ils veulent découvrir, à partir de ce qu'ils savent et de ce qu'ils ignorent. C'est leur indiquer les voies à explorer afin qu'ils fassent eux-mêmes. C'est mettre à leur disposition les informations et les outillages nécessaires à leurs pérégrinations⁶. »

Mettre ainsi l'élève au centre des préoccupations de l'enseignant, c'est opérer une véritable rupture épistémologique : l'école n'est plus centrée sur les seules connaissances à transmettre, ni sur les programmes à honorer ; elle se préoccupe prioritairement de chaque élève, de ses apprentissages, de son orientation et sa réussite. L'enseignant ordonne son agir à un *telos* clairement énoncé par l'institution :

5 Birnbaum J. (2021), *Le courage de la nuance*, Paris, Seuil.

6 Labelle J.-M., *op. cit.*, p. 41.

former les hommes et les femmes de demain capables de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité, adaptation, créativité et solidarité. Disposant d'une carte et d'une boussole⁷, « l'enseignant-enseignant » – selon l'expression de Ferré – ne devient-il pas le pédagogue qui, sur le chemin qui le mène vers et à l'école, pratique diverses éthiques : la bienveillance, la parole bienfaisante, la valorisation, la reconnaissance, l'altérité ?

Éduquer

Le troisième point cardinal, éduquer, a une double étymologie latine. La première, *educere*, signifie faire sortir de pour mener vers, conduire hors de. L'idée première est celle d'une sortie, d'un passage d'un état présent à une situation nouvelle autre. L'éducateur opère ainsi un triple passage : de *l'infans*, non-parlant, à une parole construite et personnelle, de la dépendance ontologique à une autonomie⁸, de la confusion et de l'indifférenciation à la singularité et à l'ipséité⁹. Éduquer, c'est faire advenir un *pas encore* dans un *déjà là* inscrit dans un projet référé à des valeurs ; l'éducateur accompagne le passage du *projet sur quelqu'un* au *projet de quelqu'un sur*. La seconde étymologie, *educare*, signifie élever, nourrir, prendre soin de. « Il y a éducation, précise Develay¹⁰, s'il existe un projet de nourrissage et d'élévation d'autrui, d'acquisition, ou mieux d'appropriation, de connaissances, de méthodes, d'attitudes. » L'éthique du *care* est une pratique d'accompagnement et de prévenance, de bienveillance.

En écho au schéma de Fabre sur la formation¹¹, nous proposons un triangle des logiques de l'éducation¹². *L'éducation à* porte sur un projet de « nourrir » les élèves de contenus et de méthodes : elle est instruction et enseignement. *L'éducation de* vise la personne, l'élève, dans son évolution, en exerçant une autorité d'influence non pour le

7 Fabre M. (2011), *Éduquer pour un monde problématique. La carte et la boussole*, Paris, PUF.

8 Foray P. (2016), *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*, Paris, ESF.

9 Paturet J.-B. (2007), *De la responsabilité en éducation*, Toulouse, Érès, p. 76-80.

10 Develay M. (2001), *Propos sur les sciences de l'éducation*, Paris, ESF, p. 33.

11 Fabre, M. (1994). *Penser la formation*, Paris, PUF, p. 26.

12 Pachod A. (2015), « L'agir de l'enseignant : une éthique référée, orientée et située », *Les Dossiers du GREE*, Série 1, n° 3, p. 26-27.

La formation à l'éthique professionnelle : focus sur l'éthique de la critique

Irène Pereira

De plus en plus de *curricula* de formation d'adultes comprennent des cours d'éthique professionnelle. C'est le cas, par exemple, des formations médicales¹, d'enseignants², d'ingénieurs³, de travailleurs sociaux⁴... Si on prend le cas de l'éthique professionnelle des enseignants, elle a pris un essor particulier « avec l'idée de la professionnalisation véhiculée par les réformes de l'éducation mises en œuvre dans le monde depuis les années 1990⁵ ». Néanmoins, il n'est pas évident que la formation à l'éthique professionnelle adopte une perspective sociocritique. En effet, la notion d'éthique paraît impliquer de se tourner vers la responsabilité du sujet agissant au détriment du poids des structures sociales. En outre, il arrive que l'on puisse s'interroger sur la manière dont l'éthique professionnelle peut être instrumentalisée à des fins d'intérêts économiques des entreprises⁶.

1 Sicard D. (2022), *L'éthique médicale et la bioéthique*, Paris, Que sais-je ?

2 Desaulniers M-P. et Jutras F. (2012), *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, vol. 14, Québec, PUQ.

3 Didier C. (2008), *Penser l'éthique des ingénieurs*, Paris, PUF.

4 Lamoureux H. (2003), *Éthique, travail social et action communautaire*, vol. 10, Québec, PUQ.

5 Jutras F. (2007), « Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 40, p. 35.

6 Delavoët D-A, Dupui-Castères A. et Benatia L. (2011), « Valeur de marque et réputation : un enjeu majeur de la nouvelle gouvernance », *Sécurité et stratégie*, vol. 6, n° 2, p. 9-20.

L'objet de cet article est donc de se questionner, dans une perspective philosophique, sur ce que peut être une approche sociocritique en formation à l'éthique professionnelle. Il est courant de s'appuyer en éthique professionnelle sur des théories issues de la philosophie éthique générale. Les perspectives les plus citées sont le déontologisme, l'utilitarisme, le *care* et l'éthique des vertus. Néanmoins, les éthiciens Robert Starratt⁷, Langlois⁸, Shapiro et Stefkovich⁹ mentionnent dans leur modèle multidimensionnel en éthique un autre courant : l'éthique de la critique. Comme le précisent Shapiro, Stefkovich et Gutierrez¹⁰ : « Outre la théorie critique, l'éthique de la critique est souvent liée à la pédagogie critique¹¹ ». De son côté, Lyse Langlois définit l'éthique de la critique de la manière suivante :

« Ceux et celles qui intègrent cette perspective dans leur démarche cherchent à découvrir les injustices parfois rencontrées dans les relations sociales ou créées par des lois, par la structure d'une organisation ou encore par l'utilisation d'un langage visant à camoufler le vrai problème ou à dominer une relation, bref toute situation pouvant profiter à une personne ou à un groupe au détriment d'autres personnes ou groupes. Le but de cette éthique est de chercher à découvrir si un groupe domine un autre groupe et à essayer de voir comment s'est construit cet état de choses. Et cela dans le but de corriger les injustices¹². ».

Il en résulte, comme le montre la citation de Langlois, que l'éthique de la critique partage avec la pédagogie critique de Paulo Freire de

7 Starratt R. J. (1991), « Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership », *Educational administration quarterly*, 27.2, p. 185-202.

8 Langlois L. (2005), *Éthique et dilemmes dans les organisations*, Québec, Presses Université Laval.

9 Shapiro J. P. et Stefkovich J. A. (2016), *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*, New York, Routledge.

10 Shapiro, J. P., Stefkovich J. A et Gutierrez K. J. (2014), « Ethical decision making », in *Handbook of ethical educational leadership*, New York, Routledge, p. 213.

11 Paulo Freire revient à plusieurs reprises dans ses textes sur l'importance de l'éthique professionnelle. Cela est en particulier marqué dans son dernier ouvrage publié de son vivant, *Pédagogie de l'autonomie* (Freire, 2013) et de ses liens avec la pédagogie critique. Freire, P. (2021), *La pédagogie des opprimés*, Marseille, Agone.

12 Langlois L. (2005), *op. cit.*, p. 18.

prendre appui sur une lecture de la société en termes de groupes sociaux opprimés et oppresseurs du fait de l'existence de rapports sociaux de domination. Ce qui n'est pas une perspective habituelle en éthique professionnelle.

Néanmoins, les auteurs et autrices qui défendent le modèle multidimensionnel en éthique ne développent pas de manière philosophiquement extensive l'éthique de la critique. L'objectif de cet article est donc de s'intéresser de manière plus approfondie à cette approche¹³. Sur le plan méthodologique, ce travail s'inscrit dans un cadre philosophique qui s'intéresse moins à discuter de manière érudite les auteurs et autrices (méthode herméneutique ou historico-conceptuelle), qu'à discuter des positions philosophiques à partir d'arguments¹⁴. Il s'agit dès lors d'axer sur la problématisation, la conceptualisation et l'argumentation¹⁵ plutôt que sur l'histoire de la philosophie. La première partie de ce texte sera consacrée à montrer la légitimité de s'intéresser à l'éthique de la critique. La deuxième partie sera tournée vers l'exploration de domaines pouvant faire ressortir l'intérêt de l'éthique de la critique en formation professionnelle.

Présentation des principaux courants en éthique professionnelle

La littérature en éthique professionnelle prend appui sur les principaux courants de la philosophie morale. Ces courants ou positions sont habituellement connus des philosophes et des éthiciens. Mais pour aider la lecture de l'article pour les personnes moins familières de ces domaines nous allons rappeler des définitions de ces courants :

- **Le déontologisme** : « Disons que, dans une perspective déontologique, il y a des actes à faire et d'autres à ne pas faire, et ce, indépendamment des conséquences envisageables ou prévisibles.

¹³ Ce travail vise à présenter une recherche que nous menons depuis quelques années dans le cadre d'un carnet de recherche Hypothèses et qui a donné lieu à plusieurs *work in progress* (2019, 2020a, 2020b), ainsi qu'un site Internet : « Enseigner l'éthique professionnelle » - <https://ssophor3.wordpress.com/>

¹⁴ Wolff F. (dir.) (2001), *Philosophes en liberté, Positions et arguments*, Paris, Ellipses.

¹⁵ Tozzi M. (1993), « Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe », *Revue française de pédagogie*, 19-31.

Le déontologisme se moque des conséquences. Il entend donc substituer à une posture téléologique (c'est-à-dire attachée à promouvoir une situation jugée préférable) une attitude qui pose la question de savoir ce qui doit être impérativement fait ou évité¹⁶. »

- **L'utilitarisme** : « La doctrine conséquentialiste la plus connue et la plus importante est indiscutablement l'utilitarisme, dont Mark Timmons a donné la formule générique : « Une action ou une règle d'action est morale si et seulement si elle a pour conséquence une plus forte augmentation du bien-être de la communauté morale considérée que toute action ou règle d'action alternative »¹⁷. »
- **L'éthique du *care*** : « L'éthique du *care* qui entend réserver le terme « éthique » pour les courants de pensées liés au soin et à la sollicitude¹⁸ ».
- **Le vertuisme ou éthique des vertus** : « Le vertuisme fait de l'exercice de la vertu un travail d'accomplissement de soi, souverain bien où se réconcilie la vie heureuse et la perfection morale (vie bonne et vie éthique)¹⁹. »

Il est admis dans la littérature en philosophie morale que ces courants sont antinomiques et difficilement conciliables. Cela se voit très bien, par exemple, dans les définitions que donne Prairat du déontologisme et de l'utilitarisme. En effet, le déontologisme refuse de prendre en compte les conséquences de l'action, alors que l'utilitarisme base son évaluation morale sur les conséquences de l'action.

Quelle place pour l'éthique de la critique ?

Dans la première partie de cet article, nous allons discuter deux modèles en éthique professionnelle – le modèle multidimensionnel en éthique et le cadre éthique quadripartite – de manière à montrer la légitimité de s'intéresser à l'éthique de la critique. L'originalité de ces modèles ne porte pas sur les courants qu'ils développent (à l'exception de l'éthique de la critique), mais dans le fait qu'ils entendent défendre l'idée d'une conception pluraliste du jugement

¹⁶ Prairat E. (2013), *La morale du professeur*, Paris, PUF, p. 65.

¹⁷ *Ibid.*, p. 69.

¹⁸ *Ibid.*, p. 51.

¹⁹ *Ibid.*, p. 70.

L'éthique à l'épreuve du terrain

Jacqueline Triguel

Dans les métiers de l'éducation, la place de l'éthique apparaît comme évidente : lorsque l'on travaille avec la jeunesse, lorsque l'on parle d'accompagnement, de difficultés à surmonter, de relations éducatives, la logique veut que les professionnel·les respectent une certaine éthique, qu'elles et ils soient guidé·es par des principes moraux ou par des valeurs sociales qui les aident à prendre leurs décisions au quotidien.

Il est vrai que dans les formations initiales ou dans le « référentiel de compétences » servant à évaluer les personnels de l'éducation, l'éthique tient une place importante et est présentée comme ce qui devrait guider nos gestes professionnels. Une grande partie des collègues expliquent ainsi leur entrée dans le monde de l'éducation par un engagement éthique fort : aider et accompagner les jeunes vers un parcours de réussite et d'émancipation, œuvrer à la réduction des inégalités ou encore permettre la scolarisation de toutes et tous, quelles que soient les difficultés, le handicap ou l'origine sociale.

Et pourtant, lorsque l'on observe ce qui se passe réellement dans les établissements scolaires, notamment ces quinze dernières années, on s'aperçoit que l'éthique n'est pas ce qui occupe le plus le temps des personnels de l'éducation. Les réformes, les programmes alourdis, les contraintes matérielles, les moyens sans cesse réduits sont ce qui accapare le plus les personnels dans la réflexion et la construction de leur action pédagogique et éducative, faisant passer au second plan les finalités éthiques de leur métier. Cela n'est pas sans conséquence sur l'engagement professionnel et le bien-être au travail.

Mais alors, est-ce à dire que l'éthique éducative est ou doit être abandonnée au profit notamment des principes portés par le nouveau management dans les services publics et rassemblés sous l'expression « les trois E » : efficacité, économie et efficacité ?

Nous ferons ici l'hypothèse inverse : c'est bien la construction et la défense d'une éthique à la fois individuelle et collective, ancrée dans la réalité commune des personnels, des jeunes et des familles, qui pourraient permettre de tenir, de continuer à donner du sens à notre travail, de préserver un service public d'éducation à la hauteur de la jeunesse, et de protéger la santé des personnels qui y travaillent.

Mettre l'éthique à l'épreuve du terrain nous conduira à nous poser les questions suivantes :

- Justice, bienveillance, solidarité, etc. : quelles sont les valeurs qui nous guident au quotidien dans notre travail et sur quoi s'appuient-elles ?
- Certaines sont-elles spécifiques à l'enseignement spécialisé, lorsque nous travaillons aux côtés d'élèves en situation de fragilité accrue, que de trop nombreuses personnes voudraient rejeter hors de l'école ?
- Élèves, familles, personnels : où se place l'éthique, quelles relations impacte-t-elle ?
- Quels sont les écueils à l'action éthique au quotidien ?
- Comment l'éthique transformée en exemplarité peut-elle devenir outil de contrôle et de sanction des personnels ?
- Comment peut-on (re)construire, collectivement, une éthique commune, qui protège et qui émancipe chacun-e ?

L'éthique dans l'éducation

La place officielle de l'éthique

Dès la préparation du concours des métiers de l'éducation, la notion d'éthique est présente. Elle fait partie des « compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » à maîtriser depuis 2010.

En 2021, la réforme des concours de l'enseignement précise encore la maîtrise attendue par les candidat-es, évaluée lors de l'épreuve d'entretien :

« L'épreuve d'entretien avec le jury mentionnée à l'article 7 porte sur la motivation du candidat et son aptitude à se projeter dans le métier de professeur au sein du service public de l'éducation.

La deuxième partie de l'épreuve, d'une durée de vingt minutes, doit permettre au jury, au travers de deux mises en situation professionnelle, l'une d'enseignement, la seconde en lien avec la vie scolaire, d'apprécier l'aptitude du candidat à :

- s'approprier les valeurs de la République, dont la laïcité, et les exigences du service public (droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité, lutte contre les discriminations et stéréotypes, promotion de l'égalité, notamment entre les filles et les garçons, etc.) ;
- faire connaître et faire partager ces valeurs et exigences. »

Il est intéressant de noter, dans la formulation, la mise en avant de deux valeurs par une structure grammaticale similaire : « les valeurs de la République, dont la laïcité » et « droits et obligations du fonctionnaire dont la neutralité ». Les sujets proposés à l'oral, que l'on peut retrouver dans les rapports de jury au concours, confirment cette centralité de la laïcité et de la neutralité aux yeux de l'institution depuis quelques années.

Une évolution identique est notable dans le « référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation ». En 2010, la première compétence était la suivante :

« Agir en fonctionnaire de l'État, et de façon éthique et responsable. Tout professeur contribue à la formation sociale et civique des élèves. En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques : il respecte et fait respecter la personne de chaque élève, il est attentif au projet de chacun ; il respecte et fait respecter la liberté d'opinion ; il est attentif à développer une attitude d'objectivité ; il connaît et fait respecter les principes de la laïcité, notamment la neutralité ;

il veille à la confidentialité de certaines informations concernant les élèves et leurs familles.

Il exerce sa liberté et sa responsabilité pédagogiques dans le cadre des obligations réglementaires et des textes officiels ; il connaît les droits des fonctionnaires et en respecte les devoirs.

L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement. »

Cette compétence est ensuite déclinée en connaissances (« valeurs de la République, institutions, histoire des politiques éducatives, système éducatif », par exemple), en capacités (« participer à la vie de l'école ou de l'établissement, repérer les signes traduisant des difficultés spécifiques des élèves ») et en attitudes (« faire comprendre et partager les valeurs de la République, respecter les élèves et leurs parents »).

Dans le texte de 2013, remodelant le référentiel, la première compétence énoncée est la suivante :

« 1. Faire partager les valeurs de la République

– Savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations.

– Aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres. »

Les valeurs de la République ont donc été extraites de l'agir éthique pour être placées en première position, comme une priorité, tandis que « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » a été relégué en sixième position.

Au cours de leur carrière, les personnels de l'éducation sont soumis à des entretiens et des évaluations, où la question de l'éthique réapparaît.

Pour les enseignant-es, CPE¹ et psychologues de l'Éducation nationale, la compétence évaluée reste « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ».

1 CPE : conseiller-e principal-e d'éducation.

Postface

Pour une éthique relationnelle

Mireille Cifali

Lorsqu'une profession, une association, un lieu de vie, une personne ont comme exigence d'interroger les moments traversés de doute, les décisions difficiles à prendre et celles aux conséquences angoissantes, les effets des normes sociétales, les sentiments éprouvés qui parfois hantent les nuits, la parole qui bloque ou agresse ; quand une profession, une association, un lieu de vie, une personne souhaitent ne plus seulement se référer aux procédures devant tout résoudre, ni à leur déontologie, alors avons-nous à évoquer l'effcience d'une éthique ? Oui. Est-ce de la philosophie ? Oui, répondront certains, l'éthique lui est liée. Est-ce une posture psychique qui soutient tout geste d'aide ? Oui également.

Lorsque nous nous donnons le temps et l'espace de penser à un travail éthique, c'est que tout un chantier a déjà été consacré aux bonnes pratiques, aux dispositifs disponibles, aux techniques requises, aux apports scientifiques, mais un constat est survenu : parfois, souvent, ce bagage ne suffit pas à guider nos gestes. Advient l'urgence d'une responsabilité vis-à-vis de ce qui fait malaise, des raisonnements simplifiés, des dictats aveugles, des indignations, des dichotomies qui excluent, des contradictions. Il ne s'agit plus de croire en une seule vérité, même scientifique, quand, dans les situations du vivant, se mêlent une foule de paramètres qui font détails et différences dans les gestes, paroles, décisions qui vont être prises. Le travail mené par la FNAME en est le reflet, que ce soit au travers des moments qu'elle a sauvegardés pour recueillir les témoignages de ces instants professionnels qui arrêtent, ou au travers de l'organisation de conférences qui cherchent avec d'autres

à mettre des mots, à comprendre un peu, à partager. Cet ouvrage en est l'un des précieux aboutissements.

Que puis-je souligner, à ma manière, dans cette quête ? Après des années d'enseignement universitaire, de fréquentation des professionnels des « métiers de l'humain », j'ai également abouti à la nécessité d'une réflexion éthique, les trois derniers ouvrages parus en attestent¹. Venant d'un espace tout d'abord nommé « psychanalyse et éducation », puis « dimensions relationnelles des métiers de l'humain », puis encore « démarche clinique », je me suis attachée à une éthique relationnelle. La question éthique requiert en effet de ne pas lâcher la question de la relation et de l'altérité, de ne pas négliger la place des sentiments et l'importance d'une intériorité. L'éthique n'est pas seule à œuvrer pour que l'on ne débouche pas dans notre présent à un interdit de sentir, de penser et d'aimer, cependant elle y contribue.

Je me permets ici d'en retracer brièvement certains repères.

Situations singulières

Comment travailler ces moments de fragilité, de dilemme, d'incertitude, d'impasse ? Pas par de grands discours, pas à travers des principes posés a priori : nous avons appris au fil des ans qu'ils ne peuvent garantir à tout coup la justesse d'une action. Il y a différentes façons de nous y prendre. Elles passent toutes, d'une manière ou d'une autre, par le terrain de notre quotidien professionnel, avec ses situations singulières, ses face-à-face, par nos implications intersubjectives, par une recherche de lucidité concernant nos contextes politiques et nos évolutions sociales.

Il n'y a d'éthique que dans la singularité des situations vécues.

Nous accordons dès lors aux situations traversées une dignité qui mérite que nous les pensions, ne nous contentant pas de généralités, de concepts ou de statistiques. Partir de ce qui nous arrive : le pari des récits de pratiques, des journaux de bord, de l'analyse des pratiques, des supervisions, afin que soit préservée cette singularité. Une parole, une écriture. Des espaces où se réserve une dimension humaine des

1 Cifali M. (2018), *S'engager pour accompagner. Valeurs des métiers de la formation*, Paris, PUF ; (2019), *Préserver un lien. Éthique de métiers de la relation*, Paris, PUF ; (2020), *Tenir parole. Responsabilités des métiers*, Paris, PUF.

métiers qui ont pour partenaire un autre. Où nous sommes autorisés à dire « je », où sont acceptées les difficultés ordinaires de toute relation d'altérité. À chaque professionnel la possibilité de penser et d'agir au plus juste. Les paroles partagées, les écritures en récit sont le terreau d'une réflexion éthique.

Intersubjectivité

L'éthique est liée au principe que l'humain est un sujet qui possède une capacité de choix, donc une liberté ; qui peut agir ou pas, est capable de réfléchir et de prendre des décisions. Un sujet pensant et désirant, conscient de sa dépendance à un collectif. Nous sommes dans le registre d'une intersubjectivité. Nous avons à reconnaître un autre comme susceptible d'être un interlocuteur à parts égales, à l'estimer en tant que tel.

J'ai ainsi envisagé l'éthique comme un travail dans une relation affectée, traversée par un débat intérieur lorsque celui-ci est requis, ancrée dans un questionnement sur le bienfondé des réponses apportées, marquée par l'acceptation d'être bouleversé par un autre ; dans une semblable tonalité avec Frédéric Worms, lorsqu'il appelle « éthique » : « La relation à soi-même ou à l'autre, comme sujet singulier d'une action qui l'affecte lui-même, et qui affecte les autres². » L'éthique consiste alors pour lui :

« [...] quoi qu'il en soit, à penser à soi et aux autres de manière relationnelle, à tenir compte des relations.

À penser aux autres en relation avec leurs actes, à penser aux conséquences de nos actes sur eux, de leurs actes sur nous.

Et penser à soi. À soi comme sujet pensant, capable de pensée ; mais aussi comme sujet vivant, capable d'être blessé ; à soi, comme devant être respecté (et ne pas « se laisser faire ») et comme devant respecter (et laisser « passer » les autres) ; à soi, *dans les relations*.

À soi, comme à quelqu'un³. »

2 Worms F. (2014), *Penser à quelqu'un*, Paris, Flammarion, p. 261.

3 *Ibid.*, p. 264.

Ce souci de la relation rejoint celui d'Eirick Prairat, philosophe, œuvrant à une éthique enseignante, faite de justice, de bienveillance, et de tact. Il écrit : « La justice, car elle est soucieuse du collectif et des équilibres, la bienveillance car elle est le souci des personnes prises dans leur individualité, et le tact car il est soucieux de la relation elle-même⁴. »

L'éthique est relationnelle. Dans la relation se posent nos énigmes, nos souffrances, nos incompréhensions. Relation au monde, aux personnes dont nous avons la responsabilité, aux collègues qui œuvrent avec nous, aux structures institutionnelles et politiques. Pour les métiers de l'humain, la dimension relationnelle est incontournable, alors qu'elle est laissée le plus souvent dans l'ombre, sans être reconnue comme dimension spécifique qui marque nos gestes et nos paroles.

Dans la relation, fragile, s'inscrit notre humanité ou notre inhumanité. Les enjeux de vie et de mort, de destruction et d'amour s'y donnent à entendre, en déterminants à la fois sociaux et psychiques. Cette dimension relationnelle, nous avons à la préserver pour que la rencontre entre humains puisse se tenir, mettant un frein aux forces destructives que nous portons en nous. Une rencontre qui bouleverse, soutient, autorise, désincruste, c'est toujours et encore l'une des joies des métiers qui ont à accompagner celles et ceux sur le chemin d'apprendre.

Insiste ici l'efficacité d'une « rencontre ». Les professionnels peuvent être de ces personnes, dont la rencontre a signifié une transformation de nos vies, nous a permis de retrouver nos forces, de nous rassurer quant à nos capacités. Une rencontre ne se programme pas, elle survient. Elle est un point rendu possible entre deux trajectoires. Parfois elle a demandé de la patience, un temps long pour qu'une confiance émerge malgré les ratés, les malentendus ; parfois elle est advenue presque en une fraction de seconde. Comme le dit Badiou, il n'y a d'éthique que dans la situation d'une rencontre⁵. C'est là que se joue notre vérité.

4 Prairat, E. (2017), *Éduquer avec tact*, Paris, ESF, p. 76-77.

5 Badiou A. (1994), *L'éthique. Essai sur la conscience du Mal*, Paris, Hatier.

Dans la même collection

Vous pouvez commander tous ces titres sur : www.editions-retz.com

