



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Grin, I. (2006). Dimension éthique et formation initiale : quand former, c'est transformer ?
Formation et pratiques d'enseignement en questions, 5, 171-186.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2006.029>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Isabelle Grin, 2006



Dimension éthique et formation initiale : quand former, c'est transformer ?

Isabelle GRIN¹

Institut de Formation des Maîtres de l'Enseignement Secondaire
(IFMES) Genève, Suisse

Pratiquement aucun domaine n'échappe aujourd'hui à des interrogations d'ordre éthique. L'enseignant et le formateur d'enseignants sont, de ce fait, également confrontés à des problèmes qui relèvent d'une posture éthique. Le cadre choisi pour cette réflexion est celui de la formation initiale des enseignants : à nous d'essayer d'éclaircir la place qu'occupe l'éthique dans ce contexte. Cet aspect, qui est un des éléments de la professionnalisation des formateurs, est encore peu pris en compte dans la recherche.

Certaines notions liées à l'éthique, en lien avec notre sujet, ont tout d'abord nécessité une clarification; puis des entretiens ont eu lieu auprès d'intervenants engagés à des degrés différents dans la formation, à des paliers de responsabilité et d'implication divers. La méthode retenue, congruente au sujet, est l'entretien compréhensif. L'objectif est d'associer les données recueillies à un cadre théorique et de proposer des pistes. On s'appuiera également sur les repères que peuvent offrir des textes officiels.

Les résultats obtenus montrent que les formateurs sont bien souvent seuls face à leurs choix; leur prolongement passe par une conclusion ouverte, qui prend en compte différentes modalités de travail possibles, que ce soit par des analyses de pratiques, des entretiens, des textes autoréflexifs, la méthode clinique ou un portfolio de formateur. Les questions en suspens permettent ainsi de déclencher la discussion et de favoriser le partage et la confrontation.

Ethique et formation initiale : un lien à définir ?

Le dictionnaire de l'Académie française (1932-1935) définit le mot « former » par « instruire, façonner par l'instruction, par l'éducation de manière à faire contracter certaines habitudes ». Rappelons que le premier sens du verbe est bien l'idée de « créer en donnant l'être et la forme » et de « façonner en donnant une certaine figure ». La formation conduit-elle à la « transformation », c'est à dire, étymologiquement, aller au-delà de la forme, jusqu'à la métamorphose² ?

1. Contact : isabelle.grin@edu.ge.ch

2. « Transformer » : « métamorphoser, donner à une personne ou à une chose une autre forme que celle qui lui est propre » / « se transformer » : « se déguiser, se modifier » (Dictionnaire de l'Académie française, 8e édition, 1932-1935).



De toute démarche formatrice rejaillit une incidence sur les deux protagonistes : le formateur et le formé vont se trouver modifiés. Mais la relation est dissymétrique et, le plus souvent, le formateur est confronté à des questions inédites dont les réponses ne sont ni simples ni univoques.

Nous allons tout d'abord examiner dans cette recherche les liens qui existent entre l'éthique et la formation initiale, ce qui nous amènera à définir la démarche adoptée et la problématique. Une fois le cadre général posé, il nous faudra aller sur le terrain même de la formation, à la rencontre de ses acteurs afin de sonder leur sensibilité à ces thèmes et restreindre ainsi la focalisation.

Puis nous élargirons à nouveau la focale et, tout en restant dans le champ éducatif, nous nous pencherons sur l'éthique professionnelle et ses fondements; ce qui nous conduira à dégager les traits propres à la formation, que l'on ne retrouve pas forcément lors d'un enseignement à des élèves.

Dans une recherche examinant la construction d'une éthique en recherche-formation, Veyrunes, Bertone & Durand (2003) soulignent les difficultés d'ordre éthique qui peuvent se poser à des chercheurs dans l'accomplissement de leur travail. Ces obstacles sont d'une acuité toute particulière lorsque l'on prend en considération le travail des enseignants et l'analyse des phénomènes qui se développent dans la classe. Nous allons suivre les auteurs dans leur définition d'une « éthique de l'action » :

« A été reprise la distinction entre la morale comme ensemble de règles, indiquant le devoir de type kantien, et l'éthique comme choix des valeurs et des principes pour la conduite concrète de l'action et de la vie (Gosselin, 1992; Misrahi, 1997; Ricœur, 1990). Cette éthique postule l'existence d'individus – soi et les autres – libres et porteurs de sens (p. 5)³ ».

La liberté dont il est question laisse l'acteur effectuer des choix entre ce qu'il considère comme bon et mauvais. Cette dynamique, si l'on partage la conception de Spinoza, devrait conduire à la joie universelle, contrairement à un comportement dicté uniquement par une loi morale qui ne vise d'autre fin qu'elle-même (Charles, 2002). Chez Kant (1788/1985), l'évaluation des normes qui délimitent cette morale se fait dans le for intérieur de chacun et implique une « autolimitation, une conscience de nos limites par rapport au monde » et de ce fait, « se trouve interrogée, en creux ou implicitement, la validité de l'énonciation humaine » (Hansotte, 2002, p. 22). A la suite de Spinoza, Habermas (1991) et d'autres ont plutôt prôné la détermination des choix par la discussion. Selon eux en effet, il est possible de discuter de façon rationnelle les questions morales; les choix éthiques relèvent en revanche de la liberté de l'individu. Nous retrouverons cette distinction dans la manière d'envisager la tâche à accomplir dans une conception individualiste ou partagée du travail.

3. La pagination de ce texte se réfère à la version déposée sur Internet. Accès web [<http://halshs.ccds.cnrs.fr/halshs-00007921/en/>]



Les neurosciences aussi étudient le fonctionnement de nos jugements et donnent un éclairage différent des philosophes; en effet, on a pu mettre en évidence un ancrage cérébral du comportement social; cette approche, qui examine les fonctionnalités du cerveau, ouvre bien entendu des perspectives très différentes de celles développées sur un plan philosophique, mais on en est encore aux balbutiements, car « il existe très peu d'études sur les fondements cérébraux de la moralité » (Berthoz & Kedia, 2006, p. 50). Toutefois, leur développement n'est pas à négliger, car il pourrait permettre de mieux comprendre à l'avenir certaines perturbations interpersonnelles dont les symptômes se manifestent également dans l'activité professionnelle.

La déontologie pose, elle, un certain nombre de règles et de devoirs qui régissent une profession et défend un certain mode d'exercice en vue du respect d'une éthique. Ainsi, on retrouve l'idée chère à Ricœur (1990) que l'éthique chapeaute les notions de morale, de valeurs ou de déontologie.

Longhi (1998) confirme cette définition, car, selon lui, la déontologie est « la science de la conscience professionnelle », alors que « l'éthique permet en amont une approche des valeurs en général » (p. 11). Un terme fréquemment utilisé dans la recherche est celui de « posture », à corrélérer avec les différents aspects évoqués plus haut, et qui construit, d'une manière plus ou moins consciente et assumée, l'identité professionnelle.

Le contexte actuel semble particulièrement propice à ce que les acteurs de l'enseignement se posent un certain nombre de questions au sujet de la formation des formateurs et de la construction de leur professionnalité. En effet, les instituts de formation de tous les niveaux d'enseignement, ont engagé, en Suisse, de profondes réformes qui vont modifier sensiblement le statut et l'activité des formateurs. Ainsi, le moment est naturellement porteur d'un certain nombre d'interrogations, dont quelques-unes restent parfois un peu dans l'ombre de celles qui sont plus directement mises en application sur le terrain.

L'éthique et les valeurs que chacun implique dans sa représentation de la formation font partie des domaines moins explorés; et pourtant si « l'école permet l'accès à un savoir structurant et [...] contribue à la construction d'un sujet capable de s'y repérer dans son rapport aux autres et à lui-même » (Cifali, 2001, p. 120), de manière parallèle, la formation initiale doit favoriser la construction identitaire des acteurs qui y sont engagés.

Il nous faut tout d'abord définir ce qu'est l'éthique dans la formation initiale. On pourrait reprendre l'expression de Tardif et Lessard (1999, p. 69) qui soulignent que l'enseignant ne travaille pas *sur* des élèves, mais *avec eux* et *pour eux*⁴, et mettre ainsi en évidence que le formateur

4. A cet égard, le travail de Veyrunes, Bertone & Durand (2003) permet d'ouvrir la discussion et de remettre en question cet axiome, puisque les chercheurs « prennent pour objet le travail des enseignants et s'orientent vers l'analyse du développement de leur activité en classe » (p. 2). De là découle une remise en question très riche de ce « mode particulier de relation entre chercheurs et enseignants » (p. 2).



d'enseignant n'agit pas *sur* les enseignants en formation, mais *avec* eux et *pour* eux. C'est pourquoi, afin de bâtir une posture qui relève de l'éthique et qui s'écarte de schémas préconçus, il est important que l'on fasse émerger les représentations qu'ont les acteurs de la formation pour éviter de s'appuyer sur des flous ou des implicites gênants.

Au cours des dernières décennies, l'analyse des récits autobiographiques dans les sciences sociales s'est développée de façon frappante; or, le recours aux philosophes et à Ricœur en particulier (1990) attire notre attention sur la part subjective que le narrateur imprime forcément au récit : sa subjectivité dévoile justement des conceptions éthiques. Ricœur introduit encore le terme de « visée » pour désigner plus précisément les intentions de l'acteur, ce qui, dans notre cas, paraît particulièrement pertinent; en effet, la tâche accomplie en interaction avec un apprenant ne peut se réduire à des énoncés de lois et de règles, ou d'une norme stricte, puisque cela conduit parfois à des impasses dans l'enseignement. Sans vouloir faire un tour d'horizon exhaustif des philosophes qui ont traité le sujet, nous rappellerons encore Levinas (1982), qui insiste sur les attentes à nourrir et sur les meilleures conditions à mettre en place pour « rencontrer autrui ». Rappel qui fait, bien sûr, sens dans la profession de l'enseignant et du formateur.

Démarche adoptée et construction de la problématique

Par la variété des horizons qu'il embrasse, un sujet portant sur l'éthique professionnelle exige des délimitations précises et des choix quant à la démarche adoptée. Divers domaines comme la théologie, la biologie, la sociologie peuvent aider au décentrement, mais, finalement, ils doivent contribuer à aider à mieux se replonger dans le cadre de l'enseignement et de la formation initiale. Les questions qui s'imposent dans la recherche proviennent spontanément de l'expérience de l'enseignement quand on cumule les deux fonctions de chercheur et d'enseignant-formateur. C'est pourquoi il m'a fallu dépasser mon questionnement personnel et le confronter aux sensibilités d'autres acteurs de la formation; une enquête de type qualitatif⁵, soutenue par des entretiens compréhensifs⁶ selon le mode préconisé par Kaufmann (1996), m'a semblé en adéquation avec mes objectifs, car elle permet de pénétrer rapidement au cœur du sujet et de laisser les conceptions des intervenants s'exprimer. Ceci est l'occasion de recueillir différents points de vue, selon des perspectives variées et de les confronter ultérieurement à des données plus théoriques. Nous nous retrouvons ainsi dans une dynamique de décentrement par rapport à mes propres interrogations de chercheuse et de formatrice; ainsi je

5. Une enquête de type qualitatif ne prétend pas fournir des éléments statistiques, contrairement à une enquête de type quantitatif qui s'appuie sur un échantillonnage représentatif de la population étudiée.

6. L'entretien compréhensif est une méthode d'entretien qui vise à accorder une entière liberté de parole à la personne interrogée, grâce à l'empathie dont fait preuve l'enquêteur et à sa façon d'adhérer sans exagération aux propos énoncés.



pourrai objectiver les données récoltées par rapport à un questionnaire personnel et établir des liens avec les textes institutionnels et avec un cadre théorique.

Présentation des intervenants⁷ et de leurs caractéristiques

Au moment de conduire un certain nombre d'entretiens, j'ai dû me déterminer sur le choix des interlocuteurs. Je suis partie de l'hypothèse que, selon le rôle et le degré de responsabilité des acteurs de la formation dans le cursus d'un maître en formation, la perception des questions éthiques diffère notablement. C'est également ce qui m'a incitée à solliciter des formateurs intervenant à des échelons différents de la formation initiale. Ainsi, tous les intervenants jouent un rôle dans la formation initiale, certains au niveau secondaire (obligatoire et post-obligatoire confondus) et d'autres au niveau primaire. Deux intervenants ont choisi de répondre à un questionnaire écrit. Ces deux intervenants travaillent dans d'autres cantons romands, sinon, tous les intervenants qui ont été enregistrés interviennent sur le terrain de la formation genevoise, que ce soit à l'Institut de formation des maîtres de l'enseignement secondaire (IFMES) ou à l'Université (FPSE).

Les intervenants présentent des caractéristiques assez différentes, selon qu'ils effectuent des visites de classes ou non, qu'ils interviennent dans un cadre académique ou non, qu'ils aient la responsabilité de rédiger des rapports d'évaluation ou qu'ils aient un poids hiérarchique important. Il est donc aisé de constituer un échantillonnage très hétérogène afin d'essayer de tracer ultérieurement des lignes de démarcation entre les uns et les autres : les différences ou les ressemblances entre les uns et les autres dépendent-elles de leur place à l'intérieur du dispositif ? Au bout du lac, traditionnellement, les formateurs de l'enseignement secondaire exercent un mandat de durée limitée et continuent en principe à enseigner devant des élèves, souvent à raison d'un demi-poste dans chacune des fonctions. C'est la notion de « formation par les pairs » à laquelle sont attachés de nombreux représentants du Département de l'Instruction publique et des syndicats, qui a des incidences non négligeables sur les interactions entre formateurs et maîtres en formation. Les visites de classes peuvent, par exemple, s'effectuer de façon réciproque et un maître en formation a tout loisir d'observer aussi son formateur en activité dans une classe. Selon les circonstances, une telle visite peut revêtir une valeur de test ou de légitimation.

Le tableau suivant essaie de synthétiser les traits distinctifs les plus pertinents qui permettent de différencier le rôle et le statut des intervenants avec lesquels j'ai eu l'occasion de m'entretenir. Apparaissent ainsi tout

7. On entendra par le terme générique « intervenants » essentiellement les formateurs et les interlocuteurs qui ne sont pas ou plus réellement « formateurs » comme les directeurs d'instituts ou d'établissements scolaires.



d'abord la place occupée par les intervenants dans l'institution, puis – critère qui paraît très important et méritait de figurer en bonne place – les visites effectuées dans les classes où le maître en formation est observé en situation, ensuite le travail en séminaire, et finalement un dernier trait, mais peut-être le plus crucial, comme les entretiens le montrent, le pouvoir et l'autorité exercés par les intervenants envers les maîtres novices.

Tableau 1 : Rôle et statut des intervenants

René	Directeur d'un institut de formation.	Délégation de son pouvoir de certification aux formateurs.	Engage les formateurs chargés des séminaires.	Autorité hiérarchique.
Francine	Directrice d'un établissement secondaire genevois.	Délégation de son pouvoir de visites au formateur responsable dans l'établissement.	Engage le responsable formateur de l'établissement qui effectuera des visites.	Autorité hiérarchique.
Denise	Formatrice HEP	Le retour des activités sur le terrain peut se faire en séminaire.	Séminaire	A eu une autorité hiérarchique; autorité de professeure HEP, valide des unités de formation.
Gérard	Formateur à l'université	Le retour des activités sur le terrain peut se faire en séminaire.	Séminaire	Autorité de formateur universitaire; valide des unités de formation.
Monique	Formatrice à l'université	Le retour des activités sur le terrain peut se faire en séminaire.	Séminaire	Autorité de formatrice universitaire; valide des unités des formations.
Karl	Formateur HEP	Le retour des activités sur le terrain peut se faire en séminaire.	Séminaire	Autorité de professeur HEP; valide des unités des formations.
Annelise	Formatrice en institution de formation des maîtres	Visites de classes et rapports d'évaluation.	Séminaire	Statut de « pair » : par délégation certifie le maître en formation.



La conduite des entretiens et les premiers résultats

Les entretiens se sont déroulés à l'endroit choisi par les intervenants, à savoir chez eux, au café, ou sur leur lieu de travail. Ceci n'est pas forcément anodin, car le cadre et le contexte peuvent influencer de façon inopinée la liberté de parole. En l'occurrence, j'ai eu l'impression que les intervenants s'exprimaient de façon très libre et authentique; j'ai bien ressenti ce que Kaufmann (1996, p. 55) nomme « les trois pôles » : l'empathie que je pouvais éprouver à l'égard de mes interlocuteurs, leur engagement dans les réponses fournies et la construction en cours de l'objet de recherche. Les biais possibles induits par mes propres relations avec certains intervenants ne m'ont pas paru péjorer non plus la récolte des données. Les sujets abordés relevaient à la fois de la manière d'appréhender l'activité de formateur et de thèmes délicats, en lien direct avec l'éthique, comme le pouvoir exercé ou la responsabilité supportée dans le processus d'évaluation. Un point qui concerne surtout les formateurs qui ont l'occasion de suivre les maîtres dans leurs classes est la façon d'envisager la personnalisation de la relation professionnelle et l'apparition de la sphère privée dans le champ professionnel.

Un des premiers points sur lesquels a porté la discussion touche à l'histoire de vie de chacun et à l'intérêt manifesté pour l'éthique. La trajectoire personnelle des intervenants joue un rôle important dans la sensibilisation à l'éthique : tous se disent spontanément très concernés par le sujet⁸; certaines formations suivies ou certains réseaux professionnels peuvent également être la source de l'intérêt porté à l'éthique; Francine par exemple, a été sensibilisée à la question par les syndicats. La confrontation entre la formation que les intervenants ont reçue en tant qu'enseignants – ils ont en effet tous exercé la profession un certain temps, que ce soit à l'école primaire ou dans un établissement secondaire – a aussi été une incitation parfois à embrasser la profession de formateur, avec l'ambition d'agir de façon efficace; les formateurs issus de l'enseignement primaire évoquent des souvenirs qui touchent davantage aux contenus de formation que ceux du secondaire; les seconds s'arrêtent plus à leur posture à l'époque et à l'ambiance qui régnait alors aux Etudes pédagogiques, plutôt détendue et bon enfant apparemment. L'expérience vécue en formation n'est pas un contre-modèle pénible pour eux, mais c'est le souci d'une meilleure efficacité formatrice qui les anime, comme le déclare Annelise qui « [a] le souvenir de discussions [...] sympas, [...] des échanges, un peu de matériel », mais surtout qui avai[t] l'impression qu'[elle] savai[t] très bien enseigner et qu'[elle] n'avai[t] rien à apprendre ».

8. Gérard est une bonne illustration de ce phénomène : voici en effet le souvenir qu'il nous délivre de son passé scolaire : « Moi-même, en tant qu'élève, j'ai beaucoup souffert, j'ai détesté l'école; sur le moment, je l'ai subie comme si c'était tout l'univers, en avançant en âge, je me suis aperçu que j'avais eu à faire à des gens qui étaient dangereux, qui étaient humiliants, qui étaient mal bâtis à l'intérieur et qui faisaient souffrir les élèves et j'ai pris le modèle inverse [...] ».



La responsabilité d'une formation d'enseignants est portée, selon les intervenants, par les deux instances impliquées : par le formateur, c'est à dire, l'instance officielle chargée de la formation, mais également par le maître en formation lui-même qui ne doit pas s'abriter derrière la stature du formateur pour se dédouaner de ses devoirs. A l'Institut de formation de Genève (IFMES), par exemple, il existe une charte de formation et un contrat de formation dont l'intention est, entre autres, de rendre le maître en formation attentif à cet aspect du curriculum. La fonction **illocutoire**⁹ des propositions énoncées dans ces documents révèle malgré tout une vision idéale de la formation dont les aspects conflictuels devraient être bannis, grâce à une adhésion totale des deux parties aux principes mentionnés, et dans laquelle « l'objectivité » de l'évaluation serait chose réalisable.

La question délicate du pouvoir dont dispose le formateur est en lien avec l'évaluation; elle est aussi intimement liée à celle de la responsabilité des individus engagés dans le processus de formation. C'est une notion qui suscite en éducation des réactions souvent vives, parfois épidermiques. Or, s'il y a un domaine qui prête souvent à contestation dans l'enseignement en général et qui n'est pas facile à appréhender au sein de la formation, c'est bien l'évaluation. Les formateurs reconnaissent qu'ils exercent un certain pouvoir, qui n'est d'ailleurs pas toujours facile à assumer; parfois même, il vaut mieux « mettre les choses à plat » avec les maîtres en formation, comme le dit Annelise, et aborder cet aspect de la relation entre le formateur et le maître en formation; néanmoins, le mot même déplaît à certains intervenants, car il appartient à une classe de lexèmes dont la signification courante heurte les conceptions généralement partagées à propos de l'éducation en étant connoté de façon péjorative. René, par exemple, préférerait qu'on évoque la question du « droit » et du « devoir » en lien avec « des compétences, une légitimité, la responsabilité » ou Francine souhaiterait recontextualiser ce mot par rapport à une direction d'école où il s'agit davantage de « délégation » de « responsabilité ».

En examinant, à rebours en quelque sorte, la question de la domination du formateur vis-à-vis du maître en formation, on peut s'interroger sur la possibilité qu'auraient les deux personnes impliquées de nouer une amitié. Cela ne supprimerait-il pas *de facto* l'aspect désagréable de la tâche du formateur ? Une manière peut-être d'échapper à une éventuelle solitude morale créée par sa fonction ? Or, il est intéressant de noter que le thème prête à divergences, et qu'il vaudrait certainement la peine de pousser l'enquête plus loin. Les réponses, effectivement, oscillent entre le sentiment très tranché d'une formatrice qu'un tel type de relation ne pose aucun problème, et d'ailleurs, elle l'a déjà expérimenté, nous confie-t-elle, alors que d'autres prônent le rejet total de cette forme relationnelle. Un formateur nuance sa réponse tout en soulignant la difficulté

9. Par fonction illocutoire, la linguistique entend l'intention fondamentale qui sous-tend un énoncé.



qu'il aurait à barrer l'accès à la profession à quelqu'un avec qui il aurait une relation un peu personnelle. À cet égard, la perception est peut-être plus acérée encore lorsque l'on exerce une responsabilité hiérarchique très marquée, à l'instar d'un directeur d'institut de formation qui estime qu'une amitié dans ce contexte serait un facteur qui compliquerait la recherche de clarification des relations et le partage des rôles entre les uns et les autres. Il souligne qu'il a dû lui-même parfois intervenir dans la forme rédactionnelle de rapports d'évaluation pour éviter un mélange des genres nuisible et peu professionnel.

En fait, les points abordés sous l'angle relationnel sont souvent liés à des questions de transfert et de contre-transfert¹⁰. Bien évidemment, quand la formation se passe sans anicroche, ce sont des questions qui ne se posent même pas. En revanche, quand des problèmes surgissent, ces questions peuvent être d'une cuisante actualité et s'avérer d'autant plus délicates qu'on y arrive impréparé. Il y aurait là certainement matière à débattre et à confronter les avis et les expériences récoltés par les uns et les autres.

Nous avons mentionné la singularité genevoise de confier la formation du secondaire à des pairs : ceci a des conséquences directes sur le mode relationnel envisagé et nous le voyons en particulier avec la formatrice qui se retrouve dans un statut flou, partagée entre le devoir d'évaluer et l'envie de former, ici dans le sens d'un guidage ou même d'un compagnonnage. On peut imaginer que le fait d'être rattaché à l'Université ou de ne pas aller dans les classes rendrait le positionnement plus aisé en conférant au formateur une certaine distance par rapport au terrain. L'hypothèse de départ se confirme : les questions éthiques se posent de manière très diverse selon l'attribution des rôles, mais un statut professionnel peu clair et une grande proximité professionnelle et relationnelle contribuent au brouillage des repères et exposent d'autant plus le formateur à l'incertitude éthique.

Qu'est-ce qu'une éthique professionnelle dans le domaine de l'enseignement ?

En paraphrasant Imbert (1993), on peut dire que, dans le domaine de l'enseignement en général et dans celui de la formation en particulier, on est passé de manipulations autoritaires à des captations séductrices. D'ailleurs, le maître en formation, pris par l'urgence de sa tâche et les demandes auxquelles il est confronté sera d'autant plus facilement une victime consentante de ce jeu parfois inconscient qu'il a des soucis professionnels déjà parfois envahissants.

10. « Transfert » et « contre-transfert » sont des termes empruntés à la psychanalyse. Le transfert est la projection sur la personne qui détient l'autorité ou qui fait office de guide de représentations inconscientes et souvent idéales, le contre-transfert est la réaction, la réponse au phénomène de transfert qui présente le risque de ne pas prendre de distance par rapport à cette projection.



La difficulté du sujet reste néanmoins pour le chercheur d'essayer de définir ces concepts afin d'éviter trop de flous et d'approximations. De façon assez consensuelle, on note qu'il faut se méfier de l'emploi du terme « morale », qui, appliqué dans le champ éducatif, suscite des réactions de rejet à cause d'une trop grande charge normative ou émotionnelle. On a remarqué la diversité des définitions données par certains auteurs ou les simplifications que proposent d'autres¹¹. De ce fait, lorsque l'on interroge les acteurs de la formation, les définitions des mots varient sensiblement. Si l'on s'arrête au terme de « valeurs » par exemple, on s'aperçoit qu'il y a plusieurs manières de considérer le problème : certains pensent que les mêmes valeurs sont partagées par tous, mais mises en application différemment, alors que d'autres estiment que les maîtres en formation ne défendent pas les mêmes valeurs. Les acteurs de l'enseignement secondaire à Genève se réfèrent volontiers à l'article 4 de la loi sur l'enseignement public¹² qui leur sert de cadre de référence. Dès lors, on peut se dire que le sujet mériterait d'être abordé de manière large dans le groupe des formateurs et que la collaboration collégiale permettrait d'éclairer ce point et de situer la place de l'éthique par rapport aux valeurs également. Forme-t-elle un horizon plus large, qui embrasse les valeurs ou n'est-elle valide que dans son application, comme le suggère un formateur ? Ces questions offrent aussi une occasion de chercher ce qui se cache derrière les mots, afin de définir mieux les contours de la tâche à accomplir.

La question de l'éthique est intimement liée à la construction identitaire et à la professionnalisation du formateur, car elle engage une réflexion sur la spécificité même de la formation. Or, un des critères de professionnalisation, fréquemment mentionné dans la littérature, est le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel constitué : y a-t-il moyen de favoriser cela ? Il est à relever que la situation des formateurs des enseignants secondaires à Genève est délicate à cet égard, puisque l'Institut (IFMES) ne dispose pas d'un lieu propre mais partage les locaux d'un établissement de l'enseignement secondaire post-obligatoire; de plus, les formateurs ne sont souvent que de passage dans les locaux mis à leur disposition, parce que l'activité exercée à l'Institut n'est qu'une partie, en principe, de leur tâche professionnelle. L'éclatement géographique et professionnel rend difficile la collaboration et les rapprochements; la question se pose différemment à l'Université de Genève dans le cadre de la formation des enseignants du primaire, car un lieu commun de formation existe; c'est la diversité des parcours et des mandats qui rend toutefois le corps des formateurs hybride.

11. Citons comme exemple Axel Kahn (2000), bio-éthicien, qui estime qu'il n'y a pas lieu de s'arrêter à la différence entre morale et éthique.

12. Loi sur l'Instruction publique du Canton de Genève du 6 novembre 1940. L'article 4 décrit les objectifs de l'école publique genevoise. Il insiste particulièrement sur une formation équilibrée des élèves qui prenne en compte le respect et l'épanouissement de leur personnalité. Accès web [http://www.geneve.ch/legislation/rsg/f/s/rsg_C1_10.html]



Quel que soit donc le terrain sur lequel les intervenants travaillent, il ressort clairement des entretiens que les acteurs de la formation souhaitent créer la cohésion par des buts communs explicites ou des activités véritablement partagées. Cela implique non seulement des moyens matériels, mais aussi une ouverture à l'autre et l'instauration d'une véritable communication. Un chemin semble encore nécessaire pour concrétiser un travail en collaboration; à cette fin, il faudra peut-être transformer des structures, abolir des barrières psychologiques, mais aussi multiplier les objets communs d'études et les projets.

On cite parmi les « métiers de l'altérité », l'enseignement, les professions médicales et paramédicales, les soutiens sociaux; or, ce sont des professions exposées à des difficultés relationnelles. Il est, à cet égard, frappant de constater à quel point la violence possible de la relation est ressentie par les formateurs; ce sentiment n'est d'ailleurs pas à neutraliser, mais bien à prendre en compte lors d'un travail sur soi (Cifali, 2001). Les formes par lesquelles la violence s'exprime ne se limitent pas au pouvoir et à l'autorité dont le formateur est le détenteur, mais s'étendent parfois aussi à des manifestations d'opposition de la part du maître en formation envers son formateur et la formation en général. Ainsi, on peut imaginer qu'une véritable collaboration entre les formateurs permettrait de libérer un discours authentique, difficile à atteindre. N'oublions pas la variation qui peut exister en effet entre intentions déclarées et intentions cachées comme elle existe entre pratiques déclarées et pratiques effectives (Lenoir & Vanhulle, 2005). Le partage de l'expérience est un cheminement réflexif envisageable, construit en interaction avec les acteurs de la formation.

Les fondements éthiques de l'action réflexive

La nécessité pour les maîtres novices de se construire une posture réflexive est une des idées maîtresse de la formation : cela, du reste, ne va pas sans poser un certain nombre de problèmes et susciter de nombreuses interrogations sur la mise en œuvre de cette posture réflexive¹³. On peut rappeler que, dans la tradition philosophique, la volonté du sujet à réfléchir aux conséquences de son action a souvent été liée au sens moral et est associée à une faculté réflexive. Mais les positions morales entraînent souvent des jugements de valeur ou des considérations normatives et seront, dès lors, à prendre en compte dans une perspective éthique.

En outre, la réflexion menée dans l'action pédagogique se heurte à deux logiques contradictoires : d'un côté, une éthique de la profession se fondant sur des valeurs morales, même si on ne les désigne pas toujours ainsi, et d'un autre, une volonté – ou une obligation, le cas échéant – de résultats qui obéit à des impératifs consuméristes et trouve un large écho

13. On lira avec profit à ce sujet l'ensemble des contributions in Coen & Leutenegger (2006).



dans les médias. Imbert (1993) insiste sur le fait que l'on peut avoir une éthique professionnelle sans morale : l'expression contredit toute tentative de simplification de l'usage des mots et montre bien à quel point le débat est ouvert. L'éthique serait le guide des conduites et des discours qui se rapportent à l'action menée, alors que la morale concernerait les principes fondateurs, appuyés par des nécessités. La contextualisation intervient en réalité pour fixer les nécessités. Dès lors, le chercheur pourra peut-être identifier la provenance et les intentions réelles qui se cachent derrière ce qui est présenté comme « nécessités ».

Un « double palier » de notre étude est propre à la formation : l'enseignant sensibilisé aux questions éthiques pendant sa formation agira-t-il en conséquence dans sa classe, en réinjectant les savoirs théoriques dans sa pratique ? Et le formateur, aura-t-il été lui-même particulièrement préparé à la question éthique, à la fois dans le contenu des séminaires qu'il dispense et dans la relation qu'il vit avec le maître en formation ? On retrouve en fait à ces deux niveaux l'énigmatique articulation entre les différents types de savoirs et leur mise en place dans l'action¹⁴.

Dans les textes officiels qui encadrent la formation, la question apparaît sous une formulation très générale. En ce qui concerne la situation à Genève et notamment à l'IFMES, on constate rapidement que les documents consultés sont davantage des guides pour le formateur et pour le maître secondaire en formation que des indicateurs de posture éthique; il faut bien reconnaître que le propre même de ces documents est de traiter la profession de formateur et la posture des intervenants de la formation sans volonté d'exhaustivité¹⁵. Cela ne signifie pas que la réflexion dans ce domaine soit absente au sein de l'Institut; au contraire, les valeurs et leur mise en application sont un thème de débat, mais il concerne essentiellement le maître devant sa classe, sa posture envers les élèves. Une autre restriction à la demande de collaboration est le fait observé au sein même de l'Institut : les domaines de formation se concurrencent et le débat tourne à l'affrontement de territoires et à leur défense; du coup, les potentialités offertes par la collaboration se trouvent amoindries. Le chercheur peut trouver dommageable que ces obstacles arrivent parfois à occulter le débat sur des questions fondamentales ayant trait directement à la professionnalisation du formateur.

Une nouvelle définition de l'éthique du formateur ?

Bourgeois (2004) nous tend un fil que nous aimerions suivre, car selon lui, « l'éducation, quel que soit son objet, est éthique et elle actualise, en les déterminant, les principes fondamentaux de l'éthique » (p. 35). Nous

14. Romainville (2006) rappelle la distinction entre savoirs théoriques, savoirs procéduraux, savoirs d'action et savoir-faire.

15. Il s'agit en particulier du contrat de formation et de la Loi sur l'Instruction publique, art. 4. Source du contrat : Contrat PPF version définitive (IFMES-administration-documents officiels-contrat).



avons constaté que les considérations portent souvent sur la relation maître-élève, mais, par ricochet, on peut les transposer aussi, dans un premier temps, à la relation, formateur-maître en formation, même si cela n'est pas suffisant pour englober la complexité du problème.

La relation entretenue entre les deux instances, maître en formation et formateur, ne va de soi ni pour l'un ni pour l'autre des intervenants. En effet, il n'est pas forcément évident d'opérer un coulissement professionnel, suivi d'une adaptation spontanée, pour le formateur quand il passe de ses élèves à des maîtres en formation, comme c'est le cas souvent dans le cadre de l'IFMES à Genève; viennent s'ajouter à l'âge des vis-à-vis des questions à propos des titres universitaires des formateurs et, par là même, de sa légitimité par rapport à un apprenant parfois très qualifié; tout cela brouille les cartes; les parcours individuels sont également à prendre en compte, et ils peuvent être complexes. Quant au maître en formation, il a souvent quitté depuis peu un statut d'étudiant pour se retrouver « maître » d'une classe et le voilà dans un institut de formation, plongé dans une phase que d'aucuns jugent « régressive »; il est question d'être évalué et d'endosser une posture d'apprenant : cela ne relève pas forcément d'une pure formalité. La lecture des documents officiels¹⁶ montre que les textes qui mentionnent l'éthique dans la formation s'appuient sur des axiomes sans s'interroger sur l'identité même du formateur et l'actualisation des principes. Ne vaudrait-il pas la peine de prendre le temps d'en discuter ?

Le thème du pouvoir et de l'influence exercée sur le maître en formation est un des points qui a prêté à de manifestes divergences; la littérature nous enseigne que, contrairement à ce que prétendent certains documents officiels, il faut se positionner; c'est justement en prétendant à l'objectivité que celui qui est en mesure d'influencer fausse les relations et empêche l'autre de prendre sa place (Fourez, 1998), car « une “non-directivité” totale n'a pas de sens dans la profession enseignante, pas plus qu'une “neutralité” absolue ou une totale objectivité. Les désirs personnels et les projets sociaux sont toujours sous-jacents à la profession (p. 24) ».

Cette question est intimement liée à celle de l'autonomie; or, pour qu'il y ait autonomie, il faut qu'elle préexiste de manière potentielle (Malherbe, 2001) et, à cette condition, le sujet agissant est capable de devenir acteur de sa propre formation. Le risque est grand dans une formation professionnelle que les formés se résignent à feindre des attitudes, ou inconsciemment, devancent les demandes qui leur sont faites par une adhésion si totale qu'elle en devient louche. L'enjeu, il faut le rappeler, est de taille, car c'est l'entrée dans la profession qui en est la clé. A Genève, des structures sont mises en place pour donner la parole aux maîtres en formation du secondaire par exemple¹⁷. On espère ainsi permettre

16. Voir la charte de formation IFMES : le formateur doit évaluer « en toute objectivité ». Accès web [www.edu.ge.ch/dip/ifmes/Infos/charte%20de%20formation_2006-07.pdf].

17. Il existe un conseil tripartite, composé de représentants des maîtres en formation, des formateurs et de la direction.



l'émergence d'une parole authentique. Mais il n'est pas facile de pérenniser ces dispositifs ni de fidéliser les participants, que ce soit du côté des maîtres en formation ou des formateurs. Le constat est donc inquiétant, et peut traduire un désintérêt, la résignation, la peur ou l'impression de perdre son temps en vains palabres. Il y a là certainement des recherches à mener encore sur les structures participatives en formation professionnelle, et plus particulièrement en formation des maîtres.

De l'éthique de l'enseignant à l'éthique du formateur

On s'est efforcé de ne pas mélanger les niveaux entre enseignant et formateur, malgré les analogies que l'on peut, finalement assez naturellement, dégager. L'enjeu professionnel final et le type de relation noué entre deux adultes sont certainement des caractéristiques essentielles de la tâche du formateur, ce que Cifali (2005) nomme « la rencontre de l'altérité », toujours périlleuse, qui fait craindre, bien davantage encore que lors d'une confrontation avec des élèves, autant la blessure que l'on peut infliger que celle que l'on peut recevoir.

Traditionnellement, l'enseignant n'exprime pas volontiers ses difficultés; la formation des enseignants au Canada s'est penchée sur la question en proposant des pratiques d'écriture comme outil de réflexivité (Vanhulle & Schilling, 2004), ce qui pourrait aussi être une piste à explorer pour le formateur. Il ne s'agit pas de construire un dispositif tout prêt, mais d'essayer de se forger des outils. Le récit oral n'est pas exclu, mais le texte autobiographique présente le grand avantage de laisser des traces. Ultérieurement, une sorte de portfolio peut être élaboré et il se prête à l'analyse de cas dans une démarche proche de la démarche clinique.

Hansotte (2002) propose, grâce à une approche fondée sur la linguistique, une « démarche méthodologique », c'est à dire, ce que « chacun dit plutôt que de partir d'une définition préalable du problème » (pp. 116-117) et instruit un triple rapport « au sincère, au vrai et au juste » (p. 119). Il s'agit de construire d'une manière plurielle un problème à partir d'une expérience, d'élaborer « une intelligence collective » et « d'éviter la confusion entre persuader et argumenter » (p. 120). Il y a dans la méthodologie présentée assurément des outils qui peuvent nous aider à mieux situer notre démarche d'analyse de récit.

N'oublions pas que, dans un objectif de professionnalisation, la place centrale du formateur permet d'insister sur le fait que

« La compétence individuelle ou collective est une abstraction, certainement utile, mais une abstraction. Seules les personnes existent. Réfléchir sur ce qui doit caractériser le professionnel pour les années à venir, c'est non seulement prendre acte de la nécessité de retour au sujet, mais c'est aussi y contribuer (Le Boterf, 1997, p. 11) ».

L'éthique est une recherche et le travail mené permet de s'engager sur un terrain en friche, mais non d'amener des réponses. A n'en pas douter



néanmoins, l'avenir promet encore bien des discussions à cet égard au vu de la complexité des relations interpersonnelles, des pressions auxquelles sont soumises l'école en général et la formation en particulier, et de l'évolution de la prise en compte de la diversité des uns et des autres. L'éthique ne peut pas être objet de formation, mais une formation se doit d'être éthique (Gendron, 2003). C'est ouvrir un champ de réflexion immense que de le rappeler; soulignons que les valeurs que l'on prône et la conception de l'éthique que l'on défend trahissent des choix de société. Gageons que ce débat est une chance pour la formation et que les formateurs y trouveront des pistes de réflexion.



Références

- Berthoz, S. & Kedia, G. (2006). Les traces cérébrales de la morale. *La Recherche*, 398, 46-50.
- Bourgeois, B., Costa-Lascoux, J., Elahi, B. & Houssaye, J. (2004). *Éthique et éducation. L'école peut-elle donner l'exemple ?* Actes de la journée d'étude organisée par la Fondation Ostad Elahi – éthique et solidarité humaine au ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, 23 mars 2003. Paris : L'Harmattan.
- Cifali, M. (2001). Démarche clinique, formation et écriture. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (Ed.), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies, quelles compétences ?* (pp. 120-135). Bruxelles : De Boeck (3^{ème} éd.).
- Cifali, M. (2005). Partenaire avec l'école : un espoir pour quelle éthique ? In B. Kronenberg & A. Kummer Wyss (Ed.), *Éducation et pédagogie spécialisées pour tous ?* (pp. 93-107). Lucerne : SZH/CSPS.
- Charles, S. (2002). Le salut par les affects, la joie comme ressort du progrès éthique chez Spinoza. *Philosophiques* 29/1, 73-87.
- Coen P.-F. & Leutenegger F. (Ed.). (2006). Réflexivité et formation des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3.
- Fourez, G. (1998). *Eduquer, Ecoles, Éthiques, Sociétés*. (2^{ème} éd). Bruxelles : De Boeck.
- Gendron, C. (2003). *Eduquer au dialogue; l'approche de l'éthique de la sollicitude*. Paris : L'Harmattan.
- Gosselin, G. (1992). *Une éthique des sciences sociales. La limite et l'urgence*. Paris : L'Harmattan.
- Grin, I. (2006). *Formateur d'enseignants : vers la construction d'une éthique ?* Mémoire de DESS-MAS non publié. Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Habermas, J. (1991). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Hansotte, M. (2002). *Les intelligences citoyennes*. Bruxelles : De Boeck.
- Imbert, F. (1993). *La question de l'éthique dans le champ éducatif*. Vauchrétien (Maine-et-Loire) : Matrice.
- Kahn, A. (2000). *Et l'homme dans tout ça ?* Paris : Nil éditions, Pocket.
- Kant, E. (1788/1985). *Critique de la raison pratique*. Paris : Gallimard.
- Kaufmann, J.C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Le Boterf, G. (1997). *De la compétence à la navigation professionnelle*. Paris : Editions d'Organisation.
- Lenoir, Y. & Vanhulle, S. (2005). Etudier la pratique enseignante dans toute sa complexité : une exigence pour la recherche et la formation à l'enseignement. In A. Hasni, J. Lebeaume & Y. Lenoir, *La formation à l'enseignement des sciences et des technologies au secondaire dans le contexte des réformes par compétences* (pp. 1-27). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Levinas, E. (1982). *Éthique et infini*. Paris : Arthème Fayard et Radio France.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF.
- Malherbe, J.-F. (2001). *Déjouer l'interdit de penser. Essais d'éthique critique I*. Montréal : Liber.
- Misrahi, R. (1997). *Qu'est-ce que l'éthique ?* Paris : Armand Colin.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Romainville, M. (2006). L'illusion réflexive. *Formation et pratique d'enseignement en questions. Revue des HEP de Suisse romande et du Tessin*, 3, 69-81.
- de Spinoza, B. (1667/2001). *L'éthique*. Paris : Gallimard.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Vanhulle, S. & Schillings, A. (2004). *Former des enseignants compétents en lecture-écriture, interactions sociales, écriture réflexive et portfolio*. Bruxelles : Labor Education.
- Veyrunes, P., Bertone, S. & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs. Revue internationale de recherches et éducation et formation des adultes*, 53-70.
- Le dictionnaire de l'Académie française (1932-1935)*, version informatisée CNRS/ATILF.