

ÉTHIQUE ET COMPÉTENCE – LA PLACE DE LA PHILOSOPHIE DANS LA FORMATION PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Marie-Hélène Motard

Les années 90 ont vu se développer à l'échelle de l'Europe, et plus largement, au sein de l'O.C.D.E¹, l'usage de la notion de compétence, en relation avec la volonté d'unifier les systèmes éducatifs et d'utiliser les évaluations internationales comme instrument de pilotage des systèmes éducatifs. La mise en place du socle commun de compétences constitue, à cet égard, une des façons dont s'est traduite en France l'inscription du système éducatif dans le cadre européen de formation.

Le référentiel de formation des maîtres n'est pas resté étranger à ce changement de sémantique, lequel se compose lui aussi d'un ensemble de compétences à acquérir, dont la première « agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable » retiendra principalement notre attention.

¹ Organisation de coopération et de développement économiques

Cette compétence, qui fait l'objet d'une évaluation dans le cadre des concours d'entrée dans l'éducation nationale et lors de l'année de stage, se décline en un ensemble de connaissances (connaissance du système éducatif, son histoire, ses structures), de capacités (se situer dans la hiérarchie scolaire) et d'attitudes (respecter dans sa pratique quotidienne les règles de déontologie liées à l'exercice du métier) ; trois termes à travers lesquels se précise la notion de compétence. L'idée que l'éthique puisse ainsi faire l'objet d'une évaluation dans le cadre d'un concours a été largement contestée au moment de l'introduction de cette épreuve, conduisant certains membres du jury de l'agrégation de philosophie à démissionner en juin 2010.

L'importance qui est donnée à la dimension règlementaire, et qui retient ici notre attention, nous amène à formuler une première question, à savoir : suffit-il, pour agir de façon éthique et responsable, de connaître la règle et de s'y conformer ? Ce qui amène, de fait, une double question, celle de la formation de la conscience professionnelle (comment se forme une conscience professionnelle ?) et celle du rôle que peut avoir dans cette formation, un code de déontologie (la connaissance d'un code de déontologie peut-elle suffire à offrir la garantie d'un agir éthique et responsable ?).

La référence que nous faisons d'emblée à la notion de code de déontologie s'explique par le fait que la première compétence du référentiel de formation des maîtres suppose connu du candidat le code de déontologie de la fonction publique, sans compter qu'il y a aujourd'hui un débat sur la question de savoir s'il faut ou non un code de déontologie des enseignants tout comme il y en a pour les médecins, les avocats, les prêtres ou les assistants de service social ; ce qui veut dire qu'on attend de l'explicitation des obligations professionnelles des enseignants un progrès « moral » de la profession,

condition pour que se renoue, aux vœux de certains, « le pacte de confiance » entre l'école et ses usagers [6 ; 7]. Il s'agit, par le présent propos, d'apporter une contribution à ce débat.

La thèse que nous allons soutenir est qu'il ne suffit pas de dire la règle et d'attendre de celui à qui l'on s'adresse qu'il s'y conforme pour avoir la garantie d'un agir éthique et responsable. Nous pensons que la formation de la conscience professionnelle est une affaire autrement plus compliquée, ce qui est lié justement à la complexité de la vie éthique dans le cadre du travail. C'est ce point que nous avons choisi de développer en premier lieu, à savoir en quoi le travail est-il une activité éthique à part entière ?, pour dans un second temps, aborder la question du code de déontologie, de son statut au regard d'une éthique professionnelle.

1. En quoi le travail est-il une activité éthique à part entière ?

Cette question se pose d'autant plus que la distinction opérée par Aristote dans *L'éthique à Nicomaque*, entre la *poiésis* et la *praxis*, entre la fabrication et l'action, a situé dans une extériorité les activités productives, qui n'ont pas leur fin en elles-mêmes, et l'action morale et politique, qui est à elle-même sa propre fin.

Dans *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Yves Schwartz souligne comment cette distinction d'Aristote a eu pour conséquence, et pendant longtemps, de rendre le travail étranger à

l'éthique. Il commente : « *Au fond toutes les manières de ne pas voir comment l'activité de travail rencontre directement le champ de l'éthique ont pour fondement un regard trop pauvre, mutilant sur celle-ci* » [8, p. 551].

Le problème qui est soulevé ici est celui de la méconnaissance de ce en quoi consiste l'activité réelle de travail, en particulier de ses modes opératoires, méconnaissance qui n'est pas loin du déni. Or, écrit Schwartz : « *Il n'y a pas de situation de travail qui n'exige d'un sujet des choix, des arbitrages. Y compris, on le sait maintenant, dans les situations les plus corsetées, les plus taylorisées, le champ des valeurs s'infiltre dans les séquences de l'activité* » (ibid., p. 551). Le travail rencontre l'éthique à travers les choix, les décisions que nous prenons lorsque nous travaillons, choix qui se font en fonction des priorités que nous nous donnons et qui font jouer des systèmes de valeurs.

Soit un exemple d'activité de travail que les professeurs de philosophie connaissent bien. Je corrige des copies, il me faut décider de mon niveau d'exigence qui ne sera pas le même selon le type de classes auxquelles j'ai à faire. Il me faut décider de ce que je vais valoriser (considérer comme bien) ou sanctionner (considérer comme mal eu égard aux attendus de la dissertation philosophique), tout en tenant compte des enjeux institutionnels et de la signification que la note aura pour l'élève.

Les écarts de notation au baccalauréat montrent que si nous avons les mêmes critères d'appréciation de la bonne copie (la compréhension du problème, la rigueur de la démarche, les références, etc.), nous ne les hiérarchisons pas de la même façon. Pour les uns, un élève qui témoigne d'une culture philosophique, même s'il n'a pas bien compris le problème, verra sa copie valorisée alors que d'autres

correcteurs sanctionneront cette non compréhension du problème. Chacun sait bien, pour l'avoir expérimenté, à quels cas de conscience on se trouve confronté quand on corrige des copies et peut-être plus encore dans les séries technologiques.

L'ergonomie, ou la psychologie du travail, a mis ainsi en évidence ces incessants arbitrages qui accompagnent l'activité. Par exemple, dans *Nous, conducteurs de train* [4], on peut voir comment ces derniers sont aux prises avec des dilemmes professionnels qui sont bel et bien des dilemmes d'ordre éthique. La sécurité des personnes constitue, pour les conducteurs de train, la valeur professionnelle par excellence, le principe des principes. Mais il y a aussi le désir de donner satisfaction aux usagers, ce qui est lié à l'origine à la notion de service public. Arriver à l'heure fait donc aussi partie des valeurs professionnelles. Or, du fait de l'intensification du trafic, il devient difficile de tenir ensemble ces deux exigences. Si on a pris du retard, on va vouloir rouler plus vite pour donner satisfaction aux usagers, ce qui peut contredire l'impératif de sécurité ; si on privilégie la sécurité, on a l'insatisfaction des usagers.

Examinant les rapports entre travail et valeurs, Yves Schwartz en vient à énoncer trois propositions. La première, dont nous venons d'appréhender le contenu, est qu'« aucune activité industrielle ne se déploie ou ne déplit sans convoquer en même temps un espace de valeurs » [8, p. 76]. Les valeurs ne sont pas extérieures au travail, elles sont immanentes à l'activité elle-même, comme élément de structure du geste professionnel. C'est au cœur des actes professionnels que se loge l'éthique, et non pas seulement dans l'ordre du discours. On sait bien qu'il peut y avoir un écart entre ce que l'on dit et ce que l'on fait. Et si l'éthique est présente au cœur des actes professionnels, c'est en tant que le travail

n'est jamais mécanique - illusion dans laquelle s'est trouvé pris le taylorisme - et qu'il s'accompagne, en tant qu'activité consciente et volontaire, de décisions, voire même de micro-décisions.

La seconde proposition est que « *ce monde des valeurs communique en tout point avec lui-même* » (ibid., p. 78), ce qui signifie deux choses. A savoir, tout d'abord, que les valeurs professionnelles ne sont pas isolées les unes des autres : toute valeur engage le tout des valeurs ou encore s'inscrit dans un système de valeurs. Mais si les valeurs font système, cela signifie aussi que les valeurs professionnelles ne sont pas coupées des autres valeurs, sociales et morales. De sorte qu'en dernière instance, toute valeur professionnelle engage une certaine idée de l'homme et de la société ; les valeurs professionnelles sont à la fois éthiques et politiques.

On s'en convaincra en continuant de prendre l'exemple de la dissertation philosophique. Elle est valorisée, appréciée, tenue pour quelque chose de bien, parce que nous y voyons un exercice formateur pour la pensée ; activité de penser que nous jugeons essentielle parce qu'elle fait notre dignité d'homme et constitue, sur le plan politique, notre meilleure garantie, « le sommeil de la raison engendrant tous les monstres ». La dissertation est valorisée sur fond d'un certain idéal de l'homme (libre et raisonnable) et de la société (composée d'égaux, d'hommes libres et raisonnables).

C'est ce caractère systématique des valeurs qui fait que toute éthique, fut-elle professionnelle, est fondamentalement politique ; ce qui explique aussi que beaucoup d'enseignants vivent leur engagement professionnel comme un engagement politique se suffisant à lui-même. Enseigner la philosophie, bien faire son travail, est déjà en soi un acte politique, au service de la transformation

sociale. On pense à Socrate considérant que s'il y avait quelqu'un s'occupant vraiment de politique à Athènes, c'était bien lui, Socrate. Mais cela signifie aussi que, les valeurs reposant sur des choix et des préférences, nous n'avons pas tous le même système de valeurs, car nous ne les hiérarchisons pas toutes de la même façon. Ainsi, à l'intérieur du « monde » des valeurs s'ouvre un espace de conflictualité qui affecte y compris le « monde » du travail.

Soit le problème posé par la « résistance au changement » des travailleurs à laquelle se heurte tous les managers, tous ceux qui veulent, un moment donné ou à un autre, changer l'organisation du travail. Du point de vue des prescripteurs, cette résistance apparaît bien souvent irrationnelle, comme le reflet d'on ne sait quel refus de changer par principe, sorte d'atavisme animal et conservateur : un refus du progrès. Dans *Milieu et normes de l'homme au travail*, Georges Canguilhem, commentant un ouvrage de Georges Friedmann, *Problèmes Humains du machinisme industriel*, analyse les ressorts de cette résistance au changement.

Le fait premier est qu'il n'y a pas de neutralité de la technique ou des techniques pour celui qui travaille, pas de neutralité non plus de l'organisation du travail qui, comme moyen en vue d'une certaine fin, pose la question des fins qu'elle est sensée servir. Taylor, par exemple, ne comprenait pas l'origine de la résistance ouvrière face la rationalisation du travail, la jugeant, à cause de cela, irrationnelle. Il ne la comprenait pas parce qu'il ne doutait pas du bien fondé de la rationalisation du travail, de son caractère rationnel, ni du bien fondé de l'organisation capitaliste de la société. Il n'y voyait pas matière à discussion. Le mérite de Friedmann, selon Canguilhem, est d'avoir, en resituant la technique et l'entreprise au sein de la société dont elles font partie, fait apparaître la signification

éthique et politique de la résistance ouvrière au changement. Canguilhem, pour sa part, fera apparaître la signification vitale de cette résistance, son enracinement dans les valeurs de la vie, tout sujet voulant être sujet de ses propres normes. Nous y reviendrons.

L'idée que le monde du travail n'est pas un lieu où les fins aient à être discutées est justement ce qui fonde, chez Aristote, la séparation des activités productives de l'action morale et politique. On retrouve, à certains égards la même distinction chez Kant, dans *Qu'est-ce que les lumières ?*, lorsqu'il fait la distinction entre différents usages de la raison (public et privé), en relation avec des temps et des espaces sociaux différents, considérant que dans certains espaces, il faut obéir sans discuter. La sphère du travail serait ainsi un lieu d'hétéronomie où le sujet recevrait sa règle d'un autre, où il s'agirait d'obéir sans discuter, ce qui n'empêcherait pas – si l'on reste dans la perspective de Kant -, de faire valoir son point de vue, mais en dehors de la sphère du travail. Or, ce que révèle le phénomène de la résistance ouvrière au changement, c'est l'impossibilité de neutraliser dans la sphère du travail la dimension éthique et politique de la subjectivité humaine. En tant qu'inhérente au sujet, l'éthique, comme visée des valeurs, est présente au cœur même du travail humain.

Cet espace de conflictualité rendu possible par l'hétérogénéité des systèmes de valeurs est ce qui explique que tout travail engage nécessairement un débat de normes et de valeurs, et ceci à de multiples niveaux. Yves Clot par exemple, qui distingue quatre composantes du métier (impersonnelle, transpersonnelle, interpersonnelle, personnelle), montre comment ces différentes composantes sont loin d'être harmonieuses [3, p. 258].

La dimension impersonnelle de l'activité correspond à l'institution au sein de laquelle cette activité s'exerce, le travailleur étant alors confronté à des prescriptions (des normes) qui viennent d'en haut, et qui sont justifiées en référence à certaines valeurs, qui peuvent être purement marchandes. La dimension transpersonnelle correspond au métier tel qu'il s'est construit au cours de l'histoire. Lui aussi a ses propres normes et valeurs. C'est d'ailleurs à ce niveau que se situe ce que l'on appelle une éthique professionnelle, réalité à la fois collective et historique, constituée par l'ensemble des valeurs et des normes qui structurent une profession.

Ces deux premiers niveaux peuvent entrer en conflit. Des politiques éducatives, ou en matière de santé, peuvent venir heurter les valeurs professionnelles propres à certains métiers.

La dimension interpersonnelle, renvoie à ce qui se passe entre les personnes appelées à se rencontrer dans le cadre du travail, personnes pouvant avoir des fonctions différentes ou être de cultures professionnelles différentes. Ces relations, souvent informelles, font jouer, elles aussi, des systèmes de normes et de valeurs, de sorte que les conflits de personne sur le lieu de travail, sont souvent liés à des divergences dans la façon même de concevoir le métier par exemple. La dimension personnelle renvoie, quant à elle, à ce que chacun apporte avec lui dans l'exercice de son métier (ses propres valeurs) et qui est lié à sa propre histoire et sensibilité.

A chaque niveau, se rencontrent des systèmes de normes et de valeurs qui peuvent ne pas être harmonieux et donner lieu à des conflits, lesquels peuvent être ouverts, déclarés (grève, manifestations, etc.) ou vécus de façon intériorisée sous forme de dilemmes professionnels insolubles

qui font le lit de la souffrance professionnelle. Le problème ici n'est pas tant l'existence de conflits – lesquels sont inévitables et peuvent avoir une fonction réellement dynamique – que le fait qu'ils ne soient pas débattus.

Enfin, pour revenir aux propositions de Schwartz, la troisième caractéristique du rapport entre travail et valeur est que « *les valeurs immanentes à l'activité sont toujours "retraitées" par elle* » [8, p. 80], ce qui veut dire que l'activité ne laisse pas intacte les valeurs et les normes qui en découlent, elle les fait travailler. Ce re-travail des valeurs et des normes s'explique, tout d'abord, par le fait de la distinction entre le travail prescrit et le travail réel.

Travailler, ce n'est jamais exécuter mécaniquement une prescription. Il y a le programme, ce que je dois faire c'est-à-dire le travail prescrit, mais il y a en face les élèves – chaque classe est différente. Et puis, il y a les imprévus, les intempéries, les grèves, la grippe qui fera que je perdrai une semaine de cours, ce qu'on appelle, les aléas. Tout cela, c'est le réel qui résiste, qui refuse de se laisser enfermer dans les cadres de notre rationalité. A chaque moment, il faut renégocier les normes, c'est-à-dire les prescriptions, il faut les re-normaliser pour les adapter aux situations de travail, qui toutes sont singulières. C'est d'ailleurs la conscience de cet écart entre le prescrit et le réel, qui donne toute sa signification à la liberté pédagogique comme condition de l'efficacité pédagogique.

Mais cette re-normalisation s'explique aussi par le caractère historique de l'existence et du travail humain. Nous naissons tous dans un monde déjà normé d'avance. Les valeurs et les normes nous

précèdent y compris quand nous nous intégrons dans une nouvelle profession. Travailler, c'est mettre ces valeurs et normes antécédentes dont nous sommes les héritiers à l'épreuve des situations de travail qui étant historiques sont toujours singulières. Les élèves d'aujourd'hui ne sont plus ceux d'hier. Alors il faut re-normaliser, c'est-à-dire repenser les prescriptions pour les adapter à la situation présente. Mais l'historicité des situations de travail n'affecte pas que les normes. Elle touche aussi les valeurs, qui sont jugées, interrogées dans leur capacité à servir de guide pour l'action. Ainsi, par exemple, il est difficile de ne pas voir comment l'égalité comme valeur est mise en travail – pour ne pas dire remise en question – par nombre d'enseignants confrontés à ce qu'ils tiennent pour un échec de la démocratisation scolaire.

Ce débat avec les normes et les valeurs antécédentes est ce qui explique le fait qu'une éthique professionnelle, bien que constituée autour de valeurs fondatrices et permanentes, évolue cependant, intègre de nouvelles valeurs, de sorte que les nouveaux venus dans une profession ne la laisseront pas indemne, mais forcément y apporteront des transformations. D'où l'existence également de « conflits » c'est-à-dire de débats de normes et de valeurs entre les anciens et les nouveaux venus dans une profession.

Enfin, cette re-normalisation n'est pas seulement une nécessité historique, elle est aussi une nécessité vitale. Dans *Milieu et normes de l'homme au travail*, Canguilhem, prolongeant les analyses de Friedman sur le sens de la résistance ouvrière au changement, ajoute à la signification politique de cette résistance une signification biologique. Dans le prolongement de ses analyses touchant les rapports du vivant à son milieu, et considérant que l'homme qui travaille est d'abord un vivant,

Canguilhem rappelle que le propre d'un vivant est de se construire son milieu selon ses propres normes c'est-à-dire en fonction de ses intérêts vitaux. Ainsi, l'homme qui travaille cherche à se construire son propre environnement de travail en fonction de ce qui fait sens pour lui. D'où le fait que la re-normalisation des normes s'impose au sujet comme une nécessité vitale.

Tout travail, commente Schwartz, suscite ainsi des « dramatiques de l'usage de soi » dans la mesure où il y a toujours des compromis à faire, des compatibilités à tester entre « l'usage de soi par soi » et « l'usage de soi par les autres ». « *Le plus souvent dans l'inapparent, dans l'informel, la forme d'engagement de moi-même, corps et âme dans ma situation concrète, a partie liée avec les jugements que je porte sur les contraintes, les sollicitations de mon milieu de travail dans leurs complexités et leurs contradictions. Dans cette zone de pénombre, nul « travailleur » ne peut vivre serein dans une aire de neutralité* » [8, p. 551].

Ceci ne veut pas dire qu'il ne faut pas de prescriptions (on ne vit pas toujours très bien le caractère flou de certaines prescriptions), mais cela signifie que pour travailler, il faut que le sujet qui travaille puisse se réapproprier les prescriptions, les adapter à lui-même, et les percevoir comme un prolongement de sa propre activité. Là réside ce qui fait la créativité du travail : « *énigmatique, le travail se meut sans cesse entre des normes antécédentes et des resingularisations micro-créatrices* » [Schwartz, 9].

2. Quelles conséquences tirer de cette analyse ?

Quelles conséquences tirer de cette analyse du travail si on la réfère à la question de la formation professionnelle, de la place de la philosophie et de ce que l'on peut attendre d'un code de déontologie ?

La question de savoir s'il faut ou non élaborer un code de déontologie des enseignants remonte à une vingtaine d'années. Le débat a été initié par Gilbert Longhi en 1998 dans un ouvrage intitulé *Pour une déontologie de l'enseignement*. Son but était, en multipliant les exemples du manque d'éthique des enseignants, d'arriver, par le moyen d'un code, à re-moraliser la profession, de façon à renouer « le pacte de confiance » entre la nation et l'école. Ce qui sous-entendait que la crise de l'enseignement serait due, pour lui, au manque d'éthique des enseignants.

Aujourd'hui, le combat en faveur de la rédaction d'un code de déontologie est mené notamment par Eirick Prairat, professeur en science de l'éducation à Lyon, avec des arguments d'une autre nature que ceux de Longhi, à savoir qu'un tel code pourrait être utile aux jeunes enseignants pour savoir ce qu'ils doivent faire ou ne pas faire, utile aux parents pour savoir ce qu'ils ont le droit d'attendre des enseignants, utile également par rapport à la reconstruction d'une identité professionnelle dont les contours sont devenus plus flous ces dernières années.

Tout le monde n'est pas d'accord avec un tel projet, certains y voyant un risque de « juridicisation » des rapports entre les enseignants et les « usagers de l'école », ou encore une menace pour la liberté

pédagogique. Partant des analyses précédentes, et sans clore le débat avant même qu'il ait eu réellement lieu au sein de la profession, il est néanmoins possible de souligner plusieurs choses.

Premièrement, la question du code ne se pose pas de la même façon selon que l'on part de la présupposition ou non d'un vide éthique. Longhi parlait de cette présupposition. Or, si l'on considère que le travail est une activité éthique à part entière, le problème n'est peut-être pas tant un problème de vide éthique - il n'y en a jamais -, qu'un problème lié à la pluralité des systèmes de référence et à l'absence de lieux institués où peuvent se conduire les débats de normes et de valeurs.

Deuxièmement, un code n'aura pas du tout la même signification, ni la même légitimité, selon qu'il s'impose à une profession de l'extérieur, comme moyen de mise en conformité, ou bien s'il est élaboré par la profession, pour se penser elle-même, dans ses buts et ses modalités opératoires.

Ces remarques posent la question de la fonction d'un code de déontologie : élaboré par qui ? Dans quel but ? Sur la base de quel fondement ? A cela il faut ajouter qu'avec les codes, nous sommes du côté de la prescription. Or, les prescriptions, dans leur généralité, sont souvent insuffisantes pour nous servir à elles seules de guide pour l'action. Il y a l'écart entre le prescrit et le réel, les situations auxquelles doivent s'appliquer les règles étant toujours singulières. La règle ne peut donc être utile, qu'à la condition d'être repensée, re-normalisée par le sujet, adaptée à la situation concrète et singulière dans laquelle il se trouve. Agir de façon éthique et responsable n'est certainement pas appliquer la règle de façon mécanique. L'agir éthique suppose d'être capable de discernement.

Pour ne donner qu'un exemple, Prairat propose de mettre dans l'article 2 de ce que serait le code de déontologie des enseignants la règle suivante : « l'enseignant est attaché au respect des programmes » [7, p. 103]. Chacun sait bien combien la relation au programme est chose complexe dans l'enseignement. Bien sûr qu'il faut respecter le programme et s'interdire de faire du révisionnisme en histoire par exemple, mais force est de tenir compte des élèves, de leur rythme de progression. Parfois, il se trouve que le programme est mal fait. Alors l'enseignant corrige le programme, se donne quelques libertés pour faire mieux que ce qui était demandé : il re-normalise la prescription pour l'adapter à la réalité ou pour faire ce qu'il estime devoir être fait en prenant appui sur sa conscience professionnelle. Et quand le programme est indéterminé, comme en philosophie, que signifie « faire le programme » ?

Or, dans le même temps, Prairat propose d'inscrire dans l'article 3 du code, le devoir de respect des élèves, de porter sur eux un « regard attentif et bienveillant » (ibid.).

Ces deux principes déontologiques sont, de fait, internes à la conscience professionnelle des enseignants. Ils sont bien souvent la source de nombreux dilemmes professionnels, comme lorsque le souci de « faire le programme » oblige à accélérer au risque de laisser tomber les élèves en difficultés pour assurer la réussite du reste de la classe, ce qui entre en contradiction avec les principes de justice, à savoir d'un traitement égal de tous les élèves. Dès lors que gagne t-on à inscrire dans un code des principes qui peuvent être parfois antinomiques ? Quelle est, ici, l'utilité du code ?

Un code de déontologie, selon Prairat, ne saurait nous épargner la confrontation à des dilemmes professionnels, c'est-à-dire à des conflits de devoir. Il le reconnaît lui-même, un code ne saurait nous

dispenser de réfléchir. « *De tous les reproches, il en est un que l'on ne pourra pas nous faire : celui d'avoir atténué les contradictions ou d'avoir, éclipsé les difficultés (le souci de l'accueil et le droit d'évincer, le respect des programmes et l'attention portée à chacun, le respect des pairs et le droit à la controverse, la souveraineté pédagogique et le droit d'explicitation, le devoir d'assistance et le devoir d'alerte...).* D'où peut-être, un dernier bénéfice : introduire une déontologie de l'enseignement, c'est introduire en formation une réflexion éthique qui se cristallise sur les tensions et les dilemmes du métier, sur ce qui appelle et mérite une réflexion » (ibid., p. 108).

En conclusion, un code de déontologie ne saurait donc nous dispenser de la nécessité de former des consciences, il appelle une formation à la réflexion éthique. On peut penser dès lors que la philosophie a bien sa place dans la formation professionnelle des enseignants (mais peut-être aussi dans toute formation professionnelle), par la façon dont non seulement elle contribue à la formation du jugement, mais aussi par la façon dont elle peut préparer des professionnels à aborder les débats de valeurs et de normes auxquels ils seront inéluctablement confrontés, ce qui suppose d'apprendre à formuler des problèmes et savoir les discuter en disposant d'outils conceptuels pertinents, compétence que la philosophie permet justement de développer. On peut aussi espérer que de cette façon la philosophie contribue à la préservation de la santé de l'homme au travail, en permettant une expression de ce qui fait dilemme. En cela elle renouerait avec une longue tradition venue de l'antiquité gréco-romaine qui a vu dans la philosophie une « médecine de l'âme ».

Références bibliographiques

- [1] Aristote, *Éthique à Nicomaque*, Paris, Vrin
- [2] Canguilhem G., 1947, « Milieux et normes de l'homme au travail », dans *Cahiers internationaux de sociologie*, III, pp. 120-136
- [3] Clot Y., 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Presses universitaires de France
- [4] Clot Y., Fernandez, G., Gatounes F., Erbaïn P., et Vallejo P., 2003, *Nous, conducteurs de trains*, Paris, La Dispute
- [5] Gavarini L., 2006, *De l'éthique professionnelle en formation et en recherche*, Paris, INRP
- [6] Longhi G., 1998, *Pour une déontologie de l'enseignement*, Paris, ESF
- [7] Prairat E., 2005, *De la déontologie enseignante*, Vol. 1, Paris, Presses universitaires de France
- [8] Schwartz Y., 2000, *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*, Toulouse, Octarès Editions
- [9] Schwartz Y., 1992, *Travail et philosophie : convocations mutuelles*, Toulouse, Octarès Editions