

# La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France

Jean-François **Dupeyron**  
Maître de conférences HDR en Philosophie  
Université de Bordeaux

Training for an ethical life: Teachers' and educators' work collectives in France

doi:10.18162/fp.2013.212



La vie éthique des enseignants et des éducateurs scolaires français est abordée dans la perspective de la formation des maîtres, en essayant de répondre à la question suivante : comment peut se former une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs? Trois principes guident la clarification conceptuelle sur cette question : la mise en tension de la norme morale avec la visée éthique, le focus sur la notion d'éthique appliquée et l'importance de la construction d'un cadre déontologique pour baliser et étayer l'action éthique et la formation des agents. Les collectifs de travail peuvent alors être les lieux d'une vie éthique partagée.

## Mots-clés

enseignant, éducateur, école, éthique professionnelle, France

## Abstract

The ethical life of teachers and educators in France is examined from the perspective of the master's degree program in an attempt to respond to the following question: how is an ethical life formed within collectives of professional teachers and educators? The conceptual framework for this issue is built around three principles: contradictions between moral norms and ethical principles, a focus on applied ethics, and the importance of constructing an ethical framework to guide and support ethical actions and employee training. In this way, workplace collectives can become spaces for a shared ethical life.

## Introduction

La formation éthique et déontologique des enseignants et des personnels d'éducation de l'école publique française se trouve circonscrite à un périmètre étroit. Le peu de place fait à cette formation, qui fait craindre de voir purement et simplement disparaître une préparation à une vie professionnelle assumant sa dimension déontologique et sa portée éthique, est produit par une combinaison d'au moins quatre facteurs : la réduction quantitative des temps de formation; la réduction de la dimension éthique en éducation à la seule question des « valeurs républicaines »; une gestion humaine où le poids de la responsabilité du fonctionnement social a été transféré sur l'individu, délié de ses soutiens collectifs; les effets de l'injonction paradoxale à l'autonomie pour des enseignants débutants qui peinent à prendre leur place, et qui n'ont dès lors d'autres repères que la réglementation et la posture de défense judiciaire.

Notre propos n'est pas de discuter de ces constats que nous savons liés au « retournement de la démocratie contre elle-même » dans le cadre d'une critique de l'individualisme postmoderne (Gauchet, 2002), ou à l'étude de l'essor d'un nouveau modèle scolaire et éducatif « fondé d'abord sur l'assujettissement plus direct de l'école à la raison économique » (Laval, 2003, p. 21), ou encore à l'examen de la mise en place d'une nouvelle forme déconcertante de pouvoir qui « ne dirige plus les hommes, [mais] gère et mobilise la "ressource humaine" » (Le Goff, 2002, p. 32). Culture individualiste, culture néolibérale et culture managériale se combinent pour accomplir la modernité tout en retournant les armes de celle-ci contre son propre programme fondateur centré sur l'émergence de la personne comme sujet politique et éthique.

Le désinvestissement de l'institution dans la formation déontologique et éthique des enseignants et des éducateurs aboutit en réalité à une moralisation des enseignants. Il semble que cette situation a été abondamment étudiée depuis quelques années; par contre, la question pratique de la formation d'une vie éthique chez les professionnels de l'éducation et de l'enseignement demeure un chantier ouvert, et ce, d'autant plus que ces derniers se retrouvent désormais incités à « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », comme le préconise depuis 2006 le cahier des charges de la formation des maîtres de l'Éducation nationale française<sup>1</sup>. L'institution scolaire a donc exprimé ses attentes, traduites en besoins de formation, mais dans un contexte où l'action de formation n'a plus de socle très solide, à l'exception de la référence à un répertoire de « compétences » émanant d'une vision technocratique et objectivante de l'enseignement et de l'éducation en particulier, de l'humain en général, et à l'exception de l'incantation néo-républicaine à la transmission des « valeurs républicaines ».

Nous proposons d'aborder la question de la vie éthique des professionnels en essayant de répondre à la question suivante : comment peut émerger une vie éthique chez les enseignants et les éducateurs<sup>2</sup> scolaires?

## Commentaires sur un paysage conceptuel

Puisqu'il est essentiel, du point de vue d'une méthode philosophique, de se méfier, selon Wittgenstein, du pouvoir qu'a le langage de faire que tout se ressemble, il peut s'avérer utile de commencer par une description rapide du paysage conceptuel dans lequel s'inscrit la question de la vie éthique. D'ailleurs, la délimitation des champs respectifs de la morale, de l'éthique, du droit et de la déontologie nécessiterait à elle seule de longs développements. Nous allons donc commencer par préciser quelques repères dans cette configuration conceptuelle, en précisant d'emblée que nous nous inscrivons dans une approche théorique balisée par trois principes.

*Primo*, à la différence d'auteurs qui refusent la distinction entre morale et éthique (Canto-Sperber, 2001; Descombes, 2004; Ogien, 2007; Prairat, 2013), nous distinguons celle-ci de celle-là en suivant la distinction posée par Paul Ricœur entre un univers moral conçu comme un système normé et une vie éthique faite de réflexion et de délibération quant aux gestes et à la distance à adopter vis-à-vis de nos semblables : la norme morale alors en tension avec la visée éthique, c'est-à-dire avec l'explication avec soi-même dans la recherche d'une vie digne d'être vécue.

*Secundo*, nous nous inscrivons dans un courant de recherches en éthique professionnelle des enseignants et des éducateurs qui, sur le constat des limites évidentes d'une approche théorique, explore les voies de la formation éthique de l'agent autour des notions d'éthique appliquée et de construction éthique de soi. Dans cette perspective de recherche de compréhension de l'expérience éthique des agents, nous nous appuyons sur plusieurs travaux pionniers, notamment ceux menés par Didier Moreau (2003, 2004, 2007, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2012c, 2014). De même, nous utilisons ici les travaux scrutant la construction et la pratique de l'éthique chez les acteurs de différents systèmes éducatifs (Gohier et

1 La version actuelle de ce cahier des charges indique qu'il s'agit d'« agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (Ministère de l'Éducation nationale, Référentiel de compétences, *Bulletin officiel* du 25 juillet 2013).

2 Dans le système éducatif français, les « éducateurs » sont principalement les conseillers principaux d'éducation des collèges et des lycées, dont la mission est centrée sur l'objectif suivant : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » (MEN, *Circulaire du 28 octobre 1982*).

Jutras, 2009; Desaulniers et Jutras, 2012; Prairat, 2014). L'approche est donc résolument centrée sur la vie éthique des agents, avec tout ce que cette expression suppose d'ancrage pratique et de focalisation sur l'éthique appliquée.

*Tertio*, nous suivons ici la piste ouverte par Eirick Prairat à partir de l'idée de l'importance d'un cadre collectif nouveau pour l'agir éthique des enseignants et des éducateurs à l'heure de l'affaiblissement des repères institutionnels de la morale enseignante du XX<sup>e</sup> siècle. La construction d'un cadre déontologique (Prairat, 2009a, 2009b, 2013) est en effet une proposition qui semble fructueuse pour baliser et étayer l'action et la formation éthiques des agents.

Ces principes permettent de clarifier le sens utilisé pour les concepts de référence, bien que les domaines désignés par ces quatre termes (droit, morale, éthique et déontologie) aient entre eux des connexions et des espaces communs. Par exemple, la déontologie comprend une partie réglementaire qu'elle partage avec le droit, tandis que la morale et l'éthique peuvent évidemment produire *in fine* des énoncés similaires. De plus, la déontologie constitue la morale professionnelle d'une corporation, tandis que les ouvrages récents de préparation aux concours d'enseignants et d'éducateurs scolaires du ministère de l'Éducation nationale se mettent à la recherche d'une « éthique professionnelle », sorte de mixte de préoccupations déontologiques et morales (Auduc, 2011). Bref, les risques de confusion sont grands. On peut toutefois organiser schématiquement les choses comme suit.

Le droit définit le cadre du légal, des obligations et des interdictions afférentes. Il définit pour un professionnel les limites et les impératifs juridiques de son action. Bien évidemment, la loi est « imparfaite » au niveau des règles qui prédefinisent l'action; et c'est heureux, car c'est dans cette imperfection que peut s'exprimer la liberté d'action du professionnel (par exemple, la liberté pédagogique de l'enseignant ou la marge de décision de l'éducateur). Les principes généraux qui animent le droit (l'égalité devant la loi, par exemple) servent toutefois de balises pour adapter les règles et pour organiser un agir collectif susceptible de répondre à la complexité de la réalité. Les postures les plus légalistes affirment que l'éthique est quasiment superfétatoire, puisque dans un État démocratique de droit l'existence de principes correctement calibrés peut permettre, à travers la délibération et la jurisprudence, de couvrir l'ensemble des cas concrets proposés aux professionnels. La question éthique ne serait alors qu'un épiphénomène, à la périphérie du droit, ou devrait se contenter d'une discussion philosophique sur la validité des principes généraux du droit et de la morale. Mais le droit ne répond nullement à la question de la vie professionnelle « bonne ».

La déontologie se compose de règles et de principes, adaptés à une profession donnée et constituant en quelque sorte un mixte de droit et de « morale professionnelle », auxquels s'ajoute un code plus ou moins explicite de pratiques et de comportements attendus – autrement dit « une sorte d'orthodoxie professionnelle » (Prairat, 2009a). Elle partage généralement avec le droit un cadre juridique explicite, mais elle relève aussi de l'éthique appliquée en ce qu'elle indique, sans les prescrire strictement, quelles sont les applications concrètes des règles et des principes que la corporation attend de chaque professionnel. On peut remarquer que les fonctionnaires de l'Éducation nationale ne sont jusqu'alors soumis qu'à une déontologie générale de la fonction publique (devoir d'obéissance, de réserve, etc.)<sup>3</sup>. Autrement dit, le milieu professionnel scolaire n'a pas encore codifié sa propre déontologie et s'appuie sur des principes généraux, valides pour le fonctionnaire quel qu'il soit, mais peu éloquentes pour la

3 Les agents de la fonction publique sont soumis à des règles déontologiques dont l'essentiel a été fixé par la loi du 13 juillet 1983 relative au statut général des fonctionnaires.

quotidienneté du travail d'enseignant ou d'éducateur. C'est ce manque étonnant qu'il s'agit sans doute de combler pour donner davantage d'assises collectives à la « compétence éthique<sup>4</sup> » attendue de la part des maîtres.

La morale est relative aux mœurs, comme l'indique son étymologie; elle se structure en un ensemble de normes sociales régulant le comportement des individus dans un groupe donné. Prescriptive et normative, la morale excède ainsi la sphère du droit pour exercer son commandement sur l'ensemble de la vie sociale des individus. Elle n'empêche pas l'interrogation, le dilemme, la casuistique, mais tente de réduire le champ des possibles afin d'asseoir la cohésion et la régulation des conduites au sein du groupe. En France, la République éducatrice a longtemps doté ses enseignants et ses éducateurs d'une morale clairement affichée, reprise par l'emblématique *Code Soleil* qui édictait jusqu'en 1979 quelle devait être la morale professionnelle des enseignants. C'est cette congruence entre les normes institutionnelles de la République et la morale professionnelle – et souvent syndicale – qui semble être désormais rompue et qui suscite donc l'appel à une responsabilisation morale de la vie professionnelle des enseignants et la recherche dans l'éthique de ressources pour réguler l'action, comme le montre la présence de la compétence éthique dans le référentiel de compétences professionnelles.

L'éthique ne se distingue initialement de la morale que par sa racine grecque, les deux mots désignant une même réalité : les règles normatives de conduite valorisées au sein d'un groupe social. Progressivement, les deux notions ont toutefois été distinguées, l'éthique étant parfois vue comme une science de la morale ou comme une doctrine de la vie juste et heureuse. Actuellement, un consensus assez large semble s'être établi quant à la délimitation du périmètre de l'éthique à partir de deux jalons : la reconnaissance d'autrui et l'interrogation de l'individu sur la nature et la légitimité de ses propres actes. Selon les conceptions les plus usuelles, l'éthique concerne en effet l'interrogation de l'individu sur ses propres actes dès lors que ceux-ci ont une implication sur autrui. « Nous désignons par "éthique" l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre » (Meirieu, 1991, p. 11). Cette définition plutôt représentative des conceptions actuelles appelle diverses remarques critiques qui nous semblent utiles pour explorer la notion d'éthique dans l'optique de la formation des maîtres.

*Primo*, cette définition distingue, voire oppose, l'interrogation éthique et la morale entendue comme « ensemble de normes sociales concernant le comportement des individus dans une organisation sociale donnée et régies par un système de valeurs déterminé » (Meirieu, 1991, p. 11.). D'un côté, l'interrogation, la délibération, l'autonomie; de l'autre côté, la prescription, la norme, l'usage social. Ricœur lui-même pose une nuance – mais non une nette coupure – entre un univers moral conçu comme un système normé et une vie éthique faite de réflexion et de délibération quant aux gestes et à la distance à adopter vis-à-vis de nos semblables (Ricœur, 1990). On dira, pour simplifier cette nuance, que la morale est vue comme une déontologie, car source d'obligations et de devoirs pour l'individu, alors que l'éthique est perçue dans une dimension téléologique, c'est-à-dire en tant qu'interrogation de l'individu sur le choix de ses actions et sur leur mise en conformité avec la finalité d'une vie éthiquement légitime (cela étant, il y a aussi des morales téléologiques et des éthiques s'interrogeant surtout sur la conformité déontologique des actes)<sup>5</sup>.

4 Nous désignons par cette expression la compétence à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » dans le référentiel français des compétences de 2013 (voir note 1).

5 On prendra soin de distinguer la déontologie professionnelle, telle que nous l'avons définie plus haut, et la conception déontologique de la morale, qui centre celle-ci sur les devoirs moraux de l'individu. Ces deux approches relèvent de champs conceptuels différents.

Cette distinction contemporaine entre une morale normative et une éthique du sujet a sa pertinence, mais elle ne saurait nous faire oublier que, pour l'agent, le problème principal ne se situe pas au niveau de la distinction entre l'instance morale et les prérogatives du sujet éthique, mais au niveau de leur articulation. Lorsqu'il s'agit de se déterminer dans l'action, faire une différence entre ce qui est prescrit à l'individu en tant qu'obligation morale et ce qui constitue ses propres interrogations et délibérations intimes n'est pas si difficile; ce qui est par contre délicat et crucial, surtout dans le cadre professionnel qui nous intéresse ici, c'est de s'efforcer de gérer la complémentarité entre morale (prescrite) et éthique (appliquée), source possible de cas de conscience, de culpabilité, d'hésitations, de contradictions et de renoncement à une cohérence parfaitement établie et transparente quant à l'agir moral et éthique.

La distinction contemporaine entre éthique et morale, bien que théoriquement recevable, n'aide donc guère les professionnels de l'enseignement et de l'éducation à se positionner dans le débat moral et à s'orienter dans la vie éthique. Au contraire, elle peut même autoriser des postures individualistes et/ou exagérément relativistes opposant à la cohésion morale d'un groupe humain le quant-à-soi de la posture égocentrique : « j'ai mon éthique, alors laissez-moi tranquille, j'agis comme je veux avec mes élèves ». Le problème de l'agir éthique doit donc être pensé à partir de la délicate articulation entre, d'un côté le partage nécessaire au sein d'un groupe de normes et de pratiques jugées légitimes (c'est là le versant déontologico-moral); de l'autre côté, la non moins nécessaire interrogation critique de l'individu sur ses propres actes et sur la légitimité des normes du groupe (c'est là le versant éthique et méta-éthique). En d'autres termes, réintroduire du collectif dans une vie éthique potentiellement livrée à la solitude peut et doit être une perspective de formation. Il ne s'agit pas de livrer brutalement aux agents la distinction éthique/morale en les laissant s'en accommoder, mais de les aider à dessiner la complémentarité entre morale professionnelle et éthique. Car la distinction éthique/morale, outre le fait qu'elle semble ne pas se soucier de la parenté étymologique qui rapproche initialement les deux termes, est sans doute insuffisante et, *in fine*, ne fait qu'épouser la tendance hypermoderne à rejeter sur l'individu la responsabilité isolée de décisions que par ailleurs une moralisation prescriptive tend à surveiller discrètement en agissant à distance et indirectement, comme il sied au pouvoir informé de la « démocratie post-totalitaire » (Le Goff, 2002). C'est ici, nous semble-t-il, que l'option de la déontologie (au sens professionnel du terme) trouve son importance comme médiation entre l'individu et le collectif.

*Secundo*, la vie éthique est presque toujours définie selon un modèle orienté vers la prise en compte d'autrui : schématiquement, on dit alors que l'individu ne se construit comme agent éthique que dans et par l'attention portée à autrui, au-delà du seul ancrage sur ses propres intérêts et sur ses propres références et préférences. Cela n'est pas dénué de pertinence, mais peut nous conduire à oublier les enseignements des conceptions arétiques de l'acte moral – on appelle arétique (*arété* signifiant vertu) une conception qui situe le foyer de l'action morale dans les vertus qu'y déploie ou tente d'y cultiver l'individu. Selon ces conceptions, abondamment développées dans les sagesses antiques, la relation à autrui n'est qu'un cas ou qu'une dimension de la vie éthique; l'ambition de celle-ci est plus générale et touche à la vie vertueuse. En effet, si l'individu opte pour un acte qu'il juge légitime, c'est certes en tant qu'il prend en considération autrui quand celui-ci est un élément de la situation d'action, mais c'est aussi et surtout parce qu'il juge cet acte conforme à ce qu'il pense de sa propre vie comme vie « bonne ». C'est donc aussi par rapport à sa propre vie que l'individu agit éthiquement, et non pas uniquement par alignement sur la règle du respect d'autrui.



Nietzsche a abondamment développé cette réhabilitation de l'acte centré sur soi et sur l'expression de sa propre « force », en critiquant vertement une moralisation exagérément orientée vers la compassion, la commisération, la charité, toutes choses qu'il juge empoisonnées par la « morale » chrétienne : il en appelle alors à une conception de la vie qui met au premier plan « le sentiment de la plénitude, de la puissance qui veut déborder [...] la conscience d'une richesse qui voudrait donner et prodiguer : l'aristocrate secourt lui aussi le malheureux, non pas ou presque pas par compassion, mais par l'effet d'un besoin qui naît de la surabondance de sa force » (1971, p. 183-184).

Certes, nous ne suivrons Nietzsche ni dans son lexique ambigu ni dans l'idée que l'acte éthique ne peut être que l'expression d'une vertu surabondante, d'une « force » ou d'une « puissance » qu'il faudrait d'abord posséder afin d'être capable d'actes authentiquement désintéressés vis-à-vis d'autrui. Il y a même un grand danger à pratiquer cette forme vulgaire de nietzschéisme consistant à penser que certains agents n'ont pas la force nécessaire pour agir de façon éthique : « mon collègue a trop de problèmes personnels, il est fragile, on ne peut pas compter sur lui pour aider les élèves ». Nous verrons plus bas que ce présupposé d'incapacité éthique est justement ce qu'un collectif de travail doit d'emblée refuser et désactiver.

Il est cependant possible de retenir de Nietzsche qu'une perspective centrée sur l'*ego* peut être de quelque secours dans la conduite de la vie éthique : ce n'est pas uniquement par *care*, par souci d'autrui (les élèves, essentiellement, mais aussi ses collègues de tous statuts) que l'éducateur ou l'enseignant doit se situer de façon éthique, c'est aussi et surtout par rapport au souci de ce qu'il détermine comme vie « bonne » pour lui-même, par volonté de coïncider autant que faire se peut avec un certain idéal de son existence professionnelle, avec un type idéal d'homme et de professionnel à réaliser dans la visée éthique d'une vie digne et sensée (je n'ose parler de « vie philosophique »). Ce n'est donc pas parce qu'il est vertueux qu'il agit de façon éthique (c'est là la limite d'une approche essentialiste ou innéiste de la vertu), mais plutôt pour essayer d'obtenir une coïncidence avec l'idéal de ces vertus. La vie éthique de l'agent est alors à elle-même sa propre fin, par-delà l'apitoiement devant les malheurs d'autrui ou la prise en compte du seul paramètre de l'altérité. Il faut donc aussi réintroduire du subjectif dans la morale implicite des sociétés démocratiques, exagérément orientée vers la seule prise en compte de la présence, des malheurs et des droits d'autrui. Autrement dit, il s'agit aussi de solliciter l'engagement de l'agent lui-même, de son identité professionnelle aussi bien que de sa visée personnelle, dans la construction de ce que nous avons appelé plus haut la « compétence éthique ».

*Tertio*, l'importance de l'interrogation du professionnel sur le sens et sur la légitimité de ses actes est tout à fait cohérente avec l'idée que l'acte éthique est nécessairement un acte réflexif, critique, délibéré, autonome. Mais on y relève aussi une confusion possible entre interrogation et acte, car dans l'agir éthique, ce n'est pas l'interrogation qui doit être « éthique », mais l'acte lui-même. L'interrogation appartient à l'ordre de la réflexion, alors que l'éthique appartient surtout à l'ordre de l'action – il n'y a pas d'éthique au repos. Ainsi, la posture interrogative accompagne l'acte, l'entoure de façon critique, est probablement inséparable de l'éthique elle-même, mais ne saurait résumer la totalité de l'agir. Ce n'est pas parce qu'un professionnel s'interroge sur son acte que celui-ci est nécessairement éthique, sinon on appellera éthique tout acte qui aura au préalable fait l'objet d'une délibération intime et/ou collective. Moreau exhibe à ce sujet l'éclairant exemple de la délibération intime à l'issue de laquelle le Cardinal de Retz opte pour « le parti de faire le mal par dessein » (Moreau, 2009b).

La réflexivité n'est pas, c'est évident, un signe distinctif que seule posséderait l'action éthique; la formation à l'agir éthique ne saurait donc se centrer sur la seule pratique de l'interrogation et de la discussion. Nécessaires, celles-ci ne sauraient pour autant être suffisantes. C'est bien une formation à la prise de décision qu'il s'agit de mettre en œuvre, analogue à la formation du jugement politique chez le citoyen selon la terminologie que Canivez fait dériver de la théorie arendtienne de l'action (Canivez, 1995 p. 99). Le jugement éthique amène à accomplir tel acte plutôt qu'un autre d'une manière responsable; il ne saurait se limiter à un questionnement. Celui-ci accompagne la décision et l'acte, sans pouvoir les remplacer. Autant dire qu'il faut réintroduire de la *praxis* dans la formation à l'éthique et ne pas laisser les séances d'analyses de pratiques dériver vers la seule interrogation/évaluation de ce qui a été fait : l'enjeu est de décider d'agir de façon éthique et responsable, et d'agir effectivement dans l'élan de cette décision.

Par conséquent, la dimension interrogative de la vie éthique ne saurait être hypertrophiée, sauf à oublier une autre dimension bien plus affirmative. L'interrogation éthique et méta-éthique accompagne, redouble, aiguillonne des choix affirmés, des actes posés comme engagements, des convictions assumées. C'est bien l'apprentissage de cette capacité à affirmer et à décider qui constitue un objectif primordial de formation, alors qu'une définition de l'éthique comme interrogation ne donne de la vie éthique qu'une vision partielle et peu opératoire dans le cadre de la formation des maîtres.

Ces trois séries de remarques sont largement confirmées par certains constats associés à des dispositifs de formation qui véhiculent facilement un impensé faisant l'impasse sur le cadrage par le collectif et par la déontologie (ou confiant à la seule hiérarchie le soin de présenter autoritairement sa version de ce cadrage), oubliant d'engager l'individu dans une destinée éthique personnelle et lui laissant croire au contraire que l'éthique ne s'enracine que dans la prise en compte du sort d'autrui, et se bornant à susciter la posture interrogative en méconnaissant l'organisation des conditions de la posture affirmative et pragmatique. C'est donc de quelques aspects de la formation des maîtres dont nous voulons parler maintenant.

## Un système « démoralisé » et éthiquement peu compétent

Dans le sillage de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005), le système scolaire français a posé depuis 2006 une liste de compétences professionnelles pour ses maîtres, incités dans le texte actuel à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (MEN, *Cahier des charges de la formation des maîtres*, 2013). On remarque d'emblée la parenté avec la formulation québécoise issue de la réforme de la formation des maîtres en 2001, qui définit la compétence éthique comme la capacité « d'agir de façon éthique et responsable » (MEQ, 2001).

On peut néanmoins se demander si la formation de la « compétence éthique » a bien posé les conditions de sa mise en œuvre. En effet, on peut penser que le système qui veut former à l'éthique sera d'autant plus efficace qu'il fonctionnera lui-même de façon éthique et produira des énoncés, des exemples, des paradigmes, des législations donnant aux agents un clair repérage de l'éthique propre au milieu socioprofessionnel dans lequel ils évoluent et une habitude facilitée à la vie éthique attendue. Cette idée n'est pas sans rappeler la théorie aristotélicienne de l'*hexis* (en latin *habitus*) selon laquelle les législateurs rendent bons les citoyens en leur faisant contracter certaines habitudes. La mise en place d'une disposition des individus à l'agir éthique dépend du fonctionnement même du corps social. Si

l'école et le dispositif de formation professionnelle, en tant qu'institutions et que milieux professionnels, ont un fonctionnement éthique et responsable, alors on peut penser que les professionnels adopteront plus facilement la posture attendue.

Or, on peut douter de la réalité de cette configuration théorique. Les acteurs de l'enseignement et de l'éducation n'ont généralement pas le sentiment d'être formés et professionnellement accompagnés « de façon éthique et responsable », mais au contraire d'être abandonnés sur le terrain par les diverses instances de formation et d'encadrement (les écoles de formation, les inspecteurs et conseillers pédagogiques, les services académiques et rectoraux). Une plainte collective, actuellement requalifiée sous les notions de « malaise » ou de « souffrance » des enseignants, émane d'une corporation qui, à tort ou à raison, ne se sent pas correctement traitée, reconnue et soutenue, et qui trouve dans ses conditions de travail peu de motifs à développer son engagement éthique et son identité professionnelle, comme l'ont montré depuis quelques années déjà certains travaux à ancrage philosophique (Renault, 2008) ou sociologique (Lantheaume et Hérou, 2008). Le repli individualiste et le ressassement corporatiste de la plainte collective sont alors des postures défensives, non seulement peu utiles à l'individu, mais de surcroît peu propices à la formation d'une vie éthique.

L'affaiblissement de l'institution ne date d'ailleurs pas de la récente mastérisation de la formation des maîtres à la rentrée 2010. Celle-ci ne fait que poursuivre un mouvement plus ancien au cours duquel le sens même de l'école a connu une évolution vers la combinaison actuelle de trois grands discours : le discours historique républicain de la formation du citoyen par l'éducation scolaire; le discours humaniste de la formation et de l'émancipation de la personne; le discours utilitariste néolibéral de l'adaptation de l'individu aux besoins économiques du marché (Dupeyron, 2011).

Le discours républicain est avant tout l'expression d'une conception politique de l'école, incarnée dans le modèle républicain de scolarisation et d'éducation. En accord avec ce modèle, le travail de l'enseignant correspond à une mission, à une délégation d'autorité. Dans ce cadre, le métier de l'enseignant/éducateur – jusqu'alors fonctionnaire d'État – doit comporter une morale professionnelle explicite, censée diriger son action par la force de conviction de concepts philosophiques très présents dans la rhétorique républicaine, concepts philosophiques dont la laïcité est une occurrence particulièrement chargée de valeur symbolique. Très longtemps, les instituteurs publics français ont été façonnés dans la visée de cet agir normatif : obligatoirement internes au sein de l'école normale lors de leur formation initiale, administrés autoritairement par leur inspecteur, instruits des nécessités de la « voie hiérarchique », habitués depuis 1923 aux conseils et aux prescriptions du légendaire *Code Soleil* (Syndicat national des instituteurs, 1979), leur morale professionnelle était vocationnelle et s'épanouissait dans une éthique de la conviction. Le sens de leur métier était au cœur de l'exercice d'une mission à caractère national.

La rhétorique républicaine tente depuis une trentaine d'années de revitaliser cette conception d'un métier institutionnellement prescrit et moralement attractif. Cela a produit en 2006 la fameuse injonction ministérielle à « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », dans le cadre d'une forme – assez vaine, nous semble-t-il – de resacralisation d'un État républicain qui, par ailleurs, a perdu de sa substance et de sa force symbolique. En réalité, le retrait de l'institution est réel dans le domaine de la formation morale et pratique de ses personnels : les nouveaux enseignants en ressentent grandement les effets, entre autres comme un déficit de préparation au métier; et il n'est pas sûr que les proclamations néo-républicaines du Ministère (lequel ne cesse d'appeler à une



« refondation » des valeurs républicaines) suffisent à donner du sens à leur expérience professionnelle, dans un contexte de désactivation de toute la structure institutionnelle et sociétale qui donnait sa force symbolique à la morale professionnelle des enseignants.

Au-delà de leur mission institutionnelle, les enseignants et éducateurs animés par le second discours sur l'école – celui de la formation humaniste – inscrivent plutôt leur métier dans un engagement, celui-ci réalisant souvent la fusion d'idéaux syndicaux, pédagogiques et politiques dans une volonté de changer conjointement l'École et la société. L'interrogation et l'engagement éthiques ont alors toute leur place pour corriger ce que la morale républicaine peut avoir d'insuffisant, notamment face aux problèmes des inégalités des parcours scolaires et de la diversité des publics. Entre mission et engagement, les deux premiers vecteurs discursifs qui accompagnent le travail des professionnels de l'enseignement et de l'éducation semblent donc pouvoir se combiner pour baliser la dimension éthico-morale de l'action pédagogique et éducative.

Mais un troisième axe de discours illustre l'essor de la conception de l'éducation comme pure et simple adaptation à l'ordre économique : selon ce paradigme porté par le néolibéralisme, la finalité de l'école doit être principalement définie par des impératifs dérivés de la logique utilitariste du marché, ce qui réduit la notion de formation humaniste à un vernis idéologique que l'on évoque de temps en temps au gré des débats, et la référence républicaine à une incantation franco-française dont la principale vocation est la discipline sociale. Sous la pression du néolibéralisme, l'école républicaine est donc sommée d'intégrer les normes du marché et de ne conserver de « républicaine » qu'une gestion autoritariste des publics les plus turbulents, notamment des élèves issus des classes dangereuses de la société et, au sein de ceux-ci, des élèves que l'on persiste à appréhender comme « issus de l'immigration ».

Le bon professionnel, dès lors, est celui qui applique ce troisième discours avec rigueur et compétence; l'enseignant n'exerce pas une mission ou ne concrétise pas un engagement; principalement, il opère une activité. Dans cette logique discursive, l'instituteur est devenu un banal opérateur, un professionnel des techniques didactiques et pédagogiques. L'agir éthique n'est qu'une opération comme les autres, qu'il doit soutenir par sa compétence spécifique et dont le critère est l'efficacité (mais on ne voit pas clairement ce que serait une « efficacité éthique »).

Nous proposons ainsi une typologie résumant le sens général du métier d'enseignant/éducateur fonctionnaire et la conception de l'éthique selon les trois discours dominants :

Tableau 1

*Trois lignes de discours sur l'éthique*

Discours républicain	Discours humaniste	Discours néolibéral
Le métier comme exercice institutionnel d'une mission	Le métier comme expression volontariste d'un engagement	Le métier comme mise en œuvre efficace d'une suite d'opérations
L'éthique comme adhésion vocationnelle à une morale professionnelle institutionnelle	L'éthique comme poursuite d'un idéal professionnel et extraprofessionnel	L'éthique comme recherche personnelle de sens, de cohérence et d'efficacité

Il va sans dire que ces trois discours se combinent facilement dans la réalité de leurs usages. Par exemple, le discours républicain peut aussi être humaniste, le discours néolibéral peut lui aussi s'affirmer « centré sur l'enfant », etc. On peut même considérer que les trois types principaux n'existent que de façon combinée, tant l'usage de leur forme « pure » semble n'être qu'une fiction théorique. Opposer les « républicains » aux « pédagogues », comme cela est fait fréquemment, ne décrit donc le débat que de façon très imprécise. En fait, les discours n'existent généralement qu'à l'état de fragment, et tel qui utilise un fragment républicain s'opposerait farouchement au discours républicain pris dans sa globalité et « au pied de la lettre ».

Toutefois, la montée en puissance du troisième discours « démoralise » l'institution scolaire, qui perd d'autant plus de sa force morale qu'elle peine à délivrer à tous ses publics les biens privés (diplômes, compétences) dont l'acquisition est cruciale dans les parcours de vie. Il s'ensuit que désormais la formation éthique est censée être délivrée par une institution progressivement délestée d'une bonne partie de la force symbolique de la moralité républicaine, étant donnée son insertion dans une industrie de la formation à l'employabilité. Cette « démoralisation » de l'école républicaine affecte à son tour le moral et la morale des agents, qui se retrouvent chargés du poids exorbitant d'avoir à assurer l'efficacité du fonctionnement de l'institution – et dont on attend de surcroît une « compétence éthique » prescrite de façon imprécise.

Cette nouvelle configuration professionnelle est dominée par l'injonction à opérer efficacement dans le fil d'une série d'activités aux résultats mesurables et qu'un lexique péda-go-économique suffit à exprimer – la notion de compétence désignant finalement « ce par quoi un individu est utile dans l'organisation productive », c'est-à-dire sa dimension d'utilité économique (Laval, 2003, p. 73). La considération éthique court alors le risque grandissant d'être vue par les agents comme une source supplémentaire d'embarras, comme une charge complexe à assumer de façon isolée ou comme un risque d'erreur ou d'ennuis juridiques.

La formation des maîtres doit souvent affronter cette posture de retrait de la part des enseignants et éducateurs, qui ne refusent pas l'engagement éthique par principe, mais pensent qu'ils ont d'autres urgences, dont principalement celle de survivre dans leur milieu professionnel. L'institution doit voir dans ces difficultés le reflet de ses propres insuffisances à préserver sa stature morale et à agir de façon responsable par rapport à ce que les agents sont en droit d'attendre. Signe peut-être de ces difficultés persistantes, le *Guide républicain* (MEN, 2004) ne comporte pas d'article sur l'éthique dans son abécédaire. Dans cette situation, la formation à l'éthique doit être vivifiée pour essayer de démentir le constat inquiétant dressé par Le Goff : « Des générations nouvelles sont formées dans un même moule, vidé de référence à l'expérience humaine et à toute sagesse pratique, pour agir au plus vite et sans état d'âme » (2002, p. 28). Dès lors, comment mettre en œuvre cette formation ?

## **Les collectifs de travail, lieux d'une vie éthique partagée**

Pour terminer, nous voulons suggérer cinq indications permettant de répondre pragmatiquement à la question de la formation d'une vie éthique chez les enseignants et les éducateurs.

### ***Des collectifs de travail***

Puisque l'institution scolaire fonctionne fréquemment avec d'autres normes que celles de l'engagement éthique qu'elle prône, il appartient aux agents eux-mêmes de se saisir de la question éthique et déontologique. Par ailleurs, il appartient aux formateurs de proposer aux enseignants et aux éducateurs, plutôt que des solutions censées régler le problème en tuant le questionnement, des pistes de réflexion pour comprendre des situations problématiques ou des dilemmes éthiques afin qu'ils puissent s'orienter au milieu des aspérités du quotidien professionnel. Dans la formation continue, cela suppose que des enseignants et des éducateurs soient libérés pour former un collectif de travail qui pourra discuter des questions d'éthique bien réelle qu'ils vivent. L'intérêt d'un tel collectif est de mettre les débats éthiques à l'abri des tensions de l'urgence, au sein d'une structure professionnelle utile aussi bien en tant que ressource rassurante et inventive pour l'action, qu'en tant que lieu d'accueil des nouveaux personnels.

### ***L'affirmation première de la possibilité de la vie éthique***

La création de ces collectifs de travail maintient la vie éthique d'un milieu de travail en alerte. La permanence d'un dialogue sur les questions d'éthique pourra induire des pratiques professionnelles déontologiquement « bonnes » et légitimes. En effet, c'est en affirmant d'emblée que les agents sont doués de capacités éthiques que leur communauté professionnelle peut engager sa vie collective dans le sens de la concrétisation de ces capacités éthiques et dans les conséquences pratiques qui en découlent. Autrement dit, le collectif s'organise à partir de l'idée première affirmant que sa vie professionnelle est par nature orientée de façon éthique et qu'il va travailler pour concrétiser et appliquer cette définition, au lieu de reproduire la posture habituelle fondant les discussions sur le constat que la vie professionnelle n'est pas ou ne peut pas être éthique dans le contexte donné ou à l'époque contemporaine. Le collectif a ainsi une orientation de fond lui permettant d'éviter autant que faire se peut d'être le lieu de la plainte collective sur l'impossibilité de la vie éthique.

### ***Les vertus de l'énonciation***

Dès lors, il n'est plus utile de faire appel à un expert de l'éthique, puisque le collectif de travail possède suffisamment de ressources pour choisir les pratiques en cohérence avec les visées éthiques et déontologiques de leur groupe de professionnel. Ainsi, c'est dans le développement de ces collectifs de travail fonctionnant comme des « structures de confiance » (Williams, 1990) qu'il est sans doute possible et souhaitable de chercher conjointement les semences d'une vie éthique s'accomplissant et l'espace de déploiement de l'intervention philosophique dans la formation des enseignants et des éducateurs. Pour le dire avec une métaphore, l'agent éthique doit apprendre à se débrouiller dans l'ineffaçable obscurité du réel. L'énonciation des questions, des doutes, des convictions, des

réserves, des motifs de décisions, etc., est alors le moyen pédagogique le plus simple qui soit pour faciliter la concrétisation de la vie éthique.

### ***L'ancrage déontologique***

Toutefois, le fait que l'éthique ne soit pas l'application au cas par cas de réponses que l'on posséderait avant même de savoir quelle question se pose exactement, ne signifie pas qu'elle ne possède quand même aucun ancrage normatif. La référence à des normes communes est nécessaire pour la cohérence des pratiques et pour la détermination de l'identité professionnelle. Le travail pour la clarification du socle déontologique de la profession d'enseignant et d'éducateur scolaire reste à accomplir. C'est à la formalisation du cadre ouvert de cette déontologie que les agents doivent se consacrer, avec le soutien de l'institution scolaire, afin de baliser plus nettement encore la professionnalité qui les anime. Or, ce cadre déontologique a jusqu'à présent été plutôt le fait des professions libérales, qui dessinent leur code de déontologie en référence à un idéal professionnel partagé répondant à la question de la vie professionnelle « bonne ». Pour le monde de l'enseignement, la déontologie doit donc répondre à la question de l'idéal de l'enseignement et de l'éducation : qu'est-ce qu'enseigner? Qu'est-ce qu'éduquer? Et l'on devine que la réponse ne saurait se limiter à une liste de compétences et d'opérations à effectuer, mais doit promouvoir une visée centrée sur le cœur même du métier, sur ce qui lui donne son sens le plus essentiel. Ici, le retour aux transcendants de l'éducation (Morin, 1999) est une piste probablement fructueuse pour rebâtir un consensus sur l'École et sur le sens des métiers scolaires, et de là sur la déontologie qui les accompagne. La déontologie trouve alors sa source dans la norme professionnelle que constitue le sens même de l'éducation et de l'enseignement.

### **Le respect du minimalisme déontologique**

Eirick Prairat a décrit les enjeux et les modalités de la déontologie enseignante et le souci de minimalisme qui l'accompagne (2009a, 2009b, 2013). Ce souci de minimalisme, qui n'est pas sans ressemblance avec la réflexion menée par Ruwen Ogien (2007), signifie que le collectif doit bien faire la distinction entre la personne et le professionnel et se contenter d'indiquer ce qui est professionnellement attendu, sans empiéter sur un idéal existentiel plus large, qui doit rester l'apanage de la personne, surtout dans un contexte marqué par la pluralité des conceptions de la vie « bonne ». Dans cette optique, la déontologie doit rester grandement muette sur la vie privée de l'enseignant et sur ses idéaux, et doit éviter de prescrire strictement des pratiques pédagogiques et éducatives. Recommander sans commander est ici sa juste mesure. Elle doit rester suffisamment souple pour laisser libre l'espace de construction de la vie éthique, mais également celui des débats pédagogiques et didactiques. Par exemple, certains usages des éthiques du lien et du *care* semblent faire l'objet d'indications surdimensionnées, laissant penser que le « bon » enseignant/éducateur est celui qui nécessairement est touché par les élèves. Il faut *a contrario* laisser ouverte la possibilité d'un agir éthique ne puisant pas sa force dans l'affect ou la proximité de l'élève. D'ailleurs, pour « tenir » dans les métiers à autrui, ne convient-il pas de mettre entre parenthèses certains affects pour mener son travail aussi bien que possible et indépendamment de ce que peut nous inspirer la personne et la situation de l'élève? Tout professionnel doit ici savoir qu'il ne doit pas être « aspiré » par la relation à l'élève, mais que celle-ci doit s'inscrire dans un cadre professionnel.

## Conclusion

Les professions d'enseignant et d'éducateur s'exercent dans des systèmes ouverts, c'est-à-dire au sein de configurations ne se résumant pas à une somme finie d'éléments sur lesquels il suffirait d'agir de façon méthodique. Ils sont marqués par la complexité des situations, par les contradictions de ces mêmes situations, par la singularité des cas, par l'urgence fréquente des décisions et par une part incompressible de solitude, même quand le travail d'équipe existe. D'où le souci de la formation d'une vie éthique construite par les agents moraux eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants et les éducateurs, avec toute la dimension pragmatique d'éthique appliquée que cela suppose, à savoir une éthique construite dans et pour la *praxis*, et dans la délicate articulation de deux pôles : l'exigence sur soi et les compréhensions partagées. Habermas (1992) a indiqué le fonctionnement général d'une telle éthique de la discussion animée par la raison communicationnelle, tandis que Joas (1999) montre comment l'agir créatif peut pallier les carences de l'agir normatif, tout comme l'éthique appliquée à la singularité des situations peut suppléer la trop grande généralité des règles et des principes de l'action éducative et pédagogique.

Les pistes fructueuses ne semblent pas faire défaut; il reste à créer les espaces, les temps et les organisations qui vont permettre aux agents de les suivre et de faire vivre une réponse professionnelle à la question de la « vie bonne ».

## Références

- Auduc, J.-L. (2011). *Agir en fonctionnaire de l'État, Capes Agrégation*. Paris : Hachette.
- Canivez, P. (1995). *Éduquer le citoyen?*. Paris : Hatier.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Montréal : Presses universitaires de l'Université du Québec.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- Dupeyron, J.-F. (2011). *L'enseignant aux prises avec les discours sur l'École*. Dans *Le travail enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle* (Actes en ligne du colloque international organisé par l'INRP à Lyon les 16, 17 et 18 mars 2011). Lyon : CNDP
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gohier, C. et Jutras, F. dir. (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Montréal : PUQ.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Éditions du Cerf.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Éditions du Cerf.
- Journal officiel de la République française. (1983). *Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires*.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Le Goff, J.-P. (2002). *La démocratie post-totalitaire*. Paris : La Découverte.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2004). *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*. Paris : CNDP, Delagrave.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Journal officiel du 24 avril 2005.



- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2006). *Cahier des charges de la formation des maîtres*. Bulletin officiel du 28 décembre 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2013). *Référentiel des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier*. Bulletin officiel du 25 juillet 2013.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* (Thèse de doctorat). Université de Nantes. Lille : ANRT.
- Moreau, D. (2004). L'épreuve de la vulnérabilité : une source de l'éthique professionnelle des enseignants. *Penser l'éducation*, (14/2004).
- Moreau, D. (2007). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. Colloque *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?*. Mai 2007, Arras. L'éthique professionnelle des enseignants. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 40.
- Moreau, D. (2009a). L'expérience éthique des enseignants débutants. *Recherche et formation*, (60).
- Moreau, D. (2009b). Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation. Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 153-177). Québec : PUQ.
- Moreau, D. (dir.) (2012a). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan.
- Moreau, D. (2012b). L'étrangeté de la formation de soi. *Le Télémaque*, n° 41. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Moreau, D. (2012c). Transmission et Spectralité : la formation de soi « tout au long de la vie ». *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris : CNAM.
- Moreau, D. (2013). À l'heure du retour de la morale à l'école du citoyen... Dans J.-F. Dupeyron et C. Miquieu (dir.), *Éthique et déontologie dans l'Éducation Nationale*. Paris : Armand Colin.
- Moreau, D. (2014). L'éthique professionnelle des enseignants, le Gouvernement pastoral et le Perfectionnisme moral. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique professionnelle en enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.
- Nietzsche, F. (1971). Par-delà Bien et Mal. Dans *Œuvres Complètes* (tome VII). Paris, France : Gallimard.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.
- Platon. *Gorgias*.
- Prairat, E. (2009a). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Éducation et Sociétés*, 23, 41-57.
- Prairat, E. (2009b). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (dir.) (2014). *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, France : Arthème Fayard.
- Renault, E. (2008). *Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique*. Paris, France : La Découverte.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Syndicat national des instituteurs. (1979). *Code Soleil. Le livre des instituteurs*. Paris : Sudel.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris, France : Gallimard.

## Pour citer cet article

Dupeyron, J.-F. (2013). La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France. *Formation et profession*, 21(3), 4-17. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.212>