

ÉTHIQUE ET FORMATION

Bien qu'à ma grande surprise, le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation¹ ne contienne aucun article "éthique" - il fait place, par contre, à un long propos sur la formation morale de l'élève - la question de l'éthique en formation d'adultes a re-surgi depuis quelques années.

Pourquoi une telle interrogation dans un milieu professionnel peu enclin au débat si ce n'est "celui" des grandes messes institutionnelles ?

Mais s'agit-il bien, en ces occasions, d'un débat ou simplement de la manifestation d'une parole légitimée et autorisée ? Le discours ou l'absence de discours sur les pratiques est une bonne illustration de ce mutisme professionnel.

Pourquoi donc, dans un milieu aussi peu loquace sur ce qu'il est et sur ce qui le constitue, un tel questionnement et un réel souhait de débat ont-ils bien pu naître ?

Sans prétendre répondre totalement à ces questions, cette contribution se propose dans un premier temps de s'interroger sur l'origine du questionnement éthique dans la formation, de mieux comprendre, dans un deuxième, comment, dans la période récente², la question de l'éthique se pose et ce qu'elle sous-entend dans l'activité des formateurs.

¹ *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Champy Ph. et alii, Paris, Nathan, 1995.

² En m'appuyant sur des lectures faites dans le cadre d'une recherche à peine commencée, donc sans prétention à l'exhaustivité.

I Éthique, morale et déontologie

Toutefois, avant cela, il convient de préciser le cadre de mon propos. Tout d'abord, je ne participerai pas à la discussion sur éthique et morale. Qu'en ce qui me concerne, même si elle est discutable, la distinction entre éthique et morale me semble favoriser le débat dans la mesure où l'une renvoie à l'individu et à ses œuvres et l'autre à la profession et à la société. Comme le remarque Jean-Michel Baudoin - cette distinction est celle que propose Paul Ricoeur - l'éthique renvoie à ce que "la personne estime bon de faire", tandis que la morale recouvre "ce qui s'impose comme obligatoire" et est délimité par des normes sociales à caractère universel³.

Ainsi entendue, "l'éthique désigne des valeurs adoptées librement par l'individu, tandis que la morale caractérise des règles imposées par une autorité à l'exemple des membres de la société"⁴. En d'autres termes, "la morale se réfère toujours au devoir-être et aux interdits - interdits qui ne sont jamais expliqués dans leurs causes profondes -, et par des jugements sur la conduite et les comportements (...). L'éthique (...) se réfère aux rapports entre l'individu et le social, entre le souci de soi, le souci d'autrui et le souci de l'ensemble de la communauté"⁵. L'interrogation éthique, de mon point de vue, s'inscrit dans le rapport du formateur à lui-même, à ses valeurs, à sa pratique et aux relations qu'il entretient dans son activité professionnelle, et non dans le cadre d'un système normé et normalisant, calqué ou produit par un système social dominant.

Il s'agit donc d'une démarche individuelle, voire individualiste au sens stirnerien⁶ du concept, qui ultérieurement se doit d'être discutée et à terme, pourquoi pas, partagée. Le questionnement éthique est d'abord la quête intime d'un promeneur solitaire qui s'interroge sur lui et sur ce qui le meut, sur ses valeurs, leur place dans le réel de l'action et les conséquences produites par son activité sur les hommes et l'environnement.

La réflexion éthique apparaît donc dans ce contexte comme une manifestation de la liberté individuelle en regard de l'attendu social, en d'autres termes, "l'engagement éthique diffère de l'obéissance aux règles"⁷.

L'éthique est un regard de soi sur soi qui vise, pour paraphraser Emmanuel Kant⁸, à ce que mon action, par son exemplarité, puisse être érigée en maxime universelle. En conséquence, il est considéré ici que "l'éthique délie, dénoue les habitudes, vise l'existence hors des moules et des empreintes (...) là où la morale canalise, unifie"⁹.

³ Baudoin J.-M., *La Réflexion éthique contemporaine*, Éducation permanente, n° 121/1994-4, p. 20.

⁴ Leconte J., *Les valeurs morales aujourd'hui*, Sciences humaines n° 46, janvier 1995, p. 12.

⁵ Gomez L. E., *Culpabilité et implication, réflexion autour de la morale, l'éthique et la sociologie*, in *Éthique, Épistémologie et Sciences de l'Homme*, sous la direction de Feldman J., Filloux J.-C., Lecuyer B, Selz M., Vicente M., Paris, L'Harmattan, 1996, pp. 51-52. Article dans lequel l'auteur reprend la distinction de Patrick Canivez.

⁶ Stirner Max, philosophe allemand du XIX^e siècle auteur de *L'Unique et sa propriété* (1844).

⁷ Imbert F., *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987, p. 7.

⁸ Rappelé par Jacques Leconte in op. cit.

⁹ Peron Y., *Ouverture éthique*, in *Éthique et pédagogie*, Cahiers pédagogiques, n° 302, mars 1992, p. 8.

Ensuite, que je n'engagerai pas non plus la discussion sur éthique et déontologie qui relève d'un autre champ, celui de la constitution et du fonctionnement des professions.

Néanmoins, afin de clarifier mon propos, je rappellerai la définition de Christian Vigouroux à laquelle je m'associe. Pour cet auteur, "l'éthique (...) correspond à la recherche d'une juste manière d'être, **à la sagesse dans l'action**. L'éthique relève du facultatif alors que la déontologie est sinon toujours obligatoire, du moins sanctionnable.

L'éthique mène à l'interrogation identitaire d'une personne et aussi d'un métier. La déontologie est sociale, pratique et appuyée par le disciplinaire collectif"¹⁰. Une telle définition rappelle à juste titre qu'une déontologie mal pensée peut avoir plus d'inconvénient qu'une liberté individuelle bien conduite et qu'il est sans doute opportun de ne pas se précipiter, mais j'y reviendrai, dans une telle codification.

En effet, toujours en référence à une autre activité, la sociologie, et afin d'éclairer mon propos, je reprendrai une longue citation de Louis E. Gomez en l'appliquant à la formation des adultes. Pour lui, "une éthique de la pratique sociologique (de la formation) n'impose pas forcément une déontologie formalisée sous la forme d'un code écrit.

Le danger d'une codification déontologique générale de la discipline (de la formation) (...), consiste précisément à confondre morale et éthique, donc, à dériver vers le cas de figure d'une police de la pensée sociologique (de la formation) (...).

À notre avis, il vaudrait mieux faire de l'éthique une valeur culturelle en préservant son caractère théorique (...) parce qu'il n'est pas acceptable qu'une déontologie mise sur papier en arrive à imposer un seul point de vue moral (et à instituer la bonne pratique) face à ce qui fait la force et en même temps la faiblesse de l'éthique (qui) s'attache plutôt à la construction d'une notion de responsabilité"¹¹.

¹⁰ Vigouroux C., *Déontologie des fonctions publiques*, Paris, Dalloz, 1995, p. 12 (souligné par nous).

¹¹ Gomez L. E., *Culpabilité et implication...*, op. cit., p. 55.

II Origine du questionnement éthique

Le cadre de ma contribution explicité, celui de l'individu et de sa praxis, il nous faut nous interroger sur l'émergence d'un "besoin" éthique dans le champ de la formation des adultes. Notre activité n'est pas la seule atteinte de cette fébrilité, même le monde des affaires se pique d'éthique.

À quoi correspond un tel mouvement, est-ce le signe d'une maturité professionnelle, vingt-six ans après la promulgation de la loi de juillet 1971, la marque d'une angoisse collective, la manifestation d'un manque ou une façon habile de s'inscrire dans l'air du temps ? En effet, n'est-il pas légitime de se demander ce que cache ou tente de dévoiler une pareille préoccupation ?

Si l'on en croit certains propos tenus dans la revue *Éducation permanente*, consacrée au Questionnement éthique¹², cette émergence et/ou ce retour de l'éthique appellent plusieurs types d'explications. Certains auteurs l'expliquent par la soi-disant vacuité idéologique de la période, la remise en cause des valeurs et la perte des repères qu'elle entraîne.

Pour l'un, ce questionnement "paraît vital, à l'heure où les points de repères idéologiques se sont fragilisés, et où un sentiment de non-maîtrise de notre destin collectif s'est largement installé"¹³, pour un autre, "l'enjeu essentiel du débat est avant tout le sens : à un moment où les grilles collectives semblent s'affaiblir, c'est bien par le débat sur ses propres pratiques et leurs finalités qu'un groupe peut collectivement réinventer le sens perdu. Qu'il soit perdu de vue ou qu'il ait réellement disparu"¹⁴.

L'interrogation éthique renverrait donc, pour une large part, au sens de notre activité et à des préoccupations à caractères existentiels et identitaires de nombreux praticiens à réinvestir ultérieurement dans une dimension collective professionnelle.

Ou encore, sans être exclusive de ce qui précède, la démarche éthique relèverait plutôt d'une nécessité de dialogue, d'un besoin d'échanges et de communication professionnelle. Elle serait l'occasion "d'une rencontre en termes nouveaux, où le souci de compréhension (jouerait) un rôle de premier plan"¹⁵. Elle pourrait apparaître dès lors comme la renonciation à une forme d'isolement longtemps cultivé par la profession, comme une étape décisive dans la construction d'une culture commune, voire comme la phase terminale d'une profession qui achève sa structuration.

Pour ma part, j'y verrais bien aussi autre chose : la fin d'une mystification. Celle qui consistait à croire et à laisser penser, en dehors de tout clivage idéologique, que la profession tout entière partageait les mêmes valeurs. La fin du consensus issue du protocole de Grenelle qui faisait de la formation un outil de développement des hommes et des organisations.

¹² *Questionnement éthique*, *Éducation permanente*, n° 121/1994-4.

¹³ Baudouin J.-M., *La réflexion éthique contemporaine*, *Éducation permanente*, n° 121, op. cit., p. 22.

¹⁴ Sanson B., *Un peu de ce que vous avez toujours eu envie de vous demander sur l'éthique sans jamais oser le savoir*, *Éducation permanente*, n° 121, op. cit., supplément EDF-GDF, p. 33.

¹⁵ Baudouin J.-M., op. cit., p. 19.

Les pratiques récentes, les pressions multiples subies par les acteurs de la formation, les désillusions aussi, ont fait craquer cette belle construction idéologique. Le "tout entreprise", le "tout emploi", le "tout adaptation", le "tout rentabilité" ont mis un terme à cette belle image d'Épinal et ont renvoyé les formateurs à leurs valeurs et à leurs responsabilités.

Le débat éthique analysé de la sorte peut apparaître comme un mouvement salutaire où des éducateurs d'adultes se reposent les questions fondatrices et princeps devant présider à toute pratique éducative.

La question éthique annoncerait donc la fin du mythe fondateur et inciterait chacun à interroger, par devers lui, ce qui anime sa volonté de former et éventuellement de conformer, de se questionner sur le système d'intérêts qu'il sert.

Ainsi cette perte de repères (repaires ?), ce brouillage idéologique font resurgir les vraies questions de l'éducation des adultes souvent oubliées et enfouies dans le fatras de la pseudo égalité devant la deuxième chance. Ils percutent et font voler en éclat le masque humaniste derrière lequel se dissimule un souci d'adaptation de la main d'œuvre, de productivité et de rentabilité.

La question éthique rappelle douloureusement au formateur que bien souvent le discours du développement des individus et de la promotion sociale ne sont que prétextes et habillages. L'éthique oblige à mettre fin au bal masqué de la formation, elle met à nu les valeurs de l'agir des acteurs et des organisations de ce secteur.

Car comme le remarque Philippe Delamaire, "les conflits éthiques surgissent du conflit entre valeurs et non de leur manque"¹⁶.

Si la crise et ses conséquences sur l'activité de formation brisent le rêve communautaire et incitent à poser la question éthique, d'autres éléments complémentaires convergent dans ce sens. Il s'agit en particulier du réel souci de la qualité de la formation qui incite à moraliser le secteur professionnel et à repérer des pratiques "suspectes".

Même si ce souci quelquefois n'est pas exempt d'arrière-pensées marketing.

Si les années quatre-vingt-dix détruisent l'illusion communautaire et révèlent une fracture profonde entre celles et ceux qui refusent la logique du tout économique et celles et ceux qui se reconnaissent dans le mythe d'entreprise, comment s'expliquer l'apparition tardive de ce sursaut éthique ? Je formulerai ici trois hypothèses.

La première, c'est qu'un milieu qui s'est largement structuré "contre", en particulier contre les valeurs et les pratiques de l'Éducation nationale et de l'École, ne pouvait dans les premiers temps qu'apparaître uni et solidaire autour d'un certain nombre de valeurs. La deuxième, c'est l'apparente proximité idéologique des pionniers de l'éducation des adultes dans les années soixante-dix. Soit ces défricheurs sont moins présents, leurs voix quelquefois s'estompent, d'autres acteurs envahissent la scène. Soit, eux aussi ont changé et ils ont quitté "les habits neufs du Président Mao"¹⁷. Leur discours unificateur n'est plus le même et il est aujourd'hui discordant et varié.

¹⁶ Delamaire Ph., *Quelques limites d'une formalisation de l'éthique*, Éducation permanente, n° 121, suppl. EDF-GDF, op. cit., p. 45.

¹⁷ Titre d'un ouvrage de Simon Leys.

Quant à leurs valeurs, ils sont seuls à pouvoir en juger. La troisième et non des moindres est celle qu'avance Jean-Marie Domenach lors d'une table ronde et qui, cette fois, interpelle les "nouveaux" formateurs. Pour lui, en effet, "il n'y a pas de possibilité de recul éthique, s'il n'y a pas d'esprit critique, or (déclare-t-il) je crois qu'une des maladies de notre culture, c'est d'avoir relativement éteint cet esprit critique"¹⁸.

Aujourd'hui, cette réflexion éthique apparaît comme fondamentale, l'économie ne peut en être faite, car il est urgent de remettre en perspective notre activité comme formateur d'adultes et d'en questionner les implicites. Néanmoins, si tôt ou tard, il sera nécessaire de la rendre collective, il est essentiel de rappeler que "le questionnement éthique ne se fait que sur le mode de la liberté individuelle"¹⁹.

III La question de l'éthique dans la formation

La question de l'éthique dans la formation, dans l'idéal, ne se pose pas tant elle est co-constituante de l'acte d'éduquer lui-même. Mais, sans doute n'est-il pas inutile de rappeler qu'elle occupe une place "irréductible (...) dans les pratiques et les réflexions éducatives"²⁰, qu'elle renvoie sans tendresse le sujet au sens des actes qu'il pose.

Surtout lorsqu'il s'agit pour un individu d'en instruire un autre ou de lui ouvrir les chemins de la connaissance, lorsque l'activité éducative "concerne les possibilités de l'émergence d'un sujet, c'est-à-dire de la constitution d'une liberté"²¹.

Ainsi formulée, l'interrogation éthique implique de se poser la question de soi en tant que formateur, mais c'est aussi et surtout se poser la question de l'autre et des effets de sa pratique et de ses valeurs en actes sur son devenir. Elle revient à interroger aussi la question du pouvoir dans la relation pédagogique et la transmission du savoir, à s'interroger sur son rôle et sa volonté de puissance. Il s'agit d'oser se penser en actes au regard de ses propres valeurs et au-delà de ce qui, profondément, les irriguent. Car tôt ou tard, à l'occasion d'un propos, d'un acte ou d'une commande, point la contradiction entre soi et soi.

En matière d'éthique, il s'agit pour le formateur, le facilitateur de se situer, de savoir qui on est, ce qu'on transmet et au nom de qui ou de quoi on le fait. Ce positionnement éthique est d'autant plus important que la formation des adultes inscrit la réflexion éducative "tout au long de la vie" et dans un contexte de marché où se brassent quelque cent trente milliards de francs.

La formation des adultes en raison de sa situation amène à exercer l'activité éducative dans un champ où l'économie domine. Ce contexte contraint à repenser l'éducation et la promotion des individus dans un environnement qui, historiquement et culturellement, est étranger à l'éducation. Il oblige à repenser l'accès à la connaissance, et peu de formateurs acceptent de faire ce deuil, en des termes qui ne sont plus ceux de la pédagogie. Il renvoie à des questions sociétales qui ne se limitent plus aux grands projets idéologiques.

¹⁸ *Culture, éthique, formation*, table ronde avec Decomps B., Dufoy (?), Domenach J.-M., Poupard D., in *Education permanente*, n° 103, juillet 1990, p. 29.

¹⁹ Sanson B., op. cit., p. 29.

²⁰ Meirieu Ph., *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 11.

²¹ Ibid., p. 13.

Il impose les enjeux et les logiques économiques aux acteurs de l'éducation qui sont souvent peu réceptifs, pour ne pas dire aveugles et/ou hostiles à ce discours. Une fois resituer en termes d'enjeux de société, la question éthique exige aussi d'observer l'activité et d'analyser les pratiques pédagogiques afin que "les acteurs entendent quelque chose à ce qu'ils disent, qu'ils évitent les pièges de la démagogie et les lieux communs. (Et que) Les participants sachent reconnaître les conceptions implicites qui se cachent derrière des décisions qui souvent semblent purement techniques"²². En d'autres termes, l'éthique revient à oser se demander : quel maître et quels intérêts suis-je en train de servir ?

IV Éthique et identité de formateur

Quelle que soit la place de ces brouilleurs éthiques que sont le marché et l'économie, il n'est pas possible pour autant de déconnecter éthique et pédagogie. Dans la plupart des cas, l'acte pédagogique est un acte solitaire²³ qui engage l'individu, l'amène à faire des choix et quelquefois à renoncer. L'incertitude permanente et la complexité de l'acte pédagogique, associées à la réflexion éthique, sont une source de questionnement intarissable et un "activateur" identitaire.

Cette fonction identitaire de la réflexion éthique me paraît essentielle, j'affirme même que, sans cette réflexion, toute professionnalisation n'est que partielle, imparfaite. Comment ne pas se poser la question du sens de sa pratique, comment ne pas interroger son activité de formateur au regard de son système de valeurs ?

En effet, "tout débat éthique mobilise les opinions et les croyances, et que derrière les choix éthiques effectués par chacun, se dessinent des enjeux d'identité majeurs"²⁴. Compte tenu de sa spécificité, l'acte éducatif, dans la mesure où il implique l'autre dans sa construction et son devenir, impose une réflexion de cette nature.

Comment, face à des choix de stratégies pédagogiques qui prétendent socialiser, émanciper, qualifier et/ou insérer... ne pas les analyser au regard de ce qui, pour une part, vous constitue ? Faire l'impasse d'une telle réflexion est impensable, car elle découle de l'activité elle-même et que le recul éthique est constitutif du travail pédagogique. Il est une interrogation inévitable sur soi dans l'action. Tout formateur y est confronté, même si certains feignent d'y échapper, car l'éthique renvoie à la conscience de soi. Quel formateur pourrait prétendre agir en toute inconscience ?

²² Meirieu Ph., préface à *La pédagogie, théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, sous la direction de Gauthier C. et Tardif M., Montréal, 1996, Gaëtan Morin éditeur, p. XIV.

²³ En effet, même dans le cadre d'une pédagogie active et participative, le formateur, lorsqu'il agit, parle et se positionne dans le groupe, est bien en position de promeneur solitaire dont chaque pas peut découvrir ou enfouir des savoirs et des possibilités d'apprendre.

²⁴ Davezies Ph., *L'intervention sur la santé au travail : éléments de réflexion éthique*, Éducation permanente, n° 121/1994-4, p. 132.

Ce questionnement éthique alimente les processus identitaires au travail, il permet de se situer, de se construire et peut-être de se connaître soi-même. Il est une clé de compréhension de sa professionnalisation, il est la conscience de l'être au regard de l'action. Il est, comme le souligne Louis E. Gomez, en référence à Michel Foucault, "la possibilité de se gouverner dans la liberté, la liberté de (se) choisir"²⁵.

La réflexion éthique ne se dissocie pas de celle de se comprendre et de se construire, elle est une manifestation et une affirmation de "ce pouvoir d'être soi-même comme le sujet de son acte, et pas seulement comme un produit de déterminations psychologiques et sociales"²⁶. Elle est un refus des croyances en l'incontournabilité des surdéterminations socio-historiques, une revendication de rupture avec des modèles explicatifs simplistes et le déterminisme sociologique. L'éthique est une affirmation de la liberté de l'individu revendiquant une part de responsabilité et d'auto-construction identitaire.

Au-delà, car il faut bien survivre aux contradictions, aux petites lâchetés du quotidien professionnel, la réflexion éthique est un outil de régulation identitaire. Elle permet de continuer à agir dans des situations de tension, elle est un espace et une occasion de négociation avec soi. L'interrogation éthique offre la possibilité de gérer des trahisons marginales, d'où le débat weberien, toujours d'actualité, entre éthique de conviction et éthique de responsabilité. Comme régulateur, elle permet de mieux assumer ses courages et ses renoncements sans que se produisent de trop grands désordres identitaires.

Elle tend alors à devenir, comme le propose Paul Ricoeur une "sagesse pratique", c'est-à-dire une capacité de "décision dans des situations singulières (...) par l'intermédiaire de la délibération"²⁷. La réflexion éthique est un espace et une occasion de dialogue ouvert en soi et pour soi, un lieu de décision et une préfiguration de l'action.

Cette double fonction de la réflexion éthique, à la fois mode de production identitaire et outil pour l'action, m'apparaît essentielle dans une activité où se situer pour agir et se réguler pour pouvoir le faire est une situation quotidienne. En effet, le formateur d'adulte est fort souvent écartelé entre la logique du marché ou celle de son institution et tout ce qu'elles entraînent et l'esthétique pédagogique. Il vit alors une situation de "double bind", d'injonctions contradictoires qu'il lui faut bien gérer.

L'activité de formation d'adultes est en perpétuelle tension éthique entre l'idéal pédagogique et l'exigence du contexte. Elle est une tension permanente entre le désir de faire "partager" en toute objectivité (subjectivité) et la possibilité institutionnelle d'offrir. Elle est aussi tension, dans une autre dimension, entre la volonté du formateur et la résistance des apprenants qui, eux aussi, développent des logiques qui leur sont propres en dehors des volontés institutionnelles qui les réunissent.

²⁵ Gomez E. L., in op. cit., p. 52.

²⁶ Villiers (de) G., *Ethique des pratiques de formation*, Éducation permanente, n° 121/1994-4, p. 57.

²⁷ Rencontre avec Paul Ricoeur : *Connaissance de soi et éthique de l'action*, propos recueillis par Jacques Leconte, Sciences humaines, n° 63, juillet 1996.

Si l'acte de former se situe à la confluence de l'éthique individuelle, des valeurs de l'organisation et des contraintes contextuelles, il offre du même coup des champs et des occasions multiples de réflexion. Dans cette dynamique, le questionnement éthique prend une dimension heuristique, car il entraîne dans son sillage, au-delà du fait identitaire, l'apprentissage de soi, une analyse de ses implications et de ses pratiques. Il est une opportunité pour produire des nouveaux savoirs, pour œuvrer à des améliorations. Par là, il participe à un mouvement intime de professionnalisation.

Autant cette réflexion éthique me paraît incontournable, autant il va de soi que dans une telle dynamique, il est impossible de faire l'économie de soi en se pensant dans un environnement. S'engager dans l'éthique implique pour le sujet un effort et une activité correctrice de ses actes de tous les instants et en situation car "l'éthique pose toujours la question de ma détermination personnelle et de ma place devant des responsabilités irréductiblement individuelles"²⁸ mais toujours contextualisées.

V Nécessité et urgence éthique

La réflexion éthique, d'essence individuelle, incite à questionner la finalité sociale, collective, donc normalisatrice et morale, de la formation. Toutes les dispositions réglementaires, tous les dispositifs et "toutes les pratiques didactiques ne se valent pas au regard des valeurs (qu'ils) prétendent promouvoir"²⁹.

Un tel constat, unanimement partagé, souligne combien il est nécessaire d'engager un débat sur l'éthique dans les métiers de la formation. Il y a urgence à lire, d'un point de vue éthique, les pratiques de la formation. Sans cette lecture, comment conserver du sens à l'éducation permanente et/ou durant toute la vie ? En effet, fort du constat que "l'éducation est toujours talonnée par l'urgence de la quotidienneté, que les principes y sont constamment violés sous la pression des impératifs institutionnels, de la fatigue professionnelle ou personnelle"³⁰, comment faire l'économie d'une confrontation éthique ?

Comment, en effet, ne pas s'interroger dans un secteur d'activité en proie à toutes les modes pédagogiques, à toutes les dérives economicistes et où il est toujours possible d'influer, du moins le croit-on, sur les esprits ou les pratiques ? Comment ne questionner une fonction sociale soumise en permanence à de fortes pressions et par là fragile face aux tentations de contrôle social et aux manipulations managériales ?

Le passage en quelques années d'une logique pédagogique à une logique de marché a considérablement modifié la façon d'appréhender cette activité. Tout aujourd'hui y a cours, le dumping, les manipulations sectaires, la magie rédemptrice, le culte réducteur d'une efficacité superficielle. Le durcissement du marché a bon dos. Qu'il interroge et percute les pratiques de formation, cela tient de l'évidence. Que l'éducation pour tous, gratuite et laïque, héritée des Lumières, s'y trouve malmenée apparaît clairement. Qu'"" enchevêtrée dans le raisonnement économique, la formation peine à sauver ses valeurs"³¹ est un élément d'explication réel.

²⁸ Meirieu Ph., *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 169.

²⁹ Meirieu Ph., *le Choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 149.

³⁰ Ibid., p. 159.

³¹ Dominique P., *L'Éthique comme dimension culturelle de la formation*, *Éducation permanente*, n° 121/1994-4, p. 79.

Mais l'apparition de nouvelles données, que ce soit la qualité ou le multimédia, et les nouvelles exigences, l'externalisation, l'achat de formation ou des commandes différentes pour des publics renouvelés, ne suffisent pas à expliquer l'émergence d'une urgence éthique. Autrefois, dans un contexte, certes différent, la question éthique, parce qu'évidente, ne se posait pas ou se posait moins.

Chaque formateur portait explicitement ou non son propre système de référence. Ce qui apparaît, et en cela les acteurs de la formation ne sont pas différents des autres acteurs sociaux, c'est l'érosion, chez beaucoup, dans les dernières années des repères philosophiques et idéologiques qui sous-tendent toute action éducative. La pseudo fin des idéologies, qui est une idéologie en soi, a mis à mal les valeurs de l'éducation en sapant la plupart de ses repères culturels. L'éducation des adultes, sans l'éthique qui lui est consubstantielle, devient alors un outil "neutre" et non plus une démarche émancipatrice. En bref, sans l'éthique et sans valeurs, l'éducation permanente est en panne, car elle est privée de ce qui la fit naître et l'anima longtemps.

Le sursaut éthique de ces dernières années, au-delà du détestable effet de mode, doit être interprété dans le sens d'une revitalisation de la formation, qui pour pouvoir s'inscrire dans la logique de la formation tout au long de la vie, doit retrouver ses fondements culturels. Cette exigence éthique vitale, comme le remarque Pierre Dominice, implique de faire face à cette "obsolescence culturelle, certains diraient d'analphabétisme (...et) justifie d'inscrire l'horizon éthique dans les programmes de formation"³² et d'en faire un objet d'échanges, un prétexte à confrontation.

Car si l'engagement éthique est avant tout une pratique solitaire, il doit également à terme être l'objet de discussion, non pour édicter une quelconque morale, mais afin de faire progresser, et pour quoi pas de faire partager, certaines valeurs, de références, toujours interrogées au regard de la réalité présente.

L'éthique n'est donc pas, contrairement à ce que d'aucuns pourraient penser ou faire croire, un luxe inutile, une préoccupation d'intellectuel désœuvré, mais une nécessité absolue. Il n'y a pas d'éducation sans valeur, donc sans éthique. Le questionnement éthique est une clé de la dynamique éducative, il permet de mieux comprendre le "pourquoi" et le "vers où" de son action.

Cette réflexion sur les valeurs propres à l'individu, lues à la lueur de systèmes de valeurs plus larges et plus universels, permet de réinscrire l'acte pédagogique dans un rapport contractuel à l'autre. Elle replace le fait éducatif dans sa dimension première, l'émergence de l'autre, de celui auquel le savoir est offert ou proposé.

³² Ibid., p. 83.

Une telle conception, sans nier la dimension groupale de la formation, lui confère une dimension interindividuelle forte. Il s'agit pour le formateur en tant qu'individu d'en rencontrer un autre et de permettre à cet autre, si possible dans le cadre d'un contrat éthique clair, d'accéder aux différentes formes du savoir.

Cette dimension de l'acte de formation exige donc d'adopter une attitude et "une vigilance éthique(s) (...) sans concession"³³ et de replacer encore une fois l'apprenant au centre des apprentissages, mais cette fois d'un point de vue philosophique et distancié. Conscient d'œuvrer, comme il le peut, à l'émergence de l'autre, le formateur ne peut faire l'économie de l'interrogation éthique.

Là encore, il y a urgence. Comment former sans se soucier de ce que mes actes produisent chez l'autre ? Mais comment le savoir, où l'imaginer sans références et sans culture ?

Le formateur doit s'enquérir de ce qu'il produit et met en marche. En premier lieu en se préoccupant du pouvoir de son discours, car bien souvent "c'est dans le statut de (là) parole que se joue (là) position éthique" selon qu'on en fasse "un outil de séduction ou de domination"³⁴.

Le positionnement éthique, avant d'être acté, est parole. Il s'inscrit dans une relation à l'autre qui tend à l'égalité et qui fait de la reconnaissance une valeur première. Il permet ainsi d'établir l'acte éducatif dans le cadre d'une éthique relationnelle³⁵ favorable aux apprentissages et libérée de suspicions légitimes.

VI Éthique et pratique de la formation

Il faudrait prendre garde à ne pas se contenter d'un discours sur l'éthique et veiller à ce que la réflexion éthique alimente et guide nos actes professionnels. Rien ne serait plus dommageable pour l'éthique que de devenir un bavardage savant sans effet sur l'activité concrète.

Veillons aussi à ce qu'elle ne soit pas un frein à toute action et que, sous prétexte d'éthique, plus rien ne se fasse ou que toute activité de formation ne se conduise que dans la culpabilité. Il s'agit de se réapproprier la dimension éthique de la formation pour redonner une dynamique à l'éducation des adultes et la libérer des "fausses-vraies" valeurs et des contraintes dans lesquelles elle s'exerce.

Elle doit devenir, dans un environnement professionnel difficile, une force libératrice. Le débat éthique vise donc à redonner aux formateurs la maîtrise de leur action en renvoyant les individus à eux-mêmes et à leur responsabilité et non à créer un quelconque "ordre des formateurs" garant des "bonnes pratiques" et reflet d'une forme instituée de "pensée unique". Le questionnement éthique ne se délègue pas. Mais il ne s'impose pas non plus, c'est pourquoi, il s'agit plutôt de développer chez les formateurs une culture, un réflexe éthique que de leur édicter une morale réductrice ou une déontologie contraignante.

³³ Daurès N., Millat J.-F., *Notre approche éthique au SFP*, Éducation permanente n° 121, op. cit., supplément EDF-GDF, p. 6.

³⁴ Meirieu Ph., *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, Paris, 1995, p. 75.

³⁵ Jean Houssaye quant à lui parle d'éthique du dialogue.

Mais qu'on ne s'imagine pas non plus que l'éthique une fois posée et construite soit définitivement acquise. La question éthique est récurrente, permanente : chaque nouvelle situation, chaque outil, chaque public la relancent incessamment, qu'elle n'est ni prescrite dans les formations de formateurs, "ni délivrée avec les diplômes, (...) qu'elle est une exigence difficile, jamais définitivement conquise"³⁶.

Veillons aussi à ce qu'elle ne se pense pas seule, de manière désincarnée. La réflexion éthique, en même temps qu'elle est un travail d'élaboration individuelle, doit être mise en perspective et en lien constant avec un environnement économique et social producteur lui-même de valeurs. Elle est équidistante entre un souci de soi, de l'autre et de la société. Elle est une quête où l'individu dans un débat constant tente "de réconcilier le particulier et l'universel"³⁷.

La question éthique est fondamentale, elle est un acte de conscientisation et un processus d'auto-formation, mais elle est aussi une prise de risque dans la mesure où elle oblige le formateur à renoncer à l'angélisme de ses pratiques. Elle lui rappelle, à chaque pas, qu'il n'est pas un pur esprit et que tout acte d'éducation engage non seulement sa responsabilité, mais aussi et surtout l'autre dans ce qu'il est d'Unique.

Elle est aussi une garantie, une manifestation de la liberté individuelle qui, en s'affirmant, renonce à toute forme de contrôle autoritaire autoproclamé. L'éthique, c'est-à-dire l'engagement de soi dans des pratiques analysées, est la revendication de sa responsabilité individuelle. De plus, en responsabilisant l'individu, elle protège contre la tentation de promouvoir une quelconque "police de la pensée" orwelienne réglementant le quotidien de la formation.

Une telle nécessité éthique dans un secteur professionnel en perte de repères soulève la question du lieu de production de ces valeurs. Au-delà de l'incontournable débat entre pairs, quel rôle peut y jouer la formation des formateurs ? Une telle question n'est pas neutre et fait très rapidement naître une contradiction majeure. L'éthique renvoie à l'individu et à ses valeurs, comment le laisser libre de ses choix tout en participant à l'élaboration d'un système de pensées. L'exercice est délicat.

Comme le souligne Philippe Meirieu, "nous voici donc, sans doute, en face d'une des apories les plus critiques de la réflexion éducative : il nous faut, en effet, à la fois revendiquer, pour l'éducateur, la liberté radicale de ses options éthiques et, pour dégager le projet d'éduquer de l'aléatoire et du dérisoire, imaginer qu'il existe des méthodes qui, en formation sont susceptibles, non de contraindre, mais de favoriser ces choix"³⁸.

La question est bien celle-là, comment faire émerger la réflexion éthique, comment l'outiller intellectuellement, les formateurs en préservant la liberté des individus. La solution du débat éthique ouvert, de la confrontation tolérante apparaît comme une solution potentielle où pourrait se construire et/ou se reconstruire la réflexion éthique de chacun en évitant de faire de l'éthique un enjeu et un objet de formation. Rien ne serait plus dangereux et contradictoire de céder à la tentation et de figer l'éthique en formation des adultes dans le cadre d'un contenu et de pratiques déterminés.

³⁶ Meirieu Ph., *Le choix d'éduquer*, op. cit., p. 24.

³⁷ Sauvagnargues A., *L'éducation selon Hegel*, in *L'éducation : approches philosophiques*, Paris, PUF, 1990, p. 265.

³⁸ Meirieu Ph. , *Le choix d'éduquer*, op. cit. p. 174.

Conclusion

Si la question éthique doit être envisagée sous plusieurs angles (orientations et valeurs des organisations d'exercice du métier, rapports aux collègues et valeurs collectives, processus identitaire mis en œuvre...) c'est sans aucun doute le rapport aux apprenants que réside l'essentiel de la réflexion éthique.

En effet, si se poser la question éthique, vise à questionner le sens de son action, ses postulats et ses conséquences, c'est surtout afin de préserver la liberté d'agir et de choisir de celui ou celle qui est engagé dans la quête du comprendre et dû connaître. De mon point de vue, les formateurs se retrouvent dans la même posture que celles et ceux qui pratiquent l'intervention psychosociologique et peut-être se reconnaîtront dans leur réponse.

Deux principes éthiques semblent gouverner l'intervention³⁹. Le premier est énoncé par Eugène Enriquez qui considère "qu'on ne peut pas faire d'intervention sans que l'intervenant se réfère à des principes éthiques et à une idéologie de type démocratique"⁴⁰, c'est-à-dire comme pour le formateur en reconnaissant l'autre pour ce qu'il est et peut devenir et s'inscrivant dans un procès reposant sur le dialogue, la tolérance, la reconnaissance mutuelle et la quête de l'égalité.

Le second que toute pratique de formation doit chercher "à associer les interlocuteurs demandeurs dans "un processus de collaboration avec" et non "une prestation sur". Cette option répond à des valeurs reposant sur une éthique de la consultation selon laquelle "les sujets sont visés comme êtres autonomes et considérés comme l'agent essentiel de leur évolution"⁴¹. Il s'agit de considérer l'autre comme sujet et acteur et non comme objet. On le voit, la posture du formateur est tout autre et la question de la décentration de l'apprentissage sur l'apprenant lui-même prend un autre sens et dépasse la mise en œuvre de pratique et les bonnes intentions éducatives. Il ne s'agit plus d'être simplement plus efficace en rétrocedant l'acte d'apprendre à l'apprenant, mais de lui conférer un droit à la pensée et à la construction autonome.

Hugues Lenoir
CEP Paris-X

³⁹ Au moins pour ceux qui se réclament de Jean Dubost et d'Eugène Enriquez.

⁴⁰ Enriquez E., entretien avec Sainsaulieu R., *L'intervention pour imaginer autrement*, Éducation permanente n° 113, décembre 1992, p. 38. A cet égard, Eugène Enriquez, dans *L'organisation en analyse* (Paris, PUF, 1995, p. 114) pousse encore plus loin l'exigence éthico-démocratique. Pour lui, "la tradition psychosociologique est fondamentalement anti-hiérarchique, anti-étatique, anti-bureaucratique".

⁴¹ Giust-Desprairies, Hans D., *Les enjeux actuels de l'intervention psychosociologique dans les milieux de la formation*, Éducation permanente, n° 127/1996-2, p. 162.

Repères bibliographiques

Ouvrages

Feldman J., Filloux J.-C., Lécuyer B.-P., Selz M., Vicente M. (dir.), *Éthique, épistémologie et sciences humaines*, Paris, L'Harmattan, 1996.

Imbert F., *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Ed. Matrice, 1987.

Vigouroux C., *Déontologie des fonctions publiques*, Paris, Dalloz, 1995.

Meirieu Ph., *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF éditeur, 1995.

Meirieu Ph., *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995.

Études et revues

Éthique et formation, Dupouey P., Lenoir H. et alii, Paris, INSEP Ingénierie, 1996.

Les cahiers pédagogiques, "Éthique et pédagogie", n° 302, mars 1992.

Les dossiers de la lettre de l'Économie sociale, n° 492, actes du colloque "Éthique et économie sociale", 8 novembre 1990.

Éducation permanente, "Questionnement éthique", n° 121/1994-4 et suppléments AFPA et EDF-GDF

Sciences humaines, "L'éthique", n° 46, janvier 1995.