

VARIA

La responsabilité éthique des Conseillers Principaux d'Éducation

Jean-François Dupeyron

SPH, Université de Bordeaux, France

L'entrée dans les métiers du professorat et de l'éducation s'accompagne de l'assomption d'une double responsabilité éthique : celle qui est prescrite par l'institution scolaire et celle qui correspond à l'exercice concret du métier.

Nous souhaitons examiner la façon avec laquelle une catégorie spécifique d'acteurs - les Conseillers Principaux d'Éducation (CPE) - endosse cette responsabilité et construit ses pratiques et son identité professionnelle au fil de son engagement éthique. Dans l'enseignement secondaire français, les CPE occupent une place à part : n'étant pas en charge d'un enseignement particulier, ils ont pour mission centrale de « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel¹ », ce qui les met dans des situations de forte responsabilité où ils ont à accompagner les élèves dans leur vie scolaire, avec son lot de difficultés et parfois de conflits. Il s'agit de comprendre la construction de la vie éthique de ces acteurs particuliers de l'Éducation nationale française, afin d'ajuster au mieux les propositions qui leur sont faites dans l'optique de la formation des maîtres. Comment les CPE exercent-ils leur responsabilité éthique ?

Pour contribuer à l'examen de cette question, nous allons mobiliser un cadre théorique emprunté à Michel Foucault et une approche méthodologique qui doit beaucoup à la pratique de l'entretien compréhensif en sciences humaines et sociales.

Contexte institutionnel et perspectives de recherches

La responsabilité éthique s'inscrit dans le cadre de la « compétence éthique » mentionnée dans le cahier des charges de la formation des maîtres depuis son apparition en 2006 dans la définition des compétences à acquérir par les

1 Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982, Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin Officiel.

professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation. Sa formulation a consigné en un seul champ des habiletés diverses, certaines reliées à l'engagement éthique de l'acteur, d'autres à sa responsabilité juridique, d'autres encore à un ancrage déontologique qui souffre par ailleurs d'une absence de codification.

Récemment, le nouveau cadre du référentiel de compétences professionnelles (rectifié le 25/07/2013) a renommé la « compétence éthique » de la façon suivante : « *agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques* ». Un ensemble de prescriptions détaille la formule générique de la compétence en rassemblant des conseils pédagogiques évidents (« *Accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés* »), des préconisations de service (« *Apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment l'éducation à la santé, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation au développement durable et l'éducation artistique et culturelle* »), des attentes d'engagement civique (« *Se mobiliser et mobiliser les élèves contre les stéréotypes et les discriminations de tout ordre, promouvoir l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes* ») et des éléments déontologiques (« *Respecter la confidentialité des informations individuelles concernant les élèves et leurs familles* »). Il n'est pas du tout assuré que ce catalogue hétéroclite soit suffisamment clair pour aider les agents dans le défi éthique qu'ils doivent relever, d'où notre question : comment la vie éthique des agents peut-elle se déployer dans le cadre de ces attentes institutionnelles ?

En effet nous sommes encore à la veille de comprendre pleinement l'expérience éthique des agents, en dépit de plusieurs recherches pionnières, tels les travaux philosophiques menés par Didier Moreau autour des notions d'éthique appliquée (2003) et les nombreuses contributions internationales scrutant la construction et la pratique de l'éthique professionnelle chez les acteurs de différents systèmes éducatifs (Desaulniers & Jutras, 2012; Gohier & Jutras, 2009; Moreau, 2012; Prairat, 2014). Plus spécifiquement, les études sur le métier de CPE sont encore rares et plutôt orientées vers l'historique et la description du métier prescrit (Delahaye & alli, 2009), non sur l'exploration du métier réel, en dépit de travaux récents plus attachés à ce dernier point (Condette, 2013; Focquenoy, 2013; Tschirhart, 2013).

Plus récemment, la notion de *construction de soi* comme acteur éthique a fait l'objet de publications renforçant l'intérêt porté aux questions de l'éthique professionnelle dans les systèmes scolaires. La vie éthique y est perçue comme « une expérience dans laquelle l'agent se transforme en orientant le sens de ses pratiques ». (Moreau, 2013, 122)

On distingue ici la fécondité d'un champ de recherches ouvert dans le sillage de deux changements de paradigmes dans les études morales : *primo*, l'affaiblissement du paradigme classique de l'obligation universelle déterminée dans la seule intériorité de la conscience du sujet; *secundo*, la montée en puissance du modèle de la construction de soi comme agent éthique. Il s'ensuit un intérêt nouveau pour le point de vue des individus en tant qu'agents moraux voués

à différentes épreuves éthiques et perpétuellement en cours de construction, point de vue d'ailleurs peu valorisé par les études centrées sur les normes et les institutions. C'est pourquoi la question de la vie éthique des CPE est abordée ici en misant prioritairement sur le recueil de la parole des agents éthiques et des éclats de sens qu'elle contient – les observations du cadre de travail et de l'activité réelle ne venant qu'en second étant donné que la cible du travail est la compréhension de la construction narrative de soi à laquelle procèdent les CPE pour « s'assumer » en tant qu'agents éthiques.

Il est bon de préciser que nous concevons ici la vie éthique comme cette dimension fondamentale de l'activité humaine par laquelle le sujet se transforme en essayant de faire coïncider tant bien que mal un récit de soi cohérent et des pratiques qui ressemblent au produit de ce récit et qui dessinent la silhouette d'une vie digne d'être vécue. Ce point sera précisé au fur et à mesure du compte-rendu de recherche.

C'est dans ce secteur de recherche que s'inscrit notre travail sur le point de vue des agents, dont une bonne partie de la vie éthique subjective demeure à découvrir, ne serait-ce qu'en raison de la diversité des expériences et de l'incertitude des modèles de formation et d'action en ce domaine.

Catégories de départ

Pour mener à bien cette étude, nous mobilisons un cadre conceptuel de départ qui a pour fonction, non de plier *a priori* la collecte à un tri sélectif posant des normes rigides, mais d'inciter à dépasser le simple recueil de paroles subjectives pour interroger le sens de celles-ci et pour les intégrer dans un ensemble compréhensif se constituant au fil de la variation conceptuelle. Les catégories initiales permettent donc de mieux entendre la parole des agents éthiques, mais celle-ci à son tour appelle des interprétations qui modifient les catégories opératoires pour la recherche.

Il nous faut ici définir des « idées de départ », puis partir à la recherche des *data* expérientiels qui les animeront. Le mouvement général de ce travail s'inspire des protocoles de l'entretien compréhensif (Kaufmann, 2007) ou de l'entretien ethnographique (Beaud, 1996 ; Beaud & Weber, 2003).

Le cadre conceptuel de départ est emprunté à Michel Foucault lorsqu'il définit les éléments qui structurent la vie morale en combinant trois niveaux d'existence :

- le « code moral », les règles de conduite, les normes prescriptives de comportement ;
- la « moralité des comportements », compilant les manières d'agir des individus en fonction du code moral de leur groupe d'appartenance, avec plus ou moins d'écart par rapport aux prescriptions ;
- « les pratiques de soi » ou « techniques de soi », correspondant à l'impact de la moralité dans la construction de soi que mène l'acteur pour se conduire plus ou moins efficacement en tant que sujet moral.

« Une chose est une règle de conduite ; autre chose la conduite qu'on peut mesurer à cette règle. Mais autre chose encore la manière dont on doit « se conduire », c'est-à-dire la manière dont on doit se constituer soi-même comme sujet moral. » (Foucault, 2001, 1375)

La première dimension de la moralité – le code – est l'enjeu d'un travail de définition et d'imposition d'une norme et d'un régime de vérité. L'obligation morale est alors animée par la puissance de la foi en la légitimité des commandements et des principes sacralisés. Pour ce qui est des CPE, on pourrait penser que leur engagement éthique est porté pour l'essentiel par leur adhésion au socle des « valeurs de la République », dont le *Code de l'Éducation* fait d'ailleurs un motif important pour définir les missions de l'École : « outre la transmission des connaissances, la Nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République². » C'est le niveau des théories morales.

La deuxième dimension est l'objet d'un travail de disciplinarisation, de contrôle et de sanction des comportements. Ce qui compte alors pour l'institution est d'habituer l'individu à agir de telle ou telle façon, afin de conduire ses conduites, tandis que pour l'individu l'enjeu est de s'arranger pour agir sans s'écarter exagérément des normes prescrites, en dépit de la complexité de l'existence. Ici, la vie éthique du CPE se centre sur l'application pratique des normes du code, dans des contextes pluriels et évolutifs le poussant à sans cesse ajuster ses conduites, voire à s'écarter du code prescrit. C'est le niveau de l'éthique appliquée.

La troisième dimension, centrée sur la formation de l'individu, comporte des « pratiques de soi » ou des « techniques de soi », c'est-à-dire des actions sur soi auxquelles le sujet doit procéder pour se constituer comme « sujet de conduite morale » ; la « constitution de soi » est son enjeu essentiel. (Foucault, 2001, 1377) On devine ici une tension possible entre ce que requièrent les pratiques professionnelles et ce que l'individu tente de constituer en lui, via des techniques de soi formant une sorte d'ascèse, pour s'adapter tant bien que mal à ces réquisits professionnels. Par exemple les inévitables réactions affectives, dans les interactions sur le lieu de travail, doivent s'articuler avec l'impartialité attendue de la part du CPE en tant que fonctionnaire et avec la maîtrise de soi conforme au statut d'éducateur. Le CPE doit donc agir sur son émotivité et sur sa sensibilité : cette action sur soi est ce qui est désigné par l'expression « pratiques de soi ». On pressent que le poids des pratiques professionnelles sur la constitution de soi leste l'agir éthique d'un fort enjeu identitaire : *que dois-je devenir pour pouvoir faire ce que je dois faire ?*

Ce troisième processus de moralisation comporte donc tout à la fois un raffinement du pouvoir par fusion de la norme et de l'individu, et une ouverture possible vers un travail d'auto-formation et de métamorphose morale de Soi. Le CPE affronte ici la construction de soi comme agent éthique, c'est-à-dire la mise à l'épreuve de sa construction identitaire professionnelle et personnelle

2 Code de l'Éducation, L111-1.

au fil de ses actes et de ses décisions à portée éthique. C'est le niveau de la construction identitaire.

Ce triptyque moral peut faire l'objet, soit d'une lecture pointant sa nature oppressive et insistant sur la négativité des normes, soit d'une lecture misant sur son caractère potentiellement émancipateur et tendu vers la formation d'un individu par mise à distance partielle des normes. En effet, la formation morale de l'agent peut bien se dérouler à travers le trio constitué par l'imprégnation du code de référence, le dressage du corps et de l'esprit, et l'herméneutique inquisitoriale du sujet ; mais ce même trio permet aussi de former l'hypothèse d'une subjectivation émancipatrice par l'attachement à certains principes moraux, l'application inventive de ces principes dans des conduites engagées et la construction de soi qui en découle.

L'articulation de ces trois dimensions de la trilogie foucauldienne (l'agent normé, le praticien et le formateur de soi) demeure à découvrir, ce qui incite à donner la parole aux agents éthiques eux-mêmes, pour discerner la variété des arrangements qu'ils tentent d'organiser dans leur vie éthique concrète. Ce parti-pris théorique a ses avantages et ses inconvénients : il ne méconnaît pas, mais suspend des approches plus habituelles en philosophie sociale et en philosophie du travail, notamment en ce qui concerne l'observation de l'activité réelle dans des métiers à faible visibilité sociale. Cumuler ces approches avec le cadre foucauldien ne ferait dans un premier temps que produire une forme d'éclectisme conceptuel.

Cadre méthodologique

L'encart méthodologique placé en annexe décrit le cadre des entretiens. Nous avons choisi de travailler avec des CPE sélectionnés sur la base de deux critères seulement : ils sont tous d'anciens étudiants du master *Encadrement éducatif*³ en Aquitaine et ils sont en poste au plus tôt depuis la formalisation de la « compétence éthique » en 2010 dans le référentiel de compétences professionnelles (voir en annexe un tableau synthétique de présentation des participants).

Donner ainsi la parole aux agents éthiques, ce n'est pas quitter le plan conceptuel, c'est faire vivre le concept par des moyens qui complètent ceux utilisés d'ordinaire dans l'argumentation rationnelle. C'est redoubler le travail d'abstraction et d'explication auquel procède le *logos* par un exercice tourné vers la compréhension des phénomènes, au plus près de ceux-ci et de ceux qui les vivent.

Ainsi, le protocole des entretiens doit beaucoup à plusieurs travaux sur la méthode qualitative de recueil des paroles (Beaud, 1996 ; Beaud & Weber, 2003 ; Kaufmann, 2007) et au souci phénoménologique conduisant parfois la recherche conceptuelle à croiser dans des eaux où la philosophie a peu coutume de s'aventurer. Pourtant, plusieurs philosophes jugés « classiques », pour ne pas dire « académiques », ont à leur façon cherché à entretenir ce commerce avec le parler ordinaire du quotidien et avec la parole exprimant le vécu humain.

3 Ce master a été dirigé durant 6 ans par l'auteur de ce compte-rendu de recherche.

Nul ne saurait leur reprocher pour autant d'avoir quitté le terrain de l'exercice philosophique. Une certaine qualité de compréhension et d'explication philosophiques, obtenue par des moyens différents que ceux qu'utilise le travail d'abstraction conceptuelle, peut dériver de la parole de « l'homme ordinaire », tel cet « homme pratique » évoqué plusieurs fois par Husserl : comme il vit la vie « pré-scientifique » du « monde de la vie », il y maîtrise la *doxa*, laquelle ne doit pas faire simplement l'objet d'un mépris philosophique, mais peut aussi être vue pour ce qu'elle est. « Elle forme au contraire un royaume de bonne confirmation, de connaissances prédicatives bien confirmées et de vérités qui sont assurément aussi assurées que l'exige ce qui détermine leur sens : le projet pratique de la vie. » (Husserl, 1976, 142).

Par l'écoute réflexive des récits de l'homme ordinaire, on peut alors voir se dessiner une forme de vie pratique dans laquelle l'usage et ses variations ont un statut privilégié. « Il y a deux sortes de vérités : d'un côté les vérités de situation, quotidiennes-pratiques, à vrai dire relatives, mais [...] qui sont précisément celles que la *praxis* recherche dans ses projets et dont elle a besoin, de l'autre côté les vérités scientifiques. » (*ibid.*, 150)

Par une analogie – partiellement discutable, certes, mais dont la recherche va estimer la validité – on peut supposer que l'agent éthique mène une vie pratique dans laquelle il construit des usages de soi et du souci éthique qui divergent peu ou prou de la rationalisation morale et de ses unités de mesure : le code moral et la conception normative de l'usage moral qui l'accompagne presque nécessairement. Connaître et comprendre ces usages « de bonne confirmation » est justement l'objectif des entretiens avec les CPE.

Compte-rendu de recherche

Cette recherche, qui n'a pas encore livré tous ses enseignements, est en cours d'approfondissement dans trois directions : l'exploitation minutieuse des scripts des entretiens, le redoublement des entretiens et l'exploration d'autres catégories d'acteurs. 24 CPE ont été enregistrés à ce jour, pour plus de 20 heures d'enregistrement.

Avant de présenter quelques éléments de compte-rendu, il est bon de préciser ce qu'est censé faire un CPE (ses missions prescrites) et ce qu'il fait réellement (son activité) :

- Le CPE a trois grands types de responsabilités : le fonctionnement de l'établissement (ordre, sécurité, encadrement des élèves), la collaboration avec le personnel enseignant (suivi des élèves) et l'animation éducative (temps libres, participation des élèves, vie démocratique)⁴.
- Concrètement, la journée d'un CPE est rythmée par une succession d'activités programmées (gérer les retards et les absences, contacter les parents, accueillir les élèves exclus de cours, mener des entretiens individuels, intervenir en

4 Circulaire n° 82-482 du 28 octobre 1982, Ministère de l'Éducation nationale, Bulletin Officiel.

classe pour diverses questions, participer à diverses réunions, mener des animations, contacter des partenaires dans l'accompagnement des difficultés des élèves, s'entretenir avec certains enseignants, renseigner des états d'absences et d'incidents, « manager » les assistants d'éducation, surveiller les entrées, les interclasses et les sorties, etc.) et des moments d'urgence (bagarres, incidents, fugues, accidents, intrusions, malaises, etc.).

« Les CPE » existent-ils ?

Éclat de vie subjective, fragment fugitif de vie, que peut nous dire un entretien individuel ? Ce que dit l'informateur est-il représentatif de sa propre vie éthique et, au-delà, d'une généralité de la vie éthique des CPE ? Rapportés à leur vie éthique subjective, « les CPE » forment-ils encore une catégorie ou deviennent-ils une simple collection d'expériences singulières ?

Il est difficile de trancher sur la seule base de ces entretiens. Toutefois, un individu collectif (un corps professionnel) semble bel et bien exister chez les CPE, nonobstant les inévitables variations individuelles quant à la perception de la vie éthique et de la situation personnelle et professionnelle.

La référence aux caractéristiques de ce corps professionnel est constante chez les locuteurs : interrogés « en tant que professionnels », ils montrent dans leurs réponses une capacité évidente à se situer en tant que tels, en référence à une identité professionnelle. Le « je » utilisé en permanence dans les entretiens n'est que rarement la manifestation d'une vie purement subjective, sauf quand la question posée vise directement l'implication personnelle ; ce « je » se réfère plutôt au professionnel aux prises avec les difficultés et les dilemmes éthiques de son métier. C'est cette fusion de la personne dans le professionnel qui donne à ces entretiens un grand intérêt heuristique pour saisir tout à la fois la nature de l'expérience vécue par les CPE et l'intrication dans cette expérience d'une vie subjective et d'une vie professionnelle. Une partie essentielle de l'individu collectif « CPE » est donc constituée par la vie éthique, laquelle est assumée dans une fusion de l'individuel dans la communauté professionnelle.

Les CPE ne se conçoivent donc pas comme une pluralité d'individus subjectifs faisant chacun « leur » vie professionnelle. Ils semblent plutôt se percevoir comme un « peuple » professionnel, c'est-à-dire que leurs liens ne sont les simples liens *matériels* d'appartenance à une même collection, mais sont des liens *formels*, de participation à une même forme professionnelle, à une même vie éthique.

Ainsi, les CPE forment, imparfaitement sans doute, un sujet collectif – il n'est pas sûr que les enseignants puissent en dire autant et puissent toujours échapper à l'atomisation, à la réduction individualiste et à l'effondrement des liens formels de leur groupe socio-professionnel. Rapportée à la question éthique, une vie de CPE est largement perçue comme une occurrence d'une forme de vie collective, non comme une vie individuelle singulière.

Données : grande rareté des remarques centrées sur soi, utilisation du « je » pour désigner l'action du CPE et non la personne subjective.

Exemples : « nous les CPE on doit faire ça. » « j'ai telle mission auprès du chef. »

Vie éthique et vie déontologique

Ces liens formels au sein d'une entité CPE font que leur vie éthique n'apparaît guère comme une lutte solitaire animée par une conscience morale singulière, mais comme une vie déontologique innervée par le souci du *métier*, récurrent dans les entretiens.

Peu enclins à mentionner le code moral, réticents à réduire leur cadre d'action à son bornage juridique, les CPE mettent surtout en avant la référence au métier, autrement dit le souci *déontologique* de leur groupe professionnel. Ainsi, bien que les questions posées aient parfois proposé des ouvertures vers un récit personnel et subjectif, les réponses ont su faire généralement le lien avec un positionnement collectif et avec un sens du métier très clairement partagé par la quasi-totalité des locuteurs⁵.

Les récits avancent donc le lien systématique entre un engagement éthique à la première personne du singulier et un enracinement déontologique à la première personne du pluriel. Les CPE ont « le sens du métier » et se voient comme un individu collectif déontologique, non comme des « cavaliers blancs » éthiques vivant leurs convictions sur un mode isolé. Un observateur proche de cette recherche a proposé une formule pour désigner ce sujet collectif : « *les nouveaux hussards noirs de l'école républicaine* ». Après avoir été séduit par cette formulation, nous l'avons refusée, car les CPE, bien que souvent placés en toute première ligne pour « tenir le front éducatif » face aux offensives portées par l'échec scolaire ou les inégalités, ne sont pas les soldats d'une armée organisée déployant une stratégie cohérente et unis par un code moral explicite pour lesquels ils iraient jusqu'à se sacrifier. Cette armée scolaire n'existe plus en tant que telle, car le programme institutionnel qui la déployait s'est délité. Les CPE sont plutôt une « *armée des ombres* », agissant par individus ou par petits groupes pour défendre un territoire éducatif et résister aux logiques d'invasion de ce territoire par l'inégalité sociale ou l'idéologie raciste (par exemple), mais unis de façon formelle par un même sens déontologique de leur métier. Cette fusion de l'éthique dans le déontologique est un enseignement tout à fait intéressant dans l'optique de la formation des maîtres.

Données : regret souvent exprimé que certains enseignants et CPE ne partagent pas toujours le même souci du sens du métier ; passage du « je » au « nous » (ou au « on » du langage familier) pour raconter la vie éthique et déontologique.

Exemples : « *On doit être juste avec les élèves.* » « *On doit chercher à comprendre ce que fait l'adolescent.* » « *Le CPE, c'est lui qui a ça en charge, c'est son métier.* »

5 Les rares exceptions de discours ramenant systématiquement le récit à une expérience subjective sont issues de situations professionnelles et personnelles difficiles, génératrices d'une forme de mal-être professionnel. Dans ces situations, que les locuteurs décrivent avec beaucoup d'émotion, le récit en première personne surpasse souvent la description des liens formels unissant les acteurs d'un même métier.

L'invisibilité du code moral

Une troisième constatation concerne le rôle du code moral dans la vie éthique des CPE. Au vu de leur formation, l'on pourrait s'attendre à ce qu'ils s'y réfèrent fréquemment. Ils connaissent bien les textes officiels et les valeurs républicaines, le référentiel de compétences, le cadrage juridique sur des points tels que la laïcité ou les droits des élèves, etc. Ils sont également censés connaître quelques débats importants sur les questions morales en éducation et adhèrent globalement à l'idée qu'un CPE est porteur de valeurs républicaines et de principes démocratiques. Leur formation initiale, inscrite dans un master et dans une structure de professionnalisation par alternance, leur a dispensé des cours sur des questions telles que les valeurs en éducation, la laïcité, la démocratisation de la vie scolaire, les valeurs de la République, etc. De plus ils ont participé à des séances d'analyse de pratiques professionnelles, incluses dans leur parcours, et pris l'habitude d'étudier des cas concrets de situations engageant leur responsabilité juridique, morale, professionnelle et éthique⁶.

Or les références axiologiques institutionnelles n'apparaissent quasiment jamais dans leurs témoignages, qui ne mentionnent aucune des valeurs républicaines du code officiel : laïcité et égalité n'ont *jamais* été citées (sauf quand le chercheur les a lui-même mentionnées), alors même que les propos abordaient des situations et des réflexions en prise directe avec la mise en jeu de ces principes. Comment interpréter cette omission ?

Une première interprétation se propose : nous ne vivons pas à une époque holiste et/ou héroïque, ce qui fait que les principes généraux de la morale commune apparaissent principalement comme des éléments de langage officiel, à vocations précises (passer un oral de concours, soutenir un montage idéologique, rappeler le cadre général de la communauté politique), mais peu mobilisables pour « l'homme ordinaire » quand il décrit son expérience commune, surtout si l'urgence et la masse des problèmes à régler inclinent à minorer la conceptualité de la prise de décision.

L'écoute répétée des entretiens permet en fait de constater que ce code est présent/absent, c'est-à-dire qu'il n'est ni refusé ni oublié, mais simplement non utilisé pour la description d'un vécu. Lors d'un rapide *débriefing* après chaque entretien, nous avons fait remarquer cette absence aux locuteurs, provoquant à chaque fois une certaine surprise, alors même que leur engagement professionnel se centre sur ces principes dont ils parlent si peu.

Une seconde interprétation remarque que la vie éthique des agents n'est évidemment pas une vie théorique, centrée sur l'intellection et l'abstraction. Le code de référence n'est pas vraiment examiné dans l'action, laquelle n'est nullement la simple réplique d'une théorie morale ou même de principes éthiques. On peut dire que le code a imprégné les agents, qui s'avèrent tout à fait capables d'y revenir « hors-micro » de façon pertinente et informée

6 Au sujet de la distinction et de l'articulation de ces quatre dimensions, voir Dupeyron (2014)

(notamment au sujet de la laïcité, sur fond de forte diversité de pratiques culturelles), mais que cette référence conceptuelle, morale, politique, philosophique, n'est pas la ligne de mire utilisée pour s'orienter dans les décisions et pour calibrer les actions dans la vie éthique pratique. Il apparaît par conséquent que la demande implicite des agents n'est pas centrée sur les théories morales, mais sur la clarification du cadre déontologique et au-delà sur les conditions de l'efficacité de leur vie professionnelle.

On constate ici que l'agir éthique emploie un modèle vécu d'action pratique ; la norme morale est présente/absente au moment du processus de création d'une décision et d'une action, tout comme la référence aux canons d'une école esthétique peut être présente/absente au moment du surgissement de l'œuvre.

La seule transmission des détails du code de référence ne suffira donc jamais pour déterminer l'acteur scolaire à agir « en éducateur responsable et selon des principes éthiques » ; c'est d'une expérience éthique dont il a besoin, d'une expérience de sagesse pratique et incarnée, d'une expérience d'application de principes généraux, et de l'attestation d'éthicité professionnelle que lui délivrent ses pairs, non pas que la réflexion collective sur ces principes soit inutile, mais en vertu de l'implication de l'agent et de son engagement dans une situation donnée. Il semble donc que les CPE, éthiciens spontanés, tentent de trouver leur chemin en évitant de suivre aveuglément deux azimuts : celui d'un code officiel qu'ils connaissent, mais qu'ils n'emploient guère pour décrire leur vie éthique, et celui d'un possible subjectivisme éthique empreint de relativisme, qui n'apparaît nullement dans leur discours, d'où leur mouvement permanent vers une tierce instance : le métier, la communauté professionnelle.

Les CPE se réfèrent ainsi à un idéal-type de leur métier, dont la figure a sans doute pris forme dans les formations professionnelles et les préparations aux concours et aux fonctions du CPE⁷ ; on peut postuler qu'elle est une propriété collective de la majorité des formateurs et qu'elle constitue de ce fait une sagesse collective appliquée et forgée dans les pratiques réflexives, un patrimoine commun sur lequel se greffe l'identité professionnelle. Imprégnés de ce modèle ouvert de sagesse professionnelle, les CPE deviennent donc des éthiciens dont la référence est bien plus déontologique que politico-morale. Spontanément, quelle que soit la tonalité des questions, ils ramènent leur expression vers la description de pratiques professionnelles et de situations vécues, comme si l'agir éthique leur semblait trop exposé ou trop sujet au relativisme, comme si le niveau de l'action professionnelle était pour eux le point vélique de leur éthicité.

Données : absence de termes tels que « laïcité », « égalité », « justice », « démocratie ».

7 Interrogés de façon informelle sur ce constat, lors de rencontres postérieures à leur entretien, la plupart des locuteurs rencontrés avancent l'idée qu'il s'agit peut-être d'une particularité de la formation dans leur école d'origine. Cette hypothèse souligne une limite de cette recherche. Pour poursuivre, il faudra donc étendre le public visé afin de toucher des CPE issus d'autres académies et d'autres lieux de formation.

Exemples : « *je discute calmement avec les mamans qui portent le voile islamique* » ; « *le CPE répond de la même façon à tous les élèves* » ; « *on est là pour les élèves.* »

Vie éthique et processus identitaire

Les résultats de la collecte semblent laisser au second plan l'engagement personnel et la présence subjective du CPE, autrement dit *la construction éthique de soi*, selon le schéma foucauldien, comme si le CPE avait le pouvoir exceptionnel de détacher sa personne de son métier, comme si la déontologie surpassait l'éthique. On peut supposer que les agents tentent ainsi de se protéger des risques liés à une vie éthique potentiellement malheureuse, avec tout son cortège de mal-être et de frustrations professionnelles et personnelles. Pour le comprendre, nous allons revenir sur les concepts ici mis en jeu : l'identité et l'éthique. Cela va nous permettre de formuler l'hypothèse selon laquelle les CPE utilisent leur identité professionnelle comme une protection. Ce qu'il s'efforcent ainsi de mettre à l'abri des duretés de leur quotidien, c'est leur propre identité, laquelle est inséparable de leur vie éthique.

L'identité, qui ne doit pas être confondue avec les *identifiants* (nom, données anthropologiques personnelles, catégorie sociale, code personnel, base génétique), n'est pas une substance singulière et stable que l'on pourrait désigner et déterminer avec exactitude. Elle est plutôt une construction permanente, une réalité complexe et mouvante. Ce dont on parle en la désignant est un processus, pas un état.

Ce processus de quête identitaire prend la forme d'une recherche synthétique de clôture du sens de soi-même et son existence. Le processus identitaire se déploie donc comme *une visée de cohérence*, comme *un récit de soi pour soi*. Dans cette optique, l'identité est bien au cœur de cette formation/création continuée de soi dont parle Foucault dans le troisième niveau de son modèle. Il convient d'ailleurs de parler d'identification, plus que d'identité, pour souligner la labilité de l'identité, la lisibilité que l'individu recherche pour lui-même et aux yeux des autres, et l'efficacité de la quête identitaire dans la formation/transformation de soi. Dans une société peu holiste, chacun cherche à s'identifier, peine sur son identification et connaît peu ou prou l'inquiétude de soi.

L'éthique est alors un aspect essentiel de cet exercice de soi dans la visée d'une vie digne et cohérente, ce qui explique qu'elle se déploie majoritairement comme une formation de soi ayant pour but de travailler à une clôture de sens toujours à venir. Il est bon de rappeler ici ce que nous entendons ici par « vie éthique » : cette activité par laquelle le sujet se trans-forme en essayant de faire coïncider tant bien que mal un récit de soi cohérent et des pratiques qui ressemblent au produit de ce récit et qui dessinent la silhouette d'une vie digne d'être vécue.

Ces éléments permettent d'affiner l'interprétation du relatif effacement de l'éthique derrière le déontologico-professionnel dans les paroles des CPE : sollicités pour parler de leur vie éthique, ils associent intuitivement celle-ci à leur

construction identitaire et aux risques qu'elle comporte. À la limite, plus la place de l'éthique est grande dans la vie de l'individu et moins il est aisé et prudent d'en parler. Du coup la majorité des entretiens dévie vers l'ancrage déontologique et la recherche de « bonnes pratiques professionnelles » – signe justement que l'éthique ouvre des enjeux internes très forts. La parole sur soi a ceci d'efficace qu'elle est presque naturellement un travail d'auto-déchiffrement ou un vecteur d'exposition de soi. Seuls un effort sur soi – pour se contenir, se cacher, ne pas se trahir – ou un travail involontaire de refoulement et d'auto-intoxication peuvent entraver le flux de la parole comme traducteur de soi. Quand on a le souci de soi, on sait intuitivement que le « *connais-toi toi-même* » socratique ne doit pas être pris imprudemment au pied de la lettre : s'il signifie « *occupe-toi de toi et de la vie décente que tu dois mener* », alors il permet d'apercevoir l'horizon encourageant d'une perspective éthique ; par contre s'il signifie « *dis-moi qui tu es, dis-toi qui tu es* », alors il ouvre un abîme sous les pieds de la personne. L'on comprend sans peine l'émotion qui surgit dès que le locuteur s'approche de cet abîme dans lequel s'agit la face cachée de la quête identitaire et de la construction de soi : non pas la clôture mobile de sens, mais la clôture fixe d'une « personnalité » pour le Soi. La parole sur soi a donc quelque chose de troublant et qui rappelle la pesanteur de l'enjeu éthique.

Ainsi, ce que les entretiens permettent de deviner en creux, c'est la pesanteur importante de la charge éthique dans le métier de CPE. Du coup, alors qu'il n'est pas difficile aux interlocuteurs d'évoquer leurs difficultés professionnelles (la fatigue, le bruit, la pénibilité, la nervosité, etc.), par contre la question de l'engagement éthique, de l'implication de l'acteur dans un questionnement et une prise de décision, est visiblement plus difficile à verbaliser, car ses enjeux sont tout autres.

L'effacement de l'éthique derrière le déontologico-professionnel peut donc se comprendre, non comme une « preuve » de la moindre importance du pôle éthique, mais au contraire comme l'indice de la forte charge identitaire que celui-ci recèle.

On peut ici supposer que la vie éthique des CPE se met difficilement en mots. Le fait pour les locuteurs de rabattre les récits sur leur dimension professionnelle participe au projet implicite de les dépersonnaliser autant que faire se peut. Il ne s'agit pas pour chacun de trahir ce qu'il veut être et ce qu'il veut faire de sa vie professionnelle et personnelle, mais d'ériger une forme de protection contre le risque d'un engagement trop fusionnel du Soi personnel dans le Soi professionnel.

Données : très peu de mention de soi dans les récits, recouvrement fréquent de l'engagement éthique par la « bonne pratique professionnelle ».

Exemples : « *Dans cette situation, je fais ce que le CPE a à faire.* » « *Je passe le relais quand ça dépasse mon terrain.* »

Identité et métamorphoses de l'agent éthique

Pour aborder la construction de soi comme agent moral, une question directe a été posée aux participants : « *as-tu l'impression d'avoir changé depuis que tu es devenu (e) CPE ?* » Des questions plus indirectes ont été également permises le recueil de paroles sur ce thème.

On pourrait penser que l'auto-reconnaissance constitue un point focal de la construction de l'identité professionnelle des enseignants et des éducateurs, au-delà du jugement social sanctionnant la légitimité de la personne dans son statut. Ainsi, la relation du professionnel à son métier semble inséparable de la construction de soi, et bien souvent tout se passe comme si les gestes, les pratiques et les postures professionnelles jouaient un rôle de médiation entre Soi et soi. La dynamique de l'identité professionnelle semble donc s'inscrire dans le processus plus général de l'invention de soi, en ce sens qu'elle n'est qu'une trame parmi d'autres au sein de la temporalité constitutive de l'identité personnelle. Ainsi une recherche sur la construction de soi en tant qu'agent éthique ne saurait séparer par principe l'identité professionnelle et l'identité personnelle ; ces deux dimensions de statuts différents doivent plutôt être articulées.

Quelle est la nature du changement personnel que relatent les CPE à travers leur expérience professionnelle ? Est-il conforme à l'ambitieux programme foucauldien des « pratiques de soi » produisant une auto-construction ?

Le résultat des entretiens, sur ce point, est pour l'instant un peu décevant, en raison principalement de la difficulté à solliciter les locuteurs sur cette question intime. Les réponses courantes évoluent donc entre une dénégation décalant la réponse par rapport à la question et un aveu minimaliste de modification de soi. Toutefois, en dépit de la modestie de cette première moisson, quelques éléments peuvent être avancés. Premièrement, la question du changement est fréquemment interprétée en termes de « vocation », comme si on demandait aux CPE de se positionner sur l'image qu'ils se font de leur métier. Quasiment tous indiquent alors qu'ils n'ont pas changé... *d'avis* sur le métier : ils apprécient toujours ce métier, ne regrettent pas de l'avoir choisi et ne se projettent guère vers autre chose à ce stade de leur carrière. Ce quiproquo sur la question de lancement de ce thème a été si systématique qu'il faut y voir la confirmation de deux éléments soulignés plus haut : le fort ancrage professionnel des CPE et l'esquive pratiquée dès que la confession touche de près à leur personne et à leur identité. L'affirmation du renforcement des convictions éducatives s'accompagne ainsi d'un escamotage partiel de la personne censée porter ces convictions.

Deuxièmement, les informations obtenues fournissent quand même des indications sur *ce qui change en eux*, selon les locuteurs. Un élément est fréquemment cité : l'attention apportée à la « cuirasse affective », à l'auto-protection des agents éthiques par rapport à l'engagement personnel et à la proximité relationnelle que requiert le métier. La dureté et l'absurdité de certaines situations vécues par les élèves – plus encore que les nuisances connues par les CPE eux-mêmes dans leur quotidien professionnel – peuvent en effet susciter des affects

très forts. Quelques exemples significatifs ont émergé des entretiens : ici c'est un élève sanctionné pour son comportement alors qu'il a dormi dans une voiture avec sa mère durant quelques semaines ; là c'est une mère effondrée de larmes dans la cour du collège pendant que son enfant est retiré de sa garde, après l'alerte lancée par le CPE ; plus loin c'est un frère et une sœur dont les deux parents sont en prison, etc.

Le professionnel doit alors manier avec dextérité l'art ambigu de la proximité empathique et de la distance professionnelle. Il semble bien que les CPE fassent spontanément un « travail sur eux » pour trouver le bon dosage de l'engagement personnel et affectif dans les situations humaines concrètes de leur quotidien, ce qui les conduit à exprimer des modifications de leur posture, voire de leur personne : un certain « durcissement » de leur enveloppe est alors confessé. Autant dire que l'épreuve de la vulnérabilité de la personne, souvent vécue brutalement au quotidien et avec très peu de protection institutionnelle, « enseigne » une forme de « morale de l'auto-protection » qui met les agents à l'abri d'un dévouement corps et âme à leur métier et aux publics accueillis.

L'explicitation des affects demeure de toute façon difficile, rare et partielle, surtout dans un cadre d'entretien qui s'interdit de tenter de « forcer le passage » vers l'intime. Certains CPE laissent quand même deviner la force leurs émotions devant le contact concret avec des exemples de misère sociale ou de vies difficiles : entre tristesse et indignation, c'est surtout un sentiment d'impuissance qui est alors confessé.

Troisièmement, les entretiens ont mis en lumière un enseignement fondamental sur la texture éthique de l'expérience des CPE : leur sens de ce qui est moralement acceptable et de ce qui ne l'est pas : quand ils sont invités à parler des situations difficiles qu'ils rencontrent dans leur quotidien, ils interprètent cette demande en se centrant sur ce qui vivent les élèves. Pour les CPE, une situation difficile (injuste, choquante) est une situation vécue par certains élèves. Ils parlent donc spontanément davantage des expériences malheureuses des élèves que des nuisances qu'eux-mêmes subissent. Le souci scrupuleux du métier – la déontologie – et le souci du bien-être de l'élève – l'éthique – se combinent ici pour animer la vie éthique et professionnelle des CPE, sans qu'il soit besoin de recourir à une quelconque invention de soi pour interpréter cette vie dans sa moralité. Si l'on revient à une typologie classique des théories morales, on dira que les CPE inscrivent ce sens de la justice dans la pratique d'une éthique appliquée, et que la morale implicite de leur activité est peu ou prou *conséquentialiste*, car orientée vers le meilleur résultat possible pour l'élève.

Données : peu de mentions personnelles ; maintien d'une vocation sans changement ; gestion des affects.

Exemples : « *non, je n'ai pas changé, CPE c'est bien ce que je voulais faire.* »
« *Je suis un peu plus détaché-e des situations qu'au début.* »

De la reconnaissance à la subjectivation

Dernier point : les discours recueillis laissent largement de côté la thématique de la *reconnaissance*. Celle-ci, depuis la mise en exergue par Hegel du rôle majeur du désir de reconnaissance dans la dynamique des existences humaines, n'a pourtant cessé de hanter bien des constructions théoriques posant comme idée majeure de l'anthropologie philosophique que la demande (ou le désir) de reconnaissance par autrui était un enjeu majeur de la vie humaine.

Un dépassement de cette théorie a été entamé, afin de recentrer le référentiel anthropologique sur la notion de *subjectivation* et de redéfinir l'enjeu central de la vie humaine, non autour des notions de reconnaissance et de jugement social, mais à partir de la notion d'*activité*. Sans renier complètement le souci de la reconnaissance, une vie humaine a donc avant tout à « s'employer », à trouver un plan d'action propre à sa subjectivation. De cette expérience fondamentale découlerait la majeure partie de son processus identitaire et existentiel.

Rendre visibles les vies invisibles (non reconnues) est donc inséparable d'une autre tâche : libérer la puissance d'agir des vies inemployées pour leur permettre de faire œuvre. La subjectivation est alors le produit d'une vie qui s'emploie et fait éventuellement reconnaître son activité. Les pathologies sociales de la non-reconnaissance peuvent ainsi s'articuler avec les pathologies de l'activité empêchée, comme le montrent fréquemment depuis quelques années la clinique (Clot, 1999), la psychologie (Dejours, 2000) et la sociologie du travail (Linhart, 2009). Le sens du travail l'emporte même fréquemment sur la reconnaissance personnelle, dans la définition des enjeux de l'expérience des travailleurs. *In fine*, l'activité prime sur l'identité, la puissance sur la reconnaissance, l'engagement sur l'authenticité. De nombreux travaux récents de philosophie sociale (par exemple Renault, 2008 ; Le Blanc, 2009) ou de philosophie du travail (Schwartz, 2012) ont également étudié ce duo activité/reconnaissance et érigé l'activité au rang d'« invitée de toutes les dimensions de la vie humaine » (Durrive & Schwartz, 2009, chapitre 1-11).

Sur ce point, les paroles des CPE posent rarement la question de la reconnaissance ; tout se passe comme s'ils avaient accepté la relative invisibilité sociale de leur métier et assumé la faible reconnaissance sociale dont il est l'objet : qui sait ce qu'est un CPE ? S'il y a une « lutte » des CPE pour faire reconnaître et comprendre leur identité – cet enjeu professionnel ne doit surtout pas être négligé – ce point semble moins vital que celui de la maîtrise de leur plan d'action et de leur *capabilité* d'action. Pour un CPE, ne pas être reconnu est irritant, mais habituel et « acceptable ». Par contre ne pas pouvoir agir comme il le souhaite et se trouver dans l'incapacité d'exercer son activité de façon relativement satisfaisante est peu supportable. Divers facteurs sont évoqués dans les entretiens : l'absence de cadre d'action (en cas de vacance ou de carence de la direction pédagogique et administrative de l'établissement), l'hégémonie envahissante de certaines tâches quotidiennes (la gestion des incidents de la vie scolaire) au détriment de projets dont la mise en chantier est éternellement repoussée (la réforme et l'animation éducative), la piètre qualité de la collaboration

des adultes et de la circulation de l'information, la mauvaise organisation de l'établissement, l'héritage obsédant d'une trop forte dérégulation de la vie scolaire, l'embarras provoqué par certaines configurations professionnelles (par exemple : être strictement cantonné aux classes d'un seul niveau d'enseignement, n'être que de passage pour un remplacement, partager son temps de service entre-deux voire trois établissements), etc.

Au niveau de leur action éthique, les CPE acceptent aussi une forme de non-reconnaissance, d'autant plus qu'ils savent que la temporalité lente de l'action éducative n'autorise pas toujours des gratifications à court terme. Bien souvent, le résultat de ce qu'ils font ne se voit guère dans l'immédiat et ne produira des effets (hypothétiques) qu'à moyen terme dans l'existence des élèves.

Cette donnée, largement citée, est intégrée dans la représentation du métier. Par contre un discours parfois désabusé déplore que leur travail soit rendu inutile par des facteurs sur lesquels ils n'ont guère de prise : les problématiques sociales et familiales ou l'état de la société, en particulier. Ces facteurs, dont souffrent au premier chef les élèves, « gâchent » le travail des CPE, au point que ceux-ci se sentent parfois inutiles, comme si leurs qualités professionnelles étaient inemployées ou ne « faisaient pas œuvre ».

Ainsi le souci et la formation de soi, dont Foucault a fait la troisième dimension de la moralité, ne se referment pas sur eux-mêmes en un cercle identitaire emprisonnant l'agent éthique dans une perpétuelle interrogation sur lui-même, dans la composition laborieuse d'un mythe personnel ou dans la quête éperdue de reconnaissance. Ils ouvrent sur l'horizon des pratiques partagées et d'une vie commune tendant à s'organiser autour des capacités de chacun. Désireux de voir leur métier mieux reconnu, les CPE avancent pourtant une autre priorité que cette importante demande de reconnaissance : celle de la qualité de leur activité et de leur expérience professionnelles, autrement dit le souci de pouvoir œuvrer efficacement en tant qu'éducateurs responsables et dotés de principes éthiques, la revendication d'une vie éthique décente, l'appel vers une vie professionnelle digne d'être vécue.

Données : constat paisible de faible reconnaissance, souci de l'efficacité du travail.

Exemples : « *Ce que vit cet élève chez lui, c'est si dur que ce qu'on fait pour lui, hein...* » ; « *je ne peux pas travailler comme il faut avec une organisation aussi pourrie.* » « *on ne voit pas à quoi on sert dans leur vie.* »

Conclusion

L'exploration de la vie éthique des CPE, qui est à poursuivre pour en compléter les données, permet déjà de formuler certaines hypothèses productives, notamment celle posant l'existence d'un fort lien entre la responsabilité éthique et un ancrage déontologique dont l'existence non officielle dans la sagesse collective de la profession et dans les protocoles d'action est en attente de formalisation au sein de l'institution scolaire.

De même, l'hypothèse du primat de l'éthique appliquée semble être confirmée et aller de pair avec le souci des CPE de préserver le potentiel d'œuvre de leur vie professionnelle ordinaire. Nous entendons ici par « vie ordinaire » une vie professionnelle telle qu'elle est réellement vécue, au-delà des normes et des prescriptions liées au travail « officiel », et telle qu'elle se construit comme « série de variations » sur fond de normes et de pratiques sociales.⁸

Enfin la pertinence de l'hypothèse posant que la structure de la vie éthique est le projet de formation éthique de soi (Moreau, 2012), est difficile à observer dans les paroles des CPE. Une vie éthique est-elle « une vie où l'on se forme en se métamorphosant, une vie dans laquelle l'agent est l'auteur de ses propres changements du fait de ses décisions et de ses actes ? » (Moreau, 2013, 123). C'est difficile à dire sur la base de nos données, mais c'est étrangement en prenant leurs précautions vis-à-vis de l'énonciation de cette construction de soi que les CPE *montrent* (plus qu'ils ne *disent* clairement) en quoi la charge éthique est si importante dans leur métier et pour leur personne.

En l'état, il s'agit donc d'un point d'étape montrant un cadre, une méthode et quelques résultats initiaux, qu'il faut songer à compléter en tenant compte des limites actuelles de l'enquête de terrain. L'observation – déjà largement entamée – de la vie scolaire dans laquelle évoluent les agents éthiques est aussi une perspective heuristique à ne pas négliger. En dépit de ces réserves, il ressort de cette étude une image déjà assez nette d'une vie éthique animée principalement par le souci professionnel des missions à accomplir, orientée vers le souci de l'élève, faible utilisatrice des concepts moraux, mais pratiquant une éthique appliquée dont la charge est très forte dans le quotidien des CPE.

Deux perspectives de formation peuvent donc être proposées :

- la possibilité d'accompagner la profession vers un travail de définition de son code déontologique ;
- l'orientation du travail de formation à l'éthique autour d'études de cas visant une pratique réflexive et partagée de la compétence éthique.

L'élucidation – via la narration et la discussion sur les dilemmes éthiques – des pratiques de chacun et du cadre de référence nous semble également constituer la base concrète d'une meilleure définition de la compétence éthique à partir de ce principe tout simple : toute compétence étant un savoir complexe utilisé

8 Nous empruntons ici à Guillaume Le Blanc le sens de l'expression « vie ordinaire ». (Le Blanc, 2007).

dans une situation précise, ce savoir ne peut être perçu que dans l'action et en contexte. C'est à ce niveau-là – et non au niveau abstrait des théories morales – qu'il doit être soutenu et précisé. Il n'y a pas d'éthique au repos : voilà in fine l'idée qui nous paraît apte à éclairer la mise en place de la compétence éthique et, au-delà, le maintien d'une vie collective animée par des principes partagés.

Bibliographie

- Beaud, S. (1996). L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'«entretien ethnographique». *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 9(35).
- Beaud, S. & Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain. Produire et analyser des données ethnographiques*. Paris: La Découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris: PUF.
- Dejours, Ch. (2000). *Souffrance en France, la banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Condette, S. (2013). État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation. *Carrefours de l'éducation*, 2013/1, 35, 105-131.
- Delahaye, J.-P., Barbier, C., Durand, F. & al. (2009). *Le conseiller principal d'éducation. De la vie scolaire à la politique éducative*. Paris: Berger-Levrault.
- Desaulniers, M.-P. & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement: fondements et pratiques*. Montréal: Presses universitaires de l'Université du Québec.
- Dupeyron, J-F. (2014). L'émergence d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs. *Formation et profession*, 21(3), 4-17.
- Durrive, L. & Schwart, Y. (dir.) (2009). *Travail et Ergologie; entretiens sur l'activité humaine* (tome II). Toulouse: éditions Octarès.
- Focquenoy, C. (2013). *Du surveillant général au conseiller principal d'éducation: l'évolution d'une fonction éducative entre tensions et dynamismes. Déconstruction d'un mythe*. Communication au congrès de l'AREF.
- Foucault, M. (2001). *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris: Gallimard.
- Gohier, C. & Jutras, F. (dir.) (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Montréal: Presses universitaires de l'Université du Québec.
- Husserl, E. (1976). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale*. Paris: Gallimard (traduction Gérard Granel).
- Kaufmann, J-C. (2007). *L'entretien compréhensif*. Paris: Armand Colin.
- Le Blanc, G. (2007). *Vies ordinaires, vies précaires*. Paris: Seuil.
- Le Blanc, G. (2009). *L'invisibilité sociale*. Paris: Presses universitaires de France.
- Lesterlin, B. & Moreau, D. (2009). *Se former en enseignant: devenir pédagogue*. Nantes: CRDP.
- Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres?.* Paris: Seuil.
- 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, 2003.
- Moreau, D. dir. (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. Paris: L'Harmattan.
- Moreau, D. (2013). À l'heure du retour de la morale à l'école du citoyen... Dans Dupeyron, J-F. & Miqueu, Ch. (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.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris: Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (dir.) (2014). *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy: Presses universitaires de Lorraine.
- Renault, E. (2008). *Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique*. Paris: La Découverte
- Schwartz, Y. (2012). *Expérience et connaissance du travail*. Paris: Éditions sociales.
- Tschirhart, A. (2013). Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation: histoire d'un héritage. *Carrefours de l'éducation*, 2013/1, 35, 85-103.

ANNEXE 1 : encart méthodologique

	<i>Choix méthodologique</i>
<i>Identité des agents éthiques</i>	d'anciens étudiants du master <i>Encadrement éducatif</i> à l'IUFM/ESPE de Bordeaux
<i>Lieu des entretiens</i>	une salle de cours de leur ancien lieu de formation (IUFM/ESPE) ; ponctuellement une salle de leur établissement.
<i>Durée et fréquence</i>	en général un seul entretien de 45 à 60 minutes ; pour certains, un second entretien d'approfondissement.
<i>Protocole</i>	présentation rapide de la recherche et de son cadre (anonymat, propriété de l'enregistrement) ; entretien enregistré autour de questions ouvertes ; hors micro, recueil d'impressions sur l'entretien.
<i>Nature des questions</i>	questions ouvertes et aussi neutres que possibles, ne comportant aucun mot du code moral.
<i>Ciblage des questions</i>	répartition des questions dans trois catégories issues du modèle de Foucault.
<i>Question de lancement</i>	« <i>Peux-tu me parler de ta vie professionnelle du point de vue de sa dimension éthique ?</i> »
<i>Attitude du chercheur</i>	neutre et silencieux pendant les réponses, n'interrompant jamais ; attentif et envoyant des signaux d'attestation de réception ; concentré sur les détails pour cibler ses relances ; empathique et complice.
<i>Exploitation</i>	écoutes multiples et transcription, avec prise de notes ; rédaction d'une fiche par locuteur, intégrant aussi ses données personnelles et professionnelles ; confrontation aux catégories, recherche de régularités et de variations.
<i>Interaction avec les CPE</i>	envoi de l'enregistrement au locuteur pour écoute et commentaires libres ; communication des résultats et échanges possibles.

<i>Avantages</i>	<i>Risques ou inconvénients</i>
confiance mutuelle aisée dans les échanges ; proximité sociale et linguistique ; références partagées ; lien aisé avec la « compétence éthique ».	persistance possible de rapports institutionnels.
confort et qualité de l'écoute ; un lieu professionnel pour un entretien centré sur la vie professionnelle.	reproduction de postures d'étudiants.
facilité relative de l'utilisation (écoutes multiples et transcription) ; pas d'effet de lassitude ou de décrochage de l'attention.	peu de possibilités d'approfondissement dans ce seul cadre.
sécurisation de l'entretien et mise en confiance des participants ; formalisation d'un cadre de recherche.	un possible « effet micro » (inhibition, posture...) ; méthodologisme.
possibilité d'une parole libre, d'associations libres, de l'apparition spontanée de ce qui importe pour le locuteur ; peu d'effet question/réponse.	sans guidage strict, possibilité de passer à côté de certains aspects.
interprétation des réponses en lien avec les catégories de départ.	risque d'oubli ou de minimisation d'éléments non prévus dans les catégories.
neutralité de l'amorce, ouvrant vers toute possibilité dans la construction de la réponse.	difficulté pour se lancer sans question précise.
respect de la parole ; facilitation de la narration et diminution de l'auto-censure.	dévolution du dynamisme de l'entretien au locuteur, avec un possible sous-régime.
confrontation des concepts et de l'expérience des agents.	ajustement partiellement artificiel du concept et de l'expérience ; valeur fragile des <i>data</i> des entretiens.
démarche semi participative ; enrichissement de la collecte ; vérification des <i>data</i> par interaction avec les locuteurs.	censure partielle des scripts de la part des locuteurs.

ANNEXE 2 : profils des participants

Genre des participants	1 homme et 23 femmes	Cette proportion, assez représentative de la féminisation de la profession des CPE (mais sans doute un peu accentuée dans cette tranche d'âge professionnel), ne permet pas d'explorer les variations de genre.
Âge des participants	3 ont moins de 30 ans ; 20 ont entre 30 et 40 ans ; 1 a plus de 40 ans.	Il y a peu de très jeunes CPE dans l'échantillon. Cela s'explique entre autres par la longueur du parcours conduisant au master et au concours. La relative absence des « tout-jeunes » CPE est une donnée à prendre en compte.
Lieu d'exercice	20 sont en poste en banlieue parisienne ; 2 dans le Nord ; 1 en zone rurale (Orléans-Tours) ; 1 dans l'académie de Bordeaux (3 enfants).	Une très forte proportion d'« exilés pédagogiques », souvent placés dans des établissements classés éducation prioritaire. Peu d'établissements jugés « faciles » par les participants.
Niveau d'exercice	17 exercent en collège ; 7 en lycée général ou professionnel.	La forte proportion des collèges est peut-être un élément d'aggravation des conditions de travail. C'est un point à vérifier.