

Brochure :

Petit précis de résistance éthique au travail

- Focus sur le secteur de l'enseignement -

Irène Pereira

Octobre 2019

Présentation :

Cette brochure présente dans une première partie de manière synthétique l'exacerbation actuelle de la réification que connaît le monde du travail. Un focus particulier est mis sur ces transformations dans le cadre de l'enseignement.

Une seconde partie est consacrée au rôle que peut jouer « l'éthique de la critique » (Paulo Freire) dans la résistance à ces phénomènes de réification. Là encore un focus particulier est mis sur le domaine de l'enseignement.

Sommaire

- 1. L'exacerbation de la réification au travail**
- 2. Le cas du secteur de l'Education Nationale :**
 - 2.1- L'éducation par les preuves**
 - 2.2. La médecine: un modèle pour l'éducation?**
- 3. L'efficacité, une valeur à relativiser**
- 4. L'éthique de la critique**
- 5. La socio-éthique professionnelle**
- 6. Conflits de valeurs et souffrance au travail**
- 7. L'éthique professionnelle comme résistance**
- 8. Le cas de l'enseignement:**
 - 8.1. Contre le technicisme en pédagogie**
 - 8.2. Eduquer une personne ou programmer un robot?**
 - 8.3. L'agir éthique en éducation: une priorité**

NB/ Ensemble de chroniques parues initialement dans le journal suisse Le courrier en 2019

1. L'exacerbation de la réification au travail

La notion de réification fait un retour dans la pensée philosophique contemporaine pour penser un ensemble de phénomènes sociaux qui prennent actuellement de l'ampleur. C'est entre autres dans le monde du travail que cette réification est à l'oeuvre.

Les racines de la réification

La réification (Gallimard, 2007) est le titre d'un ouvrage du philosophe contemporain Axel Honneth: «Dans son sens littéral, la réification désigne le fait de prendre pour des objets des phénomènes qui n'en sont pas. Par exemple, percevoir ou traiter des êtres humains comme étant de pures choses. Je distingue trois formes de réification: la réification dans le rapport aux autres, dans le rapport au monde et dans le rapport à soi.» Ce renouveau de la réflexion sur la réification a entre autres inspiré un ouvrage collectif: La réification (La Dispute, 2014).

La notion de réification s'inscrit historiquement dans une perspective marxiste, mais aussi weberienne. Pour le sociologue Max Weber, la modernité capitaliste et bureaucratique est marquée par le développement progressif d'une «cage d'acier» de règles dans laquelle l'existence des individus se trouve enserrée.

On doit plus particulièrement au philosophe marxiste hongrois Lukacs d'avoir réellement développé la réflexion philosophique autour de cette notion dans son ouvrage Histoire et conscience de classe (1923). La réification y apparaît comme la conséquence de la marchandisation capitaliste. Les êtres humains et les relations entre les êtres humains subissent une réification sur le modèle de ce qu'imposent la marchandisation et les relations marchandes.

La réification est également une notion qui se trouve au cœur de Pédagogie des opprimés (1970) de Paulo Freire. L'ouvrage du philosophe brésilien se présente comme une critique de tous les processus qui aboutissent à une déshumanisation de l'être humain et qui transforment l'être humain en un objet. Ainsi, le concept critique chez Paulo Freire de «pédagogie bancaire» est souvent mal compris et se trouve réduit à une critique de la pédagogie transmissive. Alors que la pédagogie bancaire désigne toute relation pédagogique dans laquelle les participants ne sont plus considérés comme des sujets, mais sont réduits au rang d'objet. L'éducation peut alors prendre pour modèle le dressage ou la programmation.

La réification à l'ère du techno-libéralisme

Ce processus de réification connaît actuellement de nouvelles formes d'exacerbation dont il est possible de donner des exemples.

C'est ce que met en lumière le philosophe Eric Sadin dans son ouvrage L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle: anatomie d'un anti-humanisme radical (L'Echappée, 2018) lorsqu'il analyse le techno-libéralisme: «Alors comment fait-on? Je crois qu'il faut faire valoir des témoignages qui viennent du terrain. Ça suffit les témoignages d'experts payés par les grands groupes qui nous disent 'tout ça est formidable, les gens vont monter en compétence'. Allez demander à un manufacturier Amazon qui reçoit ses ordres par des systèmes d'intelligence artificielle dans son casque audio si ça le fait monter en compétence.»

C'est également ce constat que fait la philosophe Cynthia Fleury dans Le soin est un humanisme (Gallimard, 2019) lorsqu'elle écrit au sujet du milieu médical: «Nous vivons une nouvelle crise de

la subjectivité, au sens où elle est au carrefour de plusieurs pressions: la pression de la rationalisation économique, qui veut faire du nom un chiffre, du qualitatif un quantitatif; la pression technologique et numérique qui tend à réduire le sujet à des données (...) Le monde du soin et de la santé est le terrain même de cette expérimentation de la crise du sujet chez les patients comme pour les soignants.»

Ce phénomène est également à l'œuvre dans le champ de l'éducation avec l'injonction à l'évaluation de l'efficacité des systèmes éducatifs et la volonté d'introduire une éducation par les preuves¹. C'est ce phénomène de la montée de la réification dans le système éducatif que j'analyse dans mon ouvrage Bréviaire des enseignant-e-s – Science, éthique et pratique professionnelle (Editions du Croquant, 2018).

Penser la réification aujourd'hui

Quels sont les principaux aspects qui se dégagent de l'exacerbation de la réification telle qu'elle se présente dans sa forme actuelle?

Pour penser la réification actuellement, il est nécessaire de la relier aux transformations engendrées par le capitalisme néolibéral. En effet, se sont mises en place des nouvelles formes de management qui visent toujours plus la rentabilité et le profit. Pour cela, le techno-libéralisme compte sur les nouvelles technologies pour diminuer la place du «capital humain» et donc augmenter le taux de profit. Cela ne conduit pas seulement à une diminution des emplois («la numérisation du travail»), mais également à une réification des conditions de travail, comme le relève Eric Sadin. Cette réification, des psychologues du travail comme Christophe Dejourné en ont souligné les conséquences: souffrance au travail, détresse morale...

2. Le cas du secteur de l'Éducation Nationale :

2.1- L'éducation par les preuves

D'abord développées dans les années 1990 dans le secteur de la santé, les politiques publiques reposant sur des données probantes (Evidence Based Policy) se sont largement répandues aux Etats-Unis sous la présidence Obama. Promues par des organismes internationaux, elles pourraient devenir une nouvelle norme, y compris dans le domaine de l'éducation.

Eduquer par les preuves scientifiques.

L'Evidence Based Medicine (EBM) repose sur une méthodologie spécifique appuyée sur des revues de la littérature systématique et des méthodes expérimentales randomisées (avec groupe témoin). Elle se traduit ensuite par des méthodologies spécifiques pour transférer ces recherches dans la pratique.

De manière générale, l'Evidence Based Policy consiste à appliquer cette approche à l'ensemble des politiques publiques. Par exemple, il s'agit d'expérimenter une politique publique en déterminant son efficacité avant de l'étendre, en comparant entre deux groupes équivalents dont l'un a bénéficié du programme et l'autre non.

L'idée de mettre en avant l'efficacité en éducation n'est pas nouvelle outre-Atlantique avec les études sur l'enseignement efficace. Elles reposent sur l'effet-maître qui consiste à déterminer la part qui revient à l'enseignant dans la réussite des élèves. Les études processus-produit tentent ensuite de déterminer quelles sont les pratiques qui caractérisent les enseignants efficaces.

Il est donc possible de constater que se dégagent deux modèles possibles de l'efficacité en éducation. Le premier est expérimental (création d'une situation artificielle avec groupe témoin) et le second écologique (étude comparée des pratiques existantes).

L'Evidence Based Pedagogy promeut des méthodes expérimentales quantitatives contre les recherches qualitatives s'appuyant sur des études de cas ethnographiques ou des entretiens compréhensifs. Cette approche est en particulier défendue par les psychologues expérimentaux et les économistes de l'éducation.

Une approche problématique.

Néanmoins, si l'Evidence Based Policy est présentée comme un modèle nouveau par ses promoteurs, les questions qu'elle soulève en réalité sont des problèmes classiques des rapports entre science et politique.

La première question avait déjà opposé Platon et Aristote sur le caractère général de la science et le caractère situé de l'action pratique. Que ce soit le modèle expérimental ou le modèle écologique, ils supposent qu'il est possible de dégager une méthode qui soit efficace avec n'importe quel professeur et dans tous les contextes. Si on compare avec le modèle de formation des enseignants en Finlande, qui est souvent cité en exemple, les enseignants acquièrent des connaissances pédagogiques variées, appuyées sur la recherche, de manière à leur permettre de s'adapter aux différents contextes. L'effet de la variété des contextes sur les pratiques est en particulier étudié au moyen de l'ethnographie.

La deuxième question a été par exemple mise en avant par Jürgen Habermas, dans les années 1970, dans son ouvrage *La science et la technique comme idéologie*. Il y critique la tendance à vouloir gouverner de manière technocratique. Après la Seconde guerre mondiale, c'est la planification des économies par les statistiques qui est à la mode. Il est possible d'ailleurs qu'à terme l'Evidence Based Policy soit concurrencée par les big data. Habermas voit dans la technocratie une tendance à gouverner par les sciences et à court-circuiter ainsi le débat démocratique.

Cela nous amène au troisième point. Ce qui est ici court-circuité en termes de débat public, ce sont les valeurs de l'éducation et ce que recouvre l'efficacité en matière d'éducation. Le débat démocratique sur ces questions est également évacué dans l'évaluation de l'efficacité des systèmes scolaires par les études comparatives internationales de type PISA. On peut supposer qu'on puisse trouver un relatif consensus au sein de la population pour un enseignement efficace de la lecture ou des mathématiques. En revanche, il est possible de percevoir que, par exemple, le qualificatif «efficace» appliqué à l'éducation à la citoyenneté sonnerait bizarrement. L'efficacité n'est peut être pas le seul critère et le plus important de l'éducation.

Quatrième point, l'Evidence Based Policy évacue la place de la subjectivité, à la fois celle des salariés et des usagers. Cela conduit à certaines difficultés. Les malades n'attendent pas seulement d'avoir un personnel de santé efficace, mais également «humain». Les salariés ont besoin de se reconnaître dans leur travail en ayant une autonomie dans leur manière de faire. La conséquence de ces méthodes, c'est donc également l'augmentation de la souffrance au travail, par exemple chez les salariés de la santé, par une plus grande standardisation de leur activité. Ce sont en définitif les psychologues du travail cliniciens, qui s'intéressent à comprendre le sujet au travail, qui ont été conduits à donner l'alerte face à l'aggravation de la souffrance au travail générée par les excès de sa rationalisation technocratique.

2. Le cas du secteur de l'Éducation Nationale :

2.2. La médecine: un modèle pour l'éducation?

On assiste actuellement dans le domaine de l'éducation à un mouvement qui cherche à prendre modèle sur la médecine par les preuves pour fonder une «éducation par les preuves». Cette éducation par les preuves est-elle réellement conforme à son modèle?

L'éducation par les preuves et la question du consentement

Il faut remarquer que les partisans de la médecine par les preuves mettent en avant le fait que l'enseignant comme le médecin devraient s'appuyer désormais sur des données probantes tirées de la compilation de méta-analyses. Au Canada, ce courant est en particulier incarné par Steve Bissonnette et Clermont Gauthier. En France, le courant de l'éducation par les preuves a aujourd'hui un soutien ministériel à travers le Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN).

Néanmoins, force est de remarquer que les tenants de l'éducation par les preuves ne prennent pas en compte les obligations éthiques qui incombent au médecin. Aujourd'hui, la médecine n'est plus uniquement basée sur le principe de bienfaisance qui donnait tout pouvoir au médecin, au nom du «bien du patient», de décider du traitement. On évoque une remise en cause du «paternalisme médical». Auquel a succédé le modèle de l'autonomie qui doit rechercher le consentement libre et éclairé du patient.

Concernant les mineurs, leur consentement éclairé est requis autant que possible, même si intervient également celui de leurs représentants légaux. Ceux-ci doivent être informés des traitements, de leurs alternatives et des conséquences de chaque traitement. Les patients peuvent aller jusqu'à refuser les soins, même si le médecin doit tenter de convaincre du bien-fondé des propositions médicales.

En soi, le «savoir-pouvoir» du médecin ne saurait s'appliquer de manière illimitée: il est, dans une démocratie libérale, mis en balance avec l'autonomie du sujet et son consentement. Or cette dimension n'est pas du tout prise en compte par les tenants de l'éducation par les preuves. On voit donc que c'est sous une forme extrêmement paternaliste qu'est appliquée dans le domaine de l'éducation l'idée d'une médecine par les preuves, portée en réalité par une conception du pouvoir du médecin qui n'a plus cours aujourd'hui dans les textes régissant le droit de la santé.

Une réification du sujet

Un des aspects qui fait débat, y compris dans le domaine de la médecine, est la réification du sujet qu'implique la médecine par les preuves. Au point que l'on voit surgir pour compléter cette démarche d'autres approches telles que la médecine narrative ou «médecine basée sur la narration», qui tente de redonner davantage de place au patient en tant que sujet.

Là également, on ne perçoit pas chez les défenseurs de l'éducation par les preuves de réflexion sur les risques de réification de l'élève à partir des méthodes d'apprentissage qui lui seraient imposées. Quelle place peut être donnée à l'élève en tant que sujet, et à sa subjectivité, dans le processus d'apprentissage? L'éducation par les preuves tend à se limiter à une appréhension de l'élève uniquement comme objet de savoir.

Intégrité de la personne et spécialisation du savoir

Une des difficultés à laquelle se trouve confrontée la médecine par les preuves tient à la spécialisation médicale. Or l'éthique médicale doit également tenir compte du principe d'intégrité de la personne, également présent dans les textes de bioéthique. Cela signifie qu'en théorie le spécialiste d'un domaine doit être capable, pour effectuer un choix de traitement médical, de prendre en compte l'incidence de ce traitement non pas seulement sur les organes dont il est spécialiste, mais également sur l'ensemble de la personne du sujet, à la fois sur les plans physique et psychologique.

Là encore, on ne trouve aucune réflexion de ce genre chez les tenants de l'éducation par les preuves. L'enfant comme personne, ayant à la fois corps et esprit, n'y fait pas l'objet d'une réflexion et l'on se contente de connaissances très sectorisées portant par exemple sur les méthodes d'apprentissage de la lecture.

Le pouvoir des images

On trouve également, chez certains tenants de l'éducation par les preuves issus des neurosciences, une croyance en la toute puissance de l'image IRM. Or l'observation du fonctionnement de la médecine dans son activité concrète peut nous conduire à mettre à distance l'idée que l'IRM serait une copie exacte de la réalité. Ces images impliquent une interprétation qui laisse part à une marge d'incertitude. De ce fait, il peut y avoir un écart entre l'image et la réalité charnelle du corps du patient comme elle peut être observée par exemple lors d'une intervention chirurgicale.

Et encore une fois, les neurosciences appliquées à l'éducation ne mènent que peu de réflexion sur l'écart qu'il pourrait exister entre le fonctionnement du cerveau de l'enfant tel qu'il apparaît dans les IRM et la réalité du fonctionnement du cerveau qui ne peut pas être observé directement dans la salle de classe.

3. L'efficacité, une valeur à relativiser

Dans un monde dominé par la logique de l'efficacité économique, on assiste à une colonisation problématique de la logique de l'efficacité dans toutes les sphères de l'existence.

Tout doit-il être efficace?

Lorsque nous achetons un objet technique, nous attendons qu'il soit efficace, si possible davantage que le précédent objet que nous possédions et qui nous aidait à réaliser la même tâche.

Néanmoins, cette logique de l'efficacité doit-elle dominer toutes les sphères d'activités? Les politiques publiques, et en particulier les organismes internationaux, mettent en avant la logique de l'efficacité. Nous devrions par exemple chercher à rendre nos systèmes de santé et nos systèmes éducatifs plus efficaces.

Cet impératif montre la domination qu'exerce la logique économique sur d'autres considérations. En effet, le courant dominant dans l'enseignement de l'économie s'appuie sur un modèle qui est celui de l'individualisme méthodologique. Cette conception de l'être humain comme agent économique présuppose que les individus sont animés par la recherche la plus efficace possible de leur intérêt et de la satisfaction de leur utilité propre.

On retrouve cette valeur primordiale accordée à l'efficacité également dans un courant de la philosophie morale, à savoir l'utilitarisme. C'est entre autres ce qu'illustre le récent ouvrage du philosophe Peter Singer, *L'altruisme efficace* (Editions Les Arènes, 2018).

L'efficacité doit-elle être la valeur primordiale?

Dans une étude de 2016, France Stratégie [une institution française rattachée au Premier ministre] met en lumière le coût économique des discriminations et leur impact sur l'efficacité économique pour justifier la lutte contre les discriminations. Pourtant, ce type de raisonnement pose une difficulté: est-ce pour des raisons d'efficacité, par exemple économiques, que nous devons lutter contre les discriminations?

Le Comité consultatif national d'éthique, en France, a rendu un avis, il y a quelques années, sur la place respective de l'efficacité économique et du respect de la valeur de la personne humaine en matière de santé: «L'avis 101 (santé, éthique et argent) permet au CCNE d'accorder une attention particulière à la confrontation entre utilitarisme et déontologisme. Si le Comité reconnaît que la démarche utilitariste permet de «mettre en relief les intérêts contradictoires qui traversent la société» et éclaire ainsi le débat démocratique, elle ne confère pas à l'utilitarisme une valeur équivalente au déontologisme, garant de la valeur inconditionnelle de la personne humaine.

La question de l'efficacité n'est pas seulement celle de l'efficacité économique, mais plus largement le problème de savoir si n'importe quel moyen peut-être utilisé, du moment qu'il est efficace, pour parvenir à une fin, fut-elle jugée consensuellement acceptable.

Cette question est présente également dans le droit international et elle est au cœur de ce droit depuis au moins la fin de la Seconde Guerre mondiale: «Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits» (Article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme).

Cela signifie que les droits humains internationaux consacrent l'idée que la dignité de la personne humaine est la valeur fondamentale qui ne peut pas être rabaissée au même niveau que la simple recherche de l'efficacité dans les politiques publiques.

De ce fait, si on lutte contre les discriminations, ce n'est pas avant tout pour des raisons d'efficacité économique, mais parce que les discriminations portent atteinte à l'égalité des êtres humains.

De l'efficacité et de la dignité en éducation

On assiste en éducation, avec le courant de l'éducation par les preuves, et plus largement les politiques publiques par les preuves, à une valorisation principale de l'efficacité.

Néanmoins, il est extrêmement important d'avoir en tête que l'efficacité ne saurait être la valeur première en éducation. Cela d'autant plus que de nombreux travaux en philosophie ont mis en lumière que la recherche de l'efficacité peut entrer en contradiction avec la préservation du respect de la personne humaine.

Prenons à cet égard un exemple. La Convention internationale des droits de l'enfant dispose que: «Les Etats parties prennent toutes les mesures appropriées pour veiller à ce que la discipline scolaire soit appliquée d'une manière compatible avec la dignité de l'enfant en tant qu'être humain et conformément à la présente Convention».

On assiste par ailleurs actuellement, chez certains courants de recherche en éducation, à la valorisation de méthodes de gestion de classe, sous prétexte d'efficacité, inspirés de méthodes behavioristes dont les principes sont les mêmes que ceux utilisés dans le dressage des animaux.¹ Ces méthodes sont peut-être efficaces, mais elles posent une question: quelle est la différence entre dresser un animal et éduquer un enfant? Peut-on utiliser n'importe quelle méthode sous prétexte qu'elles sont efficaces?

4. L'éthique de la critique

Comment se comporte-t-on quand un problème éthique se pose dans la vie professionnelle?

Typologie des comportements.

Il existe tout un ensemble de travaux qui s'intéressent à l'éthique professionnelle. Parmi ceux-ci, un sous-champ plus particulièrement consacré aux leaderships éthiques se concentre sur le comportement éthique des personnes qui sont en position de décideurs. La chercheuse canadienne Lyse Langlois a réalisé plusieurs travaux portant sur cette question¹ Elle s'intéresse aux attitudes que peuvent adopter les personnes face à une situation qui pose un problème éthique.

Les personnes qui adoptent un comportement immoral font primer leur intérêt personnel au détriment des considérations éthiques. Il est vrai que lorsque l'on pense à un individu dont on admire le comportement pour son intégrité éthique, il ne semble pas que les personnes du même type soient tournées avant tout vers leur intérêt personnel égoïste.

Il existe un second type d'individu: celui qui adopte une attitude amoralité. Cet individu évite de se poser les questions en termes éthiques, se contentant de les aborder en termes techniques. Le fait, au contraire, de percevoir les problèmes éthiques qui apparaissent lors d'une situation, c'est ce que les chercheurs en éthique appellent la sensibilité éthique.

Le raisonnement éthique.

Outre les attitudes adoptées face à une situation impliquant un problème éthique, Lyse Langlois s'est intéressée aux différentes dimensions du raisonnement éthique. La première dimension est l'éthique de la justice. Les personnes qui accordent la prédominance à cette approche se caractérisent par une attitude très légaliste. Elles font toujours référence au respect du règlement. Mais en réalité, ce sont des personnalités qui sont à la limite de l'amoralité. En fait, elles peuvent être avant tout soucieuses de se couvrir et d'éviter les ennuis.

La seconde dimension est l'éthique de la sollicitude (ou éthique du care). Les personnes qui accordent une importance à cette dimension, face à une situation éthique, se soucient du bien-être et de la santé des autres personnes. Enfin, la troisième dimension est l'éthique de la critique. Les personnes qui mettent en avant cette dimension sont sensibles aux injustices que subissent certains groupes sociaux discriminés. Cette troisième éthique, inspirée de l'École de Francfort, présente une très grande similarité avec la pédagogie de Paulo Freire. Lyse Langlois, comme d'autres chercheurs nord-américains, considèrent que le jugement éthique en pratique doit faire appel à ces différentes dimensions.

Par exemple, une personne qui est avant tout orientée vers l'éthique de la critique peut dénoncer des injustices, mais peut le faire d'une manière brutale qui peut conduire à blesser autrui. L'éthique de la sollicitude peut l'aider à faire preuve de davantage de tact.

En fait, l'un des enjeux des travaux de Lyse Langlois consiste à montrer qu'il est possible, par la formation, de développer ces différentes dimensions éthiques. En effet, certaines personnes ne prennent en compte face à une situation que deux dimensions éthiques, d'autres qu'une, certaines même aucune (ce sont les personnes amoralité ou immorales).

Un autre point que Lyse Langlois a mis en lumière dans ses travaux est le fait que la dimension éthique la plus corrélée à la sensibilité éthique est l'éthique de la critique.

Implication de ces travaux.

Si ces travaux sont centrés sur le leadership éthique, il me semble qu'ils ont une implication plus large. En effet, ils semblent permettre de comprendre certaines expériences de la vie sociale. Ainsi, alors qu'une personne percevra un problème éthique dans une situation donnée et pourra même en être révoltée, une autre, face à la même situation, ne le percevra pas et pourra même répondre «je ne vois pas du tout ce qui te pose problème». Pour remédier à cette insensibilité éthique, il faudrait développer des formations en éthique. Mais, assez paradoxalement, il semble que l'éthique de la critique soit le type d'éthique le plus inaudible dans le monde professionnel, alors que c'est celui qu'il faudrait le plus développer. C'est l'éthique que l'on trouve chez les grand-e-s leaders comme Martin Luther King ou Gandhi, qui dénoncent la situation des groupes opprimés.

Il y a comme une sorte de contradiction. La formation des leaders, en particulier économiques, les conduit à mettre en avant le raisonnement utilitariste qui ne semble pas particulièrement caractériser le leadership éthique. Et, à l'inverse, l'éthique de la critique semble exactement être le type d'éthique dont ne veut pas entendre parler une entreprise; elle ressemble bien plus à l'éthique du militant syndical.

5. La socio-éthique professionnelle

La notion de «socio-éthique» vise à souligner l'importance de ne pas se limiter à une réflexion éthique professionnelle déconnectée du contexte social dans l'analyse des cas pratiques.

Ethique professionnelle et contexte social

La socio-éthique professionnelle articule trois dimensions: le cadre déontologique juridique, l'analyse sociologique des situations et la réflexion philosophique éthique. Le premier pôle s'appuie sur le droit international qui fait du refus des discriminations un cadre qui s'impose aux professionnels. En effet, ceux-ci ne doivent pas, dans le cadre de leurs fonctions, produire des discriminations, qu'elles soient directes ou indirectes, en raison du sexe, du genre, de l'orientation sexuelle, de la situation économique, de la situation de handicap et d'autres critères encore.

Le deuxième pôle porte sur le contexte sociologique.

Une situation professionnelle doit être analysée en tenant compte des rapports sociaux systémiques que met en lumière la sociologie des discriminations. En effet, ces études mettent en relief que les discriminations ne se produisent pas de manière équivalente et aléatoire en fonction des groupes sociaux. Par exemple, les hommes ne sont pas autant discriminés que les femmes, les personnes valides que les personnes en situation de handicap... En réalité, la société est structurée de manière inégalitaire: les études sociologiques montrent que certains groupes sociaux sont structurellement privilégiés et d'autres discriminés sur un ensemble de domaines.

Le troisième pôle de la socio-éthique professionnelle consiste à s'appuyer sur les deux premières dimensions pour développer une réflexion qui relève de l'éthique et qui intègre en grande partie les réflexions philosophiques relevant des théories de la justice. Il en résulte que les décisions éthiques ne peuvent pas partir d'une conception abstraite des individus sans tenir compte de la position qu'ils occupent dans la société. En outre, les décisions et actions en éthique professionnelle doivent donc être orientées vers le souci d'éviter les discriminations ou de mettre en œuvre des pratiques de discriminations positives pour rétablir de l'égalité là où il y a une inégalité sociale et une situation de discrimination systémique.

Analyse de cas en éthique professionnelle des enseignants

Il existe actuellement dans le monde de l'éducation tout un courant de recherche qui considère que l'éducation devrait prendre modèle sur la médecine en adoptant une approche basée sur les preuves scientifiques. Cette approche permettrait de déterminer quelles sont les pratiques efficaces en éducation.

Parmi les tenants de ce courant de recherche, se trouve Steve Bissonnette. Lors d'une récente conférence à l'université de Mons, en Belgique, sur la gestion des comportements, il remarquait que la plupart des difficultés des enseignants surgissent avec des garçons. Il proposait donc comme pratique efficace d'alterner dans la classe une fille, un garçon... Cette pratique de gestion de classe est souvent d'ailleurs utilisée chez les enseignants, du moins dans le primaire.

En soi, il n'y a pas, en apparence, de discrimination à placer une fille et un garçon alternativement dans le plan de classe. En effet, une discrimination consiste à établir un traitement différencié et désavantageux pour un groupe de personnes.

Néanmoins, cette situation pose un problème éthique. En effet, les filles peuvent-elles être délibérément utilisées comme des instruments de gestion de classe par les enseignants? Kant explique que le fait de respecter une personne consiste à ne jamais la traiter simplement comme un moyen, mais toujours en même temps comme un fin. Or là, on a l'impression qu'il y a une simple instrumentalisation des élèves filles.

Mais en outre, cette situation pose une question plus vaste, c'est que les enseignants sont également censés lutter contre les stéréotypes et les préjugés qui sont souvent à la base des discriminations, et non pas les reproduire. En cela, l'attitude de l'enseignant dans ce cas risque de renforcer l'idée que les filles, puis ensuite les femmes, auraient un rôle social à jouer d'apaisement du comportement des garçons et des hommes. Ce qui se traduirait à l'âge adulte par le fait que pour un homme, se «caser» avec une femme l'assagit.

En soi, un plan de classe avec une fille/un garçon peut se justifier pédagogiquement, non pas simplement comme un instrument de gestion de classe, mais comme une réflexion pédagogique plus large que mène l'enseignant-e dans sa classe sur la mixité scolaire. Celle-ci ne peut pas se réduire à une simple technique efficace. Elle implique un travail pédagogique plus vaste dont les enjeux sont entre autres une plus grande mixité dans les jeux des élèves, dans les filières d'orientation, puis dans les métiers.

Ainsi, la socio-éthique professionnelle s'oppose à une vision simplement positiviste de l'éducation qui la réduit simplement à des techniques efficaces. Elle implique une réflexion sur les valeurs que veut défendre notre société à travers le système éducatif.

6. Conflits de valeurs et souffrance au travail

Une des sources de la souffrance au travail provient des conflits de valeurs auxquels peuvent être confrontés les travailleurs ou les travailleuses.

De la détresse morale au conflit de valeurs

Au début des années 1980 aux Etats-Unis, Andrew Jameton, dans *Nursing Practice: The Ethical Issues* (1984), est conduit à mettre en lumière la dimension morale présente dans la souffrance psychique qu'éprouve les infirmières dans le cadre de leur travail. Il met en lumière la notion de « détresse morale » : « La détresse morale apparaît quand on connaît la bonne action à poser ou la bonne chose à faire, mais que des obstacles, contraintes institutionnelles ou organisationnelles empêchent d'agir en ce sens ». L'intérêt de la définition de Jameton est d'articuler une dimension morale, liée à l'éthique professionnelle, avec un empêchement à agir, qui lui trouve sa source dans l'organisation du travail ou le fonctionnement de l'institution.

En France, ce sont les travaux de Christophe Dejours, avec son ouvrage *Souffrance en France* (1998), qui introduisent la notion de « souffrance éthique » : « la souffrance qui résulte non pas d'un mal subi par le sujet, mais [comme] celle qu'il peut éprouver de commettre, du fait de son travail, des actes qu'il réprouve moralement » .

Le rapport Gollac (2011) reprend la thèse que la souffrance au travail peut naître d'un conflit éthique, mais en élargissant la perspective : « Les conflits de valeurs au travail peuvent prendre la forme d'un conflit éthique, mais il existe d'autres formes de conflits de valeurs. (...) Les conflits de valeur au travail incluent tous les conflits portant sur des choses auxquelles les travailleurs attribuent de la valeur : conflits éthiques, qualité empêchée, sentiment d'inutilité du travail, atteinte à l'image du métier ».

Le conflit des éthiques au travail

Le courant de la multiplicité des paradigmes éthiques (Starratt, Shapiro, Langlois...) met en avant le fait que le jugement éthique suppose la prise en compte de différentes éthiques¹. Néanmoins, il est possible également de considérer qu'il peut exister des conflits entre différentes éthiques au travail qui peuvent conduire à une souffrance. Il serait alors possible de distinguer plusieurs éthiques qui peuvent entrer en conflit les unes avec les autres.

Une première éthique peut être celle de la profession. L'éthique de la profession se réfère aux valeurs propres à un champ professionnel. Il existe une éthique de la profession de journaliste ou encore de médecin par exemple... Cette éthique de la profession peut-être orientée vers une valorisation du désintéressement comme c'est le cas dans les professions-vocations. La valeur du travail se trouverait dans l'activité elle-même plus encore que dans sa finalité économique. C'est le cas par exemple dans les professions artistiques.

Une deuxième éthique peut être l'éthique de la sollicitude (ou care). Cette éthique est particulièrement prégnante dans les métiers de la relation à autrui : les métiers de la santé, de l'éducation ou encore du travail social.

1 Irène Pereira, L'éthique de la critique - <https://lecourrier.ch/2019/08/02/lethique-de-la-critique/>

Néanmoins ces deux éthiques peuvent se trouver menacées par l'éthique de l'efficacité. En philosophie, celle-ci relèverait des éthiques conséquentialistes, dont la forme la plus souvent retenue est l'utilitarisme. L'éthique de l'efficacité au travail se préoccupe de la réalisation du résultat, souvent identifié avec une rentabilité économique. Si la recherche de l'efficacité peut avoir une dimension éthique, elle peut néanmoins sombrer dans ce que l'Ecole de Francfort a appelé la domination de la raison instrumentale. Celle-ci consiste à mettre en avant la recherche de l'efficacité, en particulier économique, au risque de sacrifier la valeur et donc la dignité de la personne humaine. L'éthique de l'efficacité peut également alors menacer les valeurs propres à l'éthique de la sollicitude ou à l'éthique de la profession.

Le ou la professionnelle peut d'autant plus se trouver en difficulté que l'éthique de l'efficacité peut prendre appui sur l'éthique de la légalité. Celle-ci consiste dans le fait que la déontologie professionnelle implique d'appliquer des règlements ou des ordres hiérarchiques qui s'imposent dans un domaine professionnel. Dès lors qu'il existe une domination de la rationalité instrumentale, celle-ci se traduit également dans le droit et la réglementation que doit appliquer le ou la professionnelle.

L'éthique de la critique

La dernière éthique qu'il est possible de distinguer est l'éthique de la critique. Elle consiste en particulier à dénoncer les rapports de pouvoir qui structurent une société. Une des formes de l'éthique de la critique peut être le syndicalisme.

Un des enjeux des conflits d'éthique au travail consiste alors dans la manière dont l'éthique de la profession ou l'éthique de la sollicitude vont se conjindre ou s'opposer à l'éthique de la critique sous l'effet de la pression de la rationalité instrumentale et de la légalité.

7. L'éthique professionnelle comme résistance

L'enseignement de l'éthique professionnelle est transformé bien souvent en un enseignement aseptisé, alors qu'il pourrait être un espace de développement de la résistance intellectuelle.

Le développement de l'éthique professionnelle

De plus en plus de cursus de formation comprennent des cours d'éthique, que ce soit dans le médical, l'ingénierie, l'enseignement ou bien d'autres domaines. Néanmoins, l'éthique est la plupart du temps transformée en un cours relativement inoffensif, alors qu'elle pourrait être une véritable école de résistance intellectuelle dans un monde dominé par les logiques de la rationalité instrumentale de la technique et de l'économie capitaliste; ce que certains philosophes, comme Eric Sadin, appellent le techno-capitalisme.

L'éthique professionnelle, ou la résistance à la domination de la raison instrumentale

La logique de la modernité capitaliste voudrait que seuls les impératifs de la rationalité instrumentale aient le droit de cité. Les professionnels sont le plus souvent soumis à des injonctions à la performance et à la rentabilité.

Mais à l'encontre de cette logique, la multiplication des comités d'éthique ou encore des cours d'éthique montre qu'il n'est pas si simple de faire taire la conscience morale des professionnels et de la population en général. De ce fait, les cours d'éthique et les comités d'éthique peuvent alors jouer le rôle ambigu d'essayer de satisfaire les résistances des consciences morales, sans pour autant transformer en profondeur le système tel qu'il existe. Ces cours et ces comités sont alors réduits au rôle de supplément d'âme dans un monde sans âme.

Néanmoins, l'apparition dans la législation du statut de lanceur d'alerte, avec entre autres une récente directive européenne sur le sujet (mars 2019), montre pourtant que la question de l'éthique professionnelle peut être conduite à interroger la domination, sur tout autre considération, de la logique de rentabilité et de performance économiques.

«Je ne préférerais pas...»: Petit précis de résistance éthique dans le monde professionnel

Il est possible de proposer quelques pistes pour une résistance éthique. La première résistance intellectuelle est la lutte contre le «voile technologique» (Adorno): «Les hommes ont tendance à prendre la technique pour la chose elle-même, comme une fin en soi, possédant sa force propre, et ils oublient ainsi qu'elle est le prolongement du bras de l'homme. Les moyens – et la technique est l'ensemble des moyens visant à la conservation de l'espèce humaine – sont fétichisés, parce que les fins, une vie digne de l'homme, sont cachées et séparées de la conscience de l'homme». La résistance au voile technologique consiste à s'interroger systématiquement sur les finalités de l'action en relation avec la question d'une «vie digne de l'homme». Il s'agit alors de systématiquement s'interroger et interroger les collègues et la hiérarchie sur la finalité de ce qui est demandé.

Une deuxième piste de résistance éthique consiste à s'interroger sur l'éthicité des moyens: est-ce que la fin justifie tous les moyens? L'efficacité des moyens n'est pas la seule considération à prendre en compte dans l'action. Se pose la question du respect des êtres humains, des vivants et de la nature dans l'action. Il s'agit alors de systématiquement faire part de ses cas de conscience face aux moyens qui sont proposés pour parvenir à une fin.

La troisième piste est le refus du solutionnisme technique. Cette conception consiste à considérer que tout problème peut être formulé sous une forme technique et que tout problème peut donc recevoir une solution technique. Il s'agit de s'entraîner systématiquement à reformuler les problèmes sous une forme éthique et à proposer systématiquement ces formulations.

De la résistance éthique à la désobéissance éthique

La résistance éthique consiste donc à s'interroger systématiquement sur la portée éthique des actes et à le faire savoir. Certaines professions comportent dans leur cadre déontologique une référence explicite à l'éthique sur laquelle il est possible de s'appuyer. En France, par exemple, le référentiel de compétence des enseignants mentionne: «agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques».

La désobéissance éthique, pour sa part, a été théorisée en particulier par Elisabeth Weissman, et a été revendiquée récemment en France par 100 médecins opposés au fichage des gilets jaunes. Cette désobéissance consiste à opposer à un ordre, provenant d'une autorité hiérarchique et considéré comme injuste, l'éthique professionnelle.

La revendication d'un droit à la désobéissance éthique pour un professionnel revient philosophiquement à considérer que l'éthique du professionnel ne se limite pas au cadre juridique en vigueur, mais peut se référer à des principes éthiques que le droit positif ne saurait remettre en question.

8. Le cas de l'enseignement:

8.1. Contre le technicisme en pédagogie

Bien souvent la pédagogie est réduite à un ensemble de techniques, alors que l'essence de la pédagogie n'est pas d'ordre technique.

Néolibéralisme et technicisme en pédagogie

Depuis le début des pédagogies nouvelles à la fin du XIXe siècle, il existe une ambiguïté politique concernant ce courant. Des pédagogues qui s'opposent pour des raisons politiques à la pédagogie traditionnelle utilisent pourtant des méthodes semblables.

En France, la première école nouvelle, l'École des Roches, ouvre sous l'impulsion d'Edmond Démolins, en 1898. Ce dernier considère que les méthodes traditionnelles ne sont pas adaptées à la formation d'une nouvelle élite entrepreneuriale. Il faut en effet développer l'esprit d'entreprise par des méthodes actives.

Ce projet de remise en question des méthodes traditionnelles se retrouve également dans des courants politiques très différents, à savoir les milieux anarchistes. Fondée en 1904, La Ruche, à la fois école et espace de vie communautaire, vise par des méthodes actives et inductives la remise en cause de la division sociale entre intellectuels et manuels.

Cette ambiguïté des pédagogies alternatives est encore actuellement présente. Les mêmes méthodes – par exemple «les pédagogies coopératives» – peuvent être prônées par des acteurs totalement différents, voire ayant des projets politiques opposés.

Ainsi, les pédagogies coopératives en France peuvent être défendues par les tenants de la pédagogie Freinet. Ceux-ci défendent souvent, à travers ce choix, une vision de la société basée sur des formes de démocratie plus participatives et une place plus grande accordée à la solidarité contre l'individualisme ou la concurrence.

Mais en même temps, la collaboration est promue compétence du XXIe siècle par l'Organisation de coopération et de développements économiques (OCDE), et recherchée par le monde entrepreneurial pour développer le profit capitaliste. Elle incite donc les systèmes d'enseignement à développer les pédagogies coopératives dans cet objectif.

Technoscience et pédagogie

Une autre tendance actuelle, en particulier en France sous l'impulsion du ministre de l'Éducation nationale, Jean-Michel Blanquer, et du Conseil scientifique de l'Éducation, est de considérer la pédagogie comme une application des recherches scientifiques. Ce qu'on peut qualifier de conception technoscientifique de la pédagogie. Cette orientation s'inscrit dans ce que l'on appelle aujourd'hui «l'éducation par les preuves».

On assiste alors à un phénomène qui avait déjà été critiqué par l'École de Francfort, à savoir la domination de la raison instrumentale sur les finalités éducatives éthico-politiques. Or le problème

en matière d'éducation n'est pas seulement de déterminer des moyens efficaces, mais de définir quels sont ces moyens en fonction de finalités ethico-politiques.

Par exemple, en France, il existe tout un débat autour de la place de la méthode syllabique dans l'apprentissage de la lecture. Les travaux scientifiques actuels vont dans le sens de la nécessité de passer par la méthode syllabique. Le problème, c'est que l'enjeu de la lecture ne consiste pas seulement à déchiffrer. Lire implique de comprendre ce que l'on lit, un enjeu sur lequel tout le monde s'accorde.

La difficulté des prescriptions officielles actuelles ne porte donc pas principalement sur les méthodes – syllabique exclusive ou non – mais en réalité sur l'enjeu de ce qu'est lire et pour quoi faire. C'est une fois seulement cette question clairement posée et qu'il y a été répondu que l'on peut passer à la question des moyens à mettre en œuvre. Au lieu de cela, on se contente de débats sur les moyens, en occultant toute réflexion de fond sur les finalités.

Qu'est-ce que la pédagogie?

La pédagogie n'est pas d'essence technique. Définir, comme on le fait souvent, la pédagogie comme un ensemble de techniques d'apprentissage est philosophiquement inexact. La pédagogie met en œuvre des moyens en adéquation avec des finalités éducatives ethico-politiques. C'est pourquoi Paulo Freire a défini la pédagogie comme une praxis, à savoir comme une action-réflexion.

Pour Freire, la finalité de la pédagogie consiste dans la lutte contre la déshumanisation de l'être humain, ou réification. Le capitalisme, le colonialisme ou encore le patriarcat sont des systèmes qui produisent la chosification de l'être humain. Les techniques pédagogiques n'ont donc de valeur que dans la mesure où elles permettent de viser cette finalité qui est la lutte contre les inégalités sociales et les discriminations.

La dimension éthique de la pédagogie ne s'arrête pas, selon Freire, à l'adéquation des moyens et des fins. Il n'adhère pas à la thèse selon laquelle la fin justifie tous les moyens. Il doit donc exister une continuité éthique entre les moyens et les fins. Sa notion de «pédagogie bancaire» a un sens philosophique particulier. Elle désigne toute pratique pédagogique qui conduit à réifier l'apprenant, à le considérer comme un objet, et non pas comme un sujet du processus d'apprentissage.

8. Le cas de l'enseignement :

8.2. Eduquer une personne ou programmer un robot?

La place prise par l'«agir technique» et la recherche d'efficacité fait qu'il est parfois difficile aujourd'hui de comprendre ce qu'est l'«agir éthique», y compris en éducation.

Définir la pédagogie

Bien souvent quand on évoque la notion de pédagogie, on pense à un ensemble de techniques qui permettent d'enseigner. Pourtant il n'en a pas toujours été ainsi. Au début du XXe siècle, Durkheim considérait la pédagogie comme une théorie pratique.

Néanmoins, comme l'a souligné Philippe Meirieu, on peut distinguer trois pôles au sein de la pédagogie: le pôle scientifique, le pôle axiologique (les valeurs) et le pôle praxéologique (l'action). L'action en éducation n'est pas l'agir technique (poièsis) qui consiste à mettre en œuvre des outils efficaces, mais l'agir éthique¹ (praxis) qui s'interroge sur la cohérence entre les moyens et les fins.

En effet, s'il s'agit seulement d'efficacité, il pourrait être tout à fait possible de mettre en œuvre des moyens efficaces, mais qui ne sont pas conformes à l'éthique. Ainsi des pédagogues ont pu promouvoir des «ruses éducatives» afin d'arriver à leurs fins. Ce que Paulo Freire a récusé en refusant l'emploi de méthodes anti-dialogiques comme la manipulation.

L'agir éthique nous conduit à nous interroger sur la différence entre éduquer une personne humaine et programmer un robot. Aujourd'hui, alors que des recherches en neurosciences tendent à concevoir le cerveau comme un ensemble d'algorithmes², il arrive que certains ne semblent plus bien faire la différence.

Pourtant même en imaginant qu'un jour des robots réussissent à produire les mêmes opérations cognitives qu'un cerveau humain, les traiterons-nous de la même manière qu'un être humain? Ce qui nous distingue des objets n'est pas seulement la conscience cognitive, mais également la conscience morale.

C'est pour cela que, comme l'explique Paulo Freire, l'éducation ne peut pas se réduire à une instruction scientifique et technique, mais qu'elle doit être aussi éthique. Le processus éducatif ne peut pas déshumaniser l'être humain, le réifier, c'est-à-dire le réduire un objet. Un processus éducatif qui respecte la dignité de l'apprenant tend à en faire le sujet de son propre processus d'apprentissage.

En outre, l'agir éthique conduit à respecter tous les sujets apprenants comme sujets de savoirs. Toutes les personnes possèdent un savoir lié à leur expérience sociale. C'est pourquoi le dialogue est une forme d'agir privilégié car il permet de mettre aussi bien l'enseignant que les apprenants en position de sujets dans le processus de conscientisation.

La conscientisation

Il est possible de parler d'un agir socio-éthique, dans la mesure où les finalités de l'agir éthique sont tournées vers l'émancipation sociale. Cette finalité est ce que Paulo Freire appelle la

conscientisation. Elle est une praxis. En effet, elle implique une dialectique entre la conscience réflexive critique et l'action critique.

Aux Etats-Unis, sous l'effet de la recherche des pratiques par les preuves – des pratiques évaluées scientifiquement avec un protocole expérimental, un pré-test et un post-test – ont été développés des questionnaires standardisés visant à mesurer le degré de conscientisation (critical consciousness) qu'a pu produire une formation. Ces tests posent des questions aux personnes formées selon deux dimensions: il s'agit d'une part d'évaluer leur conscience sociale critique (soit leur analyse des raisons des inégalités sociales) et d'autre part de mesurer leur degré de participation citoyenne en vue de transformer la société.

Tout d'abord, il est permis d'avoir quelque doute concernant la capacité de tests standardisés à pouvoir évaluer une compétence telle que la conscience sociale critique.

En outre, ces tests ne permettent pas de prendre en compte l'agir éthique. Ils nous permettent de mesurer une augmentation du niveau de conscientisation. Mais en tant que praxis, la conscientisation n'est pas seulement la finalité du processus, elle est également le moyen du processus.

Plus encore, l'agir éthique signifie par exemple qu'il y a une différence entre conscientiser et endoctriner. Ce que ne permet pas d'évaluer les tests standardisés de conscientisation qui prennent en compte seulement le début et la fin du processus, mais n'évaluent pas le caractère éthique du processus en lui-même.

8. Le cas de l'enseignement :

8.3. L'agir éthique en éducation: une priorité

Avec la colonisation du monde vécu par la rationalité technique, les enseignant-e-s et les éducateurs/trices tendent à se poser des questions techniques plutôt qu'éthiques.

Les valeurs de l'éducation.

La colonisation du monde vécu par la rationalité instrumentale désigne chez le philosophe Jürgen Habermas le fait que, dans notre vie quotidienne, nous nous sentons de plus en plus contraint-e-s à réfléchir uniquement en termes d'agir stratégique, d'efficacité et de performance.

Cette colonisation des esprits a lieu également en éducation. Pourtant, l'éducation semble une sphère d'activité profondément tournée vers des valeurs humanistes. On pourrait s'attendre à ce que les enseignant-e-s s'interrogent en premier lieu sur les valeurs humaines qu'ils ou elles désirent développer à travers leur pratique professionnelle. Mais tel n'est pas le cas.

Bien souvent, la première question qu'est conduit-e à se poser un-e enseignant-e est d'ordre technique et appelle une réponse technique. Ceci provient de la contrainte sociale à l'agir stratégique qui tend à passer avant les valeurs humaines.

L'exemple de la différenciation pédagogique. Les enseignant-e-s se plaignent souvent en France d'être confronté-e-s à des classes hétérogènes. Pour faire face à cette difficulté, ils ou elles recherchent des solutions à travers la différenciation pédagogique. La question qu'ils ou elles vont alors bien souvent se poser, c'est comment organiser techniquement une telle différenciation.

En réalité, avant de se poser la question sous forme technique, il est nécessaire de se la poser sous forme éthique. Tout d'abord, la différenciation pédagogique ne va pas de soi. En effet, différencier, c'est rompre avec le principe d'égalité de traitement des usagers devant le service public.

Néanmoins, la différenciation est rendue possible sur le plan déontologique, en France, par l'existence depuis 1989 dans la loi d'un principe selon lequel l'école vise à rétablir l'égalité des chances.

Néanmoins, comme souvent en matière de déontologie enseignante, le cadre est contradictoire et laisse ainsi une marge d'interprétation aux enseignant-e-s. En effet, il leur est demandé de faire progresser tous les élèves, mais en même temps de réduire les inégalités sociales (art. L111-1 du code de l'éducation).

Or si l'on fait progresser également tous les élèves, sachant que la France est le pays de l'OCDE dont le système scolaire reproduit le plus les inégalités scolaires, il y a alors de fortes chances que la situation continue telle quelle.

Un choix éthique.

En fait, effectuer de la différenciation pédagogique ne suppose pas en premier lieu des choix techniques, mais des choix éthiques. Il s'agit d'abord de choisir entre l'égalité et l'équité. Ensuite, de choisir entre différentes règles possibles de l'équité. S'agit-il en effet de différencier pour faire progresser tous les élèves, en faisant en sorte entre autres que les plus forts ne soient pas ralentis par

les plus faibles? Ou, au contraire, de différencier, par exemple en accordant plus de temps et d'attention aux élèves les plus en difficulté?

Notre expérience de formatrice d'enseignants nous a appris que, formulé en ces termes, ce dilemme laisse apparaître des choix éthiques chez les jeunes enseignant-e-s qui peuvent possiblement contribuer à la reproduction des inégalités sociales.

En effet, les enseignant-e-s stagiaires en formation que nous avons interrogé-e-s à ce sujet considèrent dans leur très grande majorité qu'il s'agit de ne pas ralentir les élèves les plus forts. Pour eux, s'occuper en priorité des élèves en difficulté reviendrait à délaisser les élèves les plus performants.

Pourtant, ce choix n'a rien d'évident puisque le code de l'éducation précise que l'Education nationale vise à favoriser l'égalité des chances et à réduire les inégalités sociales.

Pour ce que nous appelons la «socio-éthique», à savoir une éthique en cohérence avec les finalités que nous nommons socio-éthiques contenues dans les textes de l'institution – développement des principes démocratiques, lutte contre les inégalités sociales et refus des discriminations –, il s'agit au contraire de favoriser l'égalité des chances pour réduire les inégalités socio-scolaires.

La primauté de l'agir éthique sur l'agir technique. De manière générale, pas seulement en éducation mais également dans d'autres secteurs, les professionnels devraient apprendre d'abord à se poser des questions éthiques et à effectuer leurs choix techniques en fonction des choix éthiques qu'ils ont effectués.

Ce que Theodor Adorno appelle «la conscience réifiée» dans une conférence intitulée «Eduquer après Auschwitz» désigne justement la tendance de l'être humain moderne à mécaniser et techniciser sa réflexion en omettant de se poser les questions éthiques qui devraient pourtant orienter en priorité son action.

