



HAL
open science

Fondements de la conscience professionnelle des enseignants : le cas des enseignants du secondaire au Cameroun

Fulbert Bambe

► **To cite this version:**

Fulbert Bambe. Fondements de la conscience professionnelle des enseignants: le cas des enseignants du secondaire au Cameroun. Education. Normandie Université, 2021. Français. NNT : 2021NORMR107 . tel-04349534

HAL Id: tel-04349534

<https://theses.hal.science/tel-04349534>

Submitted on 18 Dec 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

Fondements de la conscience professionnelle des enseignants : le cas des enseignants du secondaire au Cameroun

**Présentée et soutenue par
FULBERT BAMBE**

**Thèse soutenue le 17/12/2021
devant le jury composé de**

M. FILIPE CEPPAS	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université d'Etat (RIO DE JANEIRO)	Rapporteur du jury
M. RICHARD ETIENNE	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE MONTPELLIER 3 PAUL VALERY	Rapporteur du jury
M. PAULIN HOUNSOUNON-TOLIN	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Etablissement générique BENIN	Membre du jury
MME ANNE-LAURE LE GUERN	MAITRE DE CONFERENCES, Université de Caen Normandie	Membre du jury
M. JEAN-FRANCOIS GOUBET	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE DE LILLE	Président du jury
M. HUBERT VINCENT	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie	Directeur de thèse
M. ERNEST-MARIE MBONDA	PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Yaounde I (Cameroun)	Co-directeur de thèse

Thèse dirigée par HUBERT VINCENT et ERNEST-MARIE MBONDA, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation



A mes enfants et ma femme

Maiyanlé Bambé Aurélie

Re-baywa Bambé Lévi

Daindouwé Rosaline

Remerciement

Le travail a été passionnant, le chemin tortueux et assez long, l'accompagnement formidable et affectueux, les soutiens multiformes et constants. Quelle joie ! Qu'il me soit donc permis de manifester ma reconnaissance envers toutes les personnes, physiques et morales, qui, de près ou de loin, ont contribué d'une manière ou d'une autre, à l'aboutissement de ce travail de réflexion.

Je présente ma gratitude, premièrement à :

- M. Hubert Vincent, directeur de cette thèse de doctorat et M. Ernest-Marie Mbonda, codirecteur de la thèse. L'aboutissement du présent travail est le fruit de leur ardeur dans l'accompagnement. Je leur dois tout, dans ce travail.
- Mme Anne-Laure Le Guern et M. Jean-François Goubet, membres du comité de suivi de ma thèse. Leur disponibilité à suivre mon travail, malgré la crise sanitaire, et à m'encourager dans le travail, a contribué à sa rédaction dans un délai raisonnable.

Deuxièmement, je remercie :

- L'école doctorale Homme, sociétés, Risques, Territoire ;
- Le laboratoire CIRNEF ;
- L'Institut de Recherche Interdisciplinaire Homme et Société (IRIHS).

La diligence professionnelle des personnels de ces structures, a permis et a facilité le déroulement ainsi que l'achèvement du présent travail. De manière particulière, je pense à : M. Jean-Luc Rinaudo, Mme Catherine Godard, Mme Emmanuelle Annot, M. Richard Wittorski, Mme Claudie Bobineau, Mme Sophie Lecourt.

Je pense troisièmement à tous les enseignants et à mes collègues de l'école doctorale, et particulièrement, à ceux du laboratoire CIRNEF. Les moments de rencontres conviviales, les échanges diversifiés et riches, le soutien et l'encouragement de ces derniers, ont fortement contribué à la qualité de ce travail. Pour les enseignants, je pense particulièrement à : M. Franklin Nyamsi, Mme Beatrice Savarieu, Mme Maceline TChamabe, M. Laurent Lescouarch. Pour mes collègues, je pense à : Emilie Martin, Ahlers Gabriela Vergara, Audrey Loury, Christine Bernabeu Thomassin, Odile Fleury, Gilles Delesque, Pierre Cajot, Elhadji Elias Diallo, Albert Kory Dione, Marc Auriol Alamalam, Joseph Diatta, Gildas Bissielou, Arnaud Mondjo, Messanh Amavi, Kalimassa Faraga. Ghida Abou Alwan.

Mes pensées vont également à ma Famille, à mes ami (e)s ici en France et au Cameroun, qui m'ont donné tout le soutien nécessaire. Je pense à : Unique Lucas, Martin Menga, Victor Dawe, Dieudonné Atawa, Victor B. Orioku, Dissaké Mbarga, Issa Hamdjoda, Vandelin Ngbwa, Ahdjo Haman, Masmansou, G. Gnowa, BoubaKari, Tchitouang, A. Tissebé, E. Moudakna, J. Kadari, Adoul Kadiri, E. Fola, , Sali Kourla, M. Meheze, Oumaté, A. Ayongwa, Djonmo, E. Dourga, J. Damo, D. Houli, A. Djonmo, R. Soussia, A. Kolyang, L. Gnomo, Laga Kolwe, Djawa Djakdjing, B. Belga, D. Djakbe, M. Maigari, C. Danli, D. Birinda, Mitori, Patrice O. Hassana Dziré, Mohamadou Bachirou, H. Fotso, F. Ombga, P. Dangmo, B. Binwé, G. Ndaowa, Maguette Iboundza Ndiaye, Brenda Nzoussi M, Andreyat Ayingone, Clarice Vincent, Georges Youstina, C. Maï Alé, F. Maikouwé, Damaris Ndifou et tous mes autres ami(e)s.

D'une manière assez particulière, je présente ma profonde gratitude à celles et ceux qui m'ont offert leur hospitalité en France. En particulier : Hugo Otero-Beorchia, Nicolas Guirimand, Eve Martin, Guillaume Viger, Geneviève Godin, Vincent Adrian, Stéphanie Vincent, Nicole Laumé, L'abbé Robert de Premare.

Que Dieu soit loué pour la grâce qu'il m'accorde continuellement.

Résumé

L'éducation de qualité, le professionnalisme, sont depuis des décennies des concepts dominants dans les discours politiques en matière d'éducation et de formation, et dans le champ de la recherche de manière générale. Notre travail de recherche sur les fondements de la conscience professionnelle des enseignants du secondaire au Cameroun, se situe dans la mouvance de cette pensée du « bien » et du « bon » que véhiculent implicitement ces concepts. En tant que « professionnel » de l'éducation et de la formation, nous avons voulu satisfaire notre curiosité personnelle et aussi professionnelle, en nous intéressant à la question des pratiques et des postures professionnelles des enseignants, qui sont, plus ou moins, garantes de la qualité de l'éducation et de la formation des citoyens à travers le monde. Autrement dit, nous nous intéressons à ce qui, chez les enseignants, fonde leur conscience professionnelle, comprise comme « honnêteté » et « soin » dans l'exercice du métier. Et cela, en interrogeant les facteurs, les processus et les motifs qui sont à la base de cette valeur professionnelle. La démarche de recherche a été qualitative et empirique. L'analyse thématique des entretiens semi-directifs et des entretiens d'explicitation, a permis de comprendre : que les enseignants du secondaire au Cameroun fondaient leurs pratiques et leurs postures professionnelles sur des savoirs personnels et professionnels, sur des valeurs socioculturelles, morales et politiques ; que lesquels savoirs et valeurs, se construisent à travers des processus psychologiques dont des sentiments ambivalents sont les moteurs ; que la nécessité d'une conscience professionnelle vive procède du sens du travail pour l'enseignant. Ces résultats amènent à s'interroger sur l'efficacité réelle des discours déontologistes souvent très prônés dans le domaine de l'éducation et de la formation, ainsi que sur un certain sens du professionnalisme employé comme synonyme d'efficacité-performance, et donc les indicateurs, dans l'enseignement, restent difficiles à identifier.

Mots clés : conscience professionnelle, postures professionnelles, pratiques professionnelles, savoirs professionnels, valeurs professionnelles, enseignant.

Foundations of teachers' professional consciousness : the case of secondary school teachers in Cameroun

Abstract

Quality education, professionalism have been, for decades, dominant concepts in education and training policy discourse and in the field of research in general. Our research on the foundations of the professional consciousness of secondary school teachers in Cameroon, is situated in the movement of this thought of the “good” and the “well” implicitly conveyed by these concepts. As a “professional” of education and training, we wanted to satisfy our personal and also professional curiosity, by focusing on the question of the professional practices and postures of teachers, who are, more or less, ensuring the quality of education and training of citizens around the world. In other words, we are interested in what teachers base their professional consciousness on, understood as “honesty” and “care” in the exercise of their profession. And this, by questioning the factors, processes and motives that underlie this professional value. A qualitative and comprehensive approach has been adopted. The thematic analysis of semi-directional and explicit interviews enabled us to understand that secondary school teachers in Cameroon base their professional practices and postures on personal and professional knowledge, on values that are at the same time sociocultural, moral and political. That these knowledge and values are built through psychological processes whose ambivalent feelings are the drivers. And that the need for a strong professional consciousness comes from the sense of work for the teacher. These results lead us to question the real effectiveness of the deontologist discourses often strongly advocated in the field of education and training, as well as a certain sense of professionalism used as a synonym of efficiency-performance, and thus the indicators, in education, remain difficult to identify.

Keywords: professional consciousness, professional postures, professional practices, professional knowledge, professional values, teacher.

Table de matière

Dédicace.....	I
Remerciements.....	II
Résumé.....	III
Titre en anglais.....	IV
Abstract.....	V
Table de matière.....	VI
Liste des abréviations, acronymes, sigles.....	VII
Listes des tableaux.....	VII
Liste des figures et schémas.....	VIII

INTRODUCTION.....	1
--------------------------	----------

CADRE CONTEXTUEL.....	7
------------------------------	----------

Chapitre 1. Le système éducatif et les politiques éducatives au Cameroun.....8

1.1. Présentation de quelques composantes du système éducatif au Cameroun.....	8
1.1.1. Présentation du contexte sociodémographique.....	8
1.1.2. Quelques rappels historiques sur l’implantation de l’école au Cameroun.....	11
1.1.3. La mise en place de deux sous- systèmes éducatifs camerounais.....	12
1.1.4. La structure du système éducatif aujourd’hui.....	13
1.2. Les politiques publiques en matière d’éducation au Cameroun.....	14
1.2.1. Les réformes du système éducatif de 1960 à 1980.....	14
1.2.2. La réforme de l’enseignement primaire : la ruralisation de l’éducation et le recyclage des enseignants.....	15
1.2.3. La réforme de l’enseignement secondaire.....	17
1.2.4. Les orientations politiques de l’éducation des années 1980 à nos jours.....	20
1.2.5. Les états généraux de l’éducation de 1995 et la loi d’orientation de 1998.....	20
1.2.6. La politique de développement sectorielle en matière d’éducation et formation.....	22
1.2.7. Une nouvelle approche pédagogique envisagée.....	23
1.2.8. La réforme pédagogique d’approche par compétences.....	24

Chapitre 2. Le cadre de l’enseignement secondaire au Cameroun.....29

2.1. La formation des enseignants du second degré.....	29
2.1.1. Les structures de formation des enseignants.....	29
2.1.2. La formation théorique des élèves-professeurs.....	30
2.1.3. La formation pratique des élèves-professeurs.....	31
2.1.3. Le processus de professionnalisation des enseignants du second degré.....	32
2.1.4. La préprofessionnalisation des élèves-professeurs.....	33
2.1.5. La professionnalisation des enseignants : entre politique publique, projet collectif et projet individuel.....	35
- La professionnalisation à partir des politiques publiques.....	36
- Le projet collectif de professionnalisation ou l’action syndicale.....	38
- Le projet personnel de développement professionnel.....	41

2.2. Le cadre juridique de l'exercice du métier d'enseignant au Cameroun.....	44
2.2.1. Le Statut Général de la Fonction Publique.....	45
2.2.2. Du statut ou identité du fonctionnaire.....	45
2.2.3. De certains droits et obligations du fonctionnaire.....	46
2.2.4. De la faute professionnelle et des sanctions disciplinaires.....	47
2.3. Du statut particulier et du code de déontologie de l'enseignant au Cameroun.....	47
2.3.1. Des obligations spécifiques du fonctionnaire de l'Éducation Nationale.....	48
2.3.2. Code de déontologie de l'enseignant.....	48
Chapitre 3. Identité, figure et environnement socioprofessionnel de l'enseignant.....	51
3.1. L'identité personnelle : entre différence et similitude.....	51
3.2. Un modèle constructiviste de l'identité professionnelle chez l'enseignant.....	52
3.3. L'identité professionnelle de l'enseignant entre figures technicistes et figures « vertuistes ».....	54
3.3.1. L'enseignant professionnel du savoir.....	54
3.3.2. Les figures techniciste de l'enseignant.....	55
- L'enseignant Magister ou le Maître instruit.....	55
- L'enseignant technicien.....	56
- L'enseignant ingénieur technologue ou praticien artisan.....	56
- Le praticien réflexif.....	57
3.4. L'enseignant professionnel de la relation humaine.....	59
3.4.1. Les moyens du professionnel de la relation.....	59
- Le charisme.....	60
- La technicité éducative de l'éducateur.....	61
- La pratique relationnelle de l'enseignant-éducateur.....	61
3.4.2. Les figures du professionnel de relation.....	62
- L'enseignant- Intellectuel responsable d'Hannah Arendt.....	62
- L'enseignant « Passeur de sens » de René Barbier.....	63
- Le Professeur de foi de Jacques Derrida.....	63
- L'enseignant Séducteur de Guy Bourgeault.....	64
3.5. L'environnement de travail enseignant : entre opportunités d'action et contraintes.....	66
3.5.1. Environnement capacitant : le développement professionnel.....	66
3.5.2. L'environnement défavorable de travail : les malaises des enseignants.....	68
3.6. L'efficacité de l'enseignant : critère et indicateurs de mesure.....	70
3.7. L'efficacité de l'enseignant entre injonction, souci de l'élève et souci de soi.....	71
CADRE THEORIQUE.....	75
Chapitre 4. Enseigner, entre travail technique et travail éthique.....	76
4.1. Enseigner, un mot chargé de sens.....	77
4.1.1. Enseigner, entre travail sur les savoirs et travail sur la relation.....	77
4.1.2. Enseigner, un travail technique de transposition didactique.....	78
4.1.2. Enseigner, un travail d'éducation, de gestion de la relation.....	80
4.1.3. Quelle possibilité pour éduquer aux valeurs ?.....	82

4.2.	Les qualités relationnelles de l'enseignant comme moyens d'éduquer.....	84
4.2.1.	La capacité d'une relation de confiance.....	84
4.2.2.	L'empathie de l'enseignant.....	85
4.2.3.	La sollicitude ou le « care » dans les pratiques de l'enseignant.....	87
4.2.4.	Le sens de la justice et de l'équité de l'enseignant.....	89
4.2.5.	L'attitude persuasive ou la cohérence chez l'enseignant.....	91
4.2.6.	Le sens du respect de l'enseignant.....	92
4.3.	Bonne pratique d'enseignement, caractérisation, définition et enjeux.....	95
4.3.1.	Bonne pratique, question de résultat ?.....	96
4.3.2.	Bonne pratique, slogan politique?.....	97
4.3.3.	Bonne pratique, bon enseignant et tact pédagogique.....	98
Chapitre 5. La conscience professionnelle : sens et significations.....		101
5.1.	Eléments de définition.....	101
5.1.1.	La conscience.....	101
5.1.2.	La conscience professionnelle.....	102
5.2.	La conscience professionnelle comme disposition technique et morale.....	104
5.2.1.	La conscience professionnelle ou l'honneur du travail.....	104
5.2.2.	La conscience professionnelle comme volonté.....	107
5.2.3.	La conscience professionnelle comme obligation et intériorisation des normes morales.....	109
5.3.	La conscience professionnelle comme savoirs professionnels.....	112
5.3.1.	La conscience professionnelle comme connaissances discursives et savoirs pratiques.....	112
5.3.2.	La conscience professionnelle comme respect des règles et devoirs professionnels.....	114
5.4.	La notion de conscience professionnelle collective.....	117
5.4.1.	La conscience collective ou solidarité de groupe.....	117
5.4.2.	Le drame de conscience professionnelle.....	118
Chapitre 6. Des comportements professionnels consciencieux ?.....		123
6.1.	Le comportement de motivation professionnelle.....	123
6.1.1.	La motivation comme autodétermination selon Deci et Ryan.....	124
-	L'autonomie ou l'auto détermination.....	124
-	Le sentiment de compétence ou d'auto efficacité.....	126
-	Le besoin d'affiliation ou d'estime de soi.....	127
6.2.	Le comportement d'implication professionnelle.....	129
6.2.1.	Le sens de l'implication professionnelle.....	130
6.2.2.	Les repères de l'implication professionnelle.....	131
6.2.3.	Le sentiment de contrôle de l'implication professionnelle.....	132
6.3.	Le comportement d'engagement professionnel.....	133
6.3.1.	Motivation, implication, engagement, quelle différence ?.....	134
6.3.2.	L'attachement comme signe de l'engagement professionnel.....	134
6.3.3.	L'investissement comme composante de l'engagement professionnel.....	137

6.3.4. Le sens du devoir comme composante de l'engagement professionnel.....	137
--	-----

Chapitre 7. De la construction de la conscience professionnelle : approches théoriques.143

7.1. Des théories pour expliquer la conscience professionnelle ?.....	143
7.2. Une éthique du travail fondée sur l'idée de la vocation ou éthique de la croyance, Max Weber (1905).....	144
7.2.1. L'idée de la vocation et ses répercussions sur le travail séculier.....	144
7.2.2. L'éthique de la besogne.....	145
7.2.3. L'ascétisme et l'esprit capitaliste.....	146
7.2.4. Des critiques de l'œuvre de Max Weber.....	148
7.3. Une éthique du travail fondée sur le « telos » des pratiques, Alasdair MacIntyre (1981).....	149
7.3.1. La théorie des biens internes des pratiques chez MacIntyre.....	150
7.3.2. La vertu dans les sociétés héroïques.....	150
7.3.3. Les conceptions rivales de la vertu à Athènes.....	151
7.3.4. La vertu selon Aristote : l'idée du <i>telos</i> humain.....	152
7.3.5. Les pratiques et les biens des pratiques.....	154
7.3.5. Critique de l'œuvre de MacIntyre.....	156
7.4. Une éthique du travail fondée sur le sens de la justice, John Rawls (1971).....	158
7.4.1. La notion du « sens de la justice » chez John Rawls.....	159
7.4.2. La morale de l'autorité et le premier principe psychologique.....	159
7.4.3. La morale du groupe et le second principe psychologique.....	160
7.4.4. La morale fondée sur les principes et le troisième principe psychologique.....	162
7.4.5. Princes institutionnels & principes personnels.....	163
7.4.6. Le sens de justice et la morale kantienne.....	164
7.4.7. Critique de la théorie de la justice de John Rawls.....	165

CADRE OPERATOIRE

Chapitre 8. La conscience professionnelle entre éthique et déontologie.....170

8.1. Du travail de qualité dans la vie professionnelle.....	171
8.2. Malaise et souffrance des enseignants.....	173
8.3. Entre crise de confiance et faible engagement des enseignants au Cameroun.....	174
8.4. Un problème de déontologie ou de conscience professionnelle ?.....	175
8.5. Questionner les fondements de la conscience professionnelle.....	176
- La fortune morale comme fondement de l'éthique professionnelle de l'enseignant chez Didier Moreau.....	177
- La conformité aux valeurs professionnelles comme fondements de l'éthique enseignante chez Marie-Paule Desaulniers et France Jutras.....	179
- Les normes déontologiques comme principes fondateurs ou régulateurs ? Eirick Prairat (2009).....	180
- La laïcité comme principe fondateur de l'éthique enseignante ? Loeffel.....	181
- L'amour-transfert comme fondement de l'éthique enseignante dans la thèse Corine Roux-Lafay.....	182

-	La peur et le don de soi comme fondements de l'éthique de la responsabilité chez Jean-Bernard Paturet.....	183
8.6.	Double attitude chez les enseignants.....	185
8.7.	Objectif de la recherche.....	186
8.8.	Questions de recherche.....	187
8.9.	Les hypothèses de la recherche.....	187
Chapitre 9. Approche empirique de la recherche.....		190
9.1.	Quelle problématique pour quelle approche de recherche ?.....	190
9.2.	Le cadre théorique pour l'analyse.....	190
9.3.	Modélisation du cadre théorique.....	193
9.4.	Un modèle d'analyse ?.....	195
9.5.	Explication du modèle sur le plan de la psychologie morale.....	199
9.6.	Explication du modèle sur un plan phénoménologique.....	201
9.7.	Approche qualitative et empirique de recherche.....	203
9.8.	Techniques de recherche : exploitation documentaire, entretien semi-directif, entretiens d'explicitation.....	204
-	L'exploitation documentaire.....	204
-	Les entretiens semi-directifs.....	205
-	Les entretiens d'explicitation.....	206
9.9.	Population et échantillonnage.....	207
9.10.	Recueil et traitement des données.....	208
-	Traitement et analyse des données recueillies.....	209
-	La retranscription et le codage des entretiens.....	209
9.11.	Technique d'analyse et grille d'analyse des données.....	210
CADRE ANALYTIQUE.....		213
Chapitre 10. Représentations et expériences professionnelles des enseignants.....		214
10.1.	L'analyse lexicale.....	215
10.2.	L'analyse thématique des représentations et des expériences professionnelles.....	218
10.3.	Des représentations de la conscience professionnelle.....	218
10.3.1.	La conscience professionnelle comme disposition pour le métier.....	218
10.3.2.	La conscience professionnelle comme pratiques relationnelles.....	220
10.3.3.	La conscience professionnelle comme savoir-faire professionnels.....	222
10.4.	Les sens du travail chez les enseignants.....	226
10.4.1.	Le métier d'enseignant entre vocation et emploi salarié.....	226
10.4.2.	Le métier source de plaisir, de peine et de développement professionnel.....	228
10.4.3.	Les moments de plaisir du métier.....	229
10.4.4.	Les facteurs de frustration ou de peine	
10.4.5.	Le métier comme source de développement professionnel.....	231
10.5.	La conscience professionnelle dans les relations professionnelles.....	235
10.5.1.	La relation professionnelle à soi ou l'identité professionnelle.....	238

10.5.2.	La relation professionnelle avec les élèves.....	248
10.5.3.	La relation avec les collaborateurs.....	243
10.6.	La conscience professionnelle dans son rapport aux textes normatifs.....	247
10.6.1.	Le respect des textes normatifs.....	247
10.6.2.	Le dépassement des textes normatifs.....	248
10.7.	Des sources et motifs de la conscience professionnelle.....	251
10.7.1.	Des sources d'inspiration des enseignants.....	251
10.7.2.	Les motifs du travail consciencieux.....	256
10.8.	Les expériences de la conscience professionnelle.....	261
10.8.1.	Les typologies des expériences éthiques.....	261
10.8.2.	La gestion des expériences éthiques.....	266
-	Les postures « éthiques » des enseignants.....	266
-	Les valeurs de référence.....	269

Chapitre 11. De la dynamique de la conscience professionnelle.....274

11.1.	Des ramifications et des motifs de la conscience professionnelle.....	275
-------	---	-----

Sources

- L'éducation familiale et religieuse.....276
- L'instruction ou la culture scolaire.....276
- L'héritage des aînés du corps.....276
- Le jugement personnel ou le souci de l'élève.....277

Motifs

- Le sens de l'humain.....278
- L'avenir des élèves.....278
- Le mérite de l'emploi et le respect des textes.....278
- La laïcité ou la justice corrective.....279
- La paix et la justice protectrice ou préventive.....279
- La foi religieuse.....279
- L'éducation ou la logique de la circonstance.....280

11.2.	Les processus de construction de la conscience professionnelle.....	280
-------	---	-----

- De la vocation.....281
- L'amour naissant ou stimulé.....281
- Le plaisir de la simple présence des élèves et des collègues.....282
- Le plaisir du rendement.....282
- Le plaisir de la reconnaissance.....283
- De l'identification comme éducateur.....283
- L'attachement et l'empathie des élèves.....283
- La solidarité des collègues.....284
- Le souci de l'élève.....284
- Le bonheur du travail bien fait.....285
- Tension, malaise et désagréments.....286

11.3. De la justification de la conscience professionnelle.....	287
• L'expertise.....	288
• Le développement moral.....	288
• Le salut de l'âme.....	288
11.4. Discussions des résultats.....	289
11.5. Les limites de la recherche.....	291
CONCLUSION.....	293

Liste des tableaux

Tableau 1 : Premier programme de l'enseignement secondaire au Cameroun.....	18
Tableau 2 : récapitulatif des théories, facteurs, processus, valeurs et savoirs expliquant la dynamique de construction de la conscience professionnelle.....	192
Tableau 3 : caractéristiques sociodémographiques des enquêtés.....	208
Tableau 4 : modèle de la grille d'analyse.....	211
Tableau 5 : récapitulatif des attributs des entretiens retranscrits.....	215
Tableau 6: la fréquence de mots.....	216
Tableau 7 : thématique de la conscience professionnelle comme disposition.....	219
Tableau 8 : thématique de la conscience professionnelle comme pratiques relationnelles.....	220
Tableau 9 : thématique de conscience professionnelle comme savoir-faire professionnels....	222
Tableau 10 : thématique du sens du travail comme vocation et emploi.....	226
Tableau 11 : thématique du travail comme source de plaisir.....	229
Tableau 12 : thématique du travail comme source de peine.....	231
Tableau 13 : thématique du travail comme source de développement professionnel.....	235
Tableau 14 : thématique de la relation à soi.....	239
Tableau 15 : thématique de la relation à l'élève.....	241
Tableau 16 : thématique de la relation avec les collaborateurs.....	243
Tableau 17 : thématique du respect des textes normatifs.....	247
Tableau 18 : thématique du dépassement des textes normatifs.....	249
Tableau 19 : thématique des sources d'inspiration.....	253
Tableau 20 : thématique des motifs du travail consciencieux.....	256
Tableau 21 : typologie des situations éthiques.....	261
Tableau 22 : thématique des postures éthiques.....	267
Tableau 23 : thématique des valeurs de référence.....	269

Listes des figures et schémas

Figure 1 : les régions et leurs données sociodémographiques.....	10
Figure 2 : Processus de construction de l'identité professionnelle de l'enseignant.....	53
Figure 3 : dynamique de la construction de la conscience professionnelle.....	168
Figure 4 schéma du cadre théorique.....	194
Figure 5 : modèle explicatif de la logique entre les concepts et les hypothèses de recherche...198	
Figure 6 : modèle d'analyse de la conscience professionnelle.....	201
Figure 7 : le nuage des 15 premiers mots.....	217
Figure 8 : le diagramme des 15 premiers mots.....	217
Figure 9 : arbre thématique des représentations de la conscience professionnelle.....	225
Figure 10 : arbre thématique des sens du travail.....	237
Figure 11 : arbre thématique des relations professionnelles.....	246
Figure 12 : arbre thématique du rapport aux textes normatifs.....	252
Figure 13 : arbre thématique des sources et motifs de la conscience professionnelle.....	259
Figure 14 : arbre thématique des postures et valeurs de références.....	273

Abréviation, acronymes, sigles

% : Pourcentage

A.E. F. : Afrique Equatoriale Française

A.P.C. : Approche Par les Compétences

Afnor : Association française de normalisation

APQC : American Productivity and Quality Council

AU= : Autres

BAPS : Biologie appliquée aux Activités Physiques Sportives

C.E.P.E. : Certificat d'Etude Primaire Elementaire

C.O. Conseiller d'Orientation

CAP : Certificat d'Aptitude Professionnelle

CENAJES : Centres Nationaux de Jeunesse et des Sports

CJA : Centre de Jeunesse et d'Animation

CHT : Chrétien

D.E.R. : Dossier Exploratoire de Recherche

D.E.S.S.E.F. Document de Stratégie Sectorielle pour l'Education et la Formation

D.S.R.P. : Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté

E.C.A.M. Enquête Camerounaise Après des Menanges

E.N.I. : Ecole Normale d'Instituteur

E.N.I.R. : Ecole Normale d'Instituteurs à vocation Rurale

E.P.S. Education Physique et Sportive

EES : Enseignant Enquêté suivant

ENS : Ecole Normale Supérieure

ENSET : Ecole Normale de l'Enseignement Technique

EPT : Education Pour Tous

ESS : Etudes Supérieures spécialisées

EST : Entrée par les Situations de Travail

ESV : Entrée par les Situations de Vie

FAO : Food and Agriculture Organisation

FAPSA : Formation aux Activités Physiques Sportives et Artistique

GCE advanced level : General Certificate of Education Advance Level

GCEO/L : General Certificate of Education Ordinary /Level

HAS : Haute Autorité de Santé
HG : Hypothèse Générale
HR : Hypothèse de Recherche
I.C.F. : Ingénierie en Conseil et Formation
I.P.A.R : Institut de Pédagogie Appliquée à vocation Rurale
I.S.O. : International Organization for Standardization
IICBA : Institut International pour le Renforcement des Capacités en Afrique
INJS : Institut National de la Jeunesse et des Sports
KVP : Knowledge Valeur Pratique
LMD : Licence Master Doctorat
LTCR : Langues, Techniques de communication et de Recherche
MINEDUC : Ministère de l'Education Nationale
MINESEC : Ministère des Enseignements Secondaires
MSM : Musulman
N.A.P. : Nouvelle Approche Pédagogique
O. N.A.R.E.S.T. : Office National de la Recherche Scientifique et Technique
OBC : Office du baccalauréat
ODD : Objectifs de Développement Durable
ONU : Organisation des Nations Unies
P.A.S.E.C.A. Programme d'Appui au Système Éducatif Camerounais
PCEG : Professeur de Collège de l'enseignement Général
PCET : Professeur de Collège de l'enseignement Technique
PENI : Professeur d'Ecole Normale d'Instituteur
PLEG : Professeur de Lycée de l'enseignement Général
PLET : Professeur de Lycée de l'enseignement Technique
PNUD : Programme de Nations Unies pour le Développement
SAR : Section Artisanale Rurale
SCPD : Service Civique de Participation au Développement
SM : Section Ménagère
SH : Sciences Humaines
SHSAPS : Sciences Humaines et Sociales appliquées aux Activités Physiques et Sportives
SI : Sciences de l'Intervention
SN : Sciences de la Nature
STALEC : Sciences et Techniques de l'Animation, des Loisirs et de l'Education Civique;

STAPS : Sciences et Techniques de Activités Physiques

SVS : Sentiment Valeur Savoir

RH : Ressources Humaines

TAD : Théorie de l'Auto Détermination

U.N.C. : Union Nationale Camerounaise

Unesco : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

Unicef : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance

UPC : Union des Populations du Cameroun

Z.E.P. Zones d'Educations Prioritaires

Introduction

Les défis qui, aujourd'hui, interpellent les gouvernements des pays à travers le monde en matière d'éducation et de formation sont nombreux. On relève entre autres l'alphabétisation, l'éducation pour tous, la formation tout au long de la vie, la professionnalisation etc. Cependant, le défi de la professionnalisation des acteurs de premier rang du système éducatif, que sont les enseignants, reste déterminant pour une offre de service de qualité (Omgba, 2015). C'est-à-dire, un service qui donne satisfaction, qui répond aux attentes des gouvernements et populations (ISO8402-Afnor, 1994). Cette visée d'un service de qualité chez les enseignants à travers le processus de professionnalisation, nous aurait-elle, et peut-être inconsciemment, orienté depuis une décennie dans nos questionnements de recherche ? Il se trouve bien être le cas, puisque nous en sommes arrivés à la question de la conscience professionnelle des enseignants.

En effet, depuis 2010 nous nous intéressions aux pratiques enseignantes à travers différents cheminements. Tout d'abord en tant qu'athlète de compétition et élève professeur d'Education Physique et Sportive (EPS), puis en tant qu'enseignant-formateur des cadres moyens des sports et d'animation, et en fin en tant que doctorant. Dans le premier cas, la discipline du corps, l'esprit et les stratégies de combat, les méthodes de travail, transmis par des formateurs dévoués et conscients de leur mission¹, nous avaient-ils convaincu que seule la qualité du travail était garante de la haute performance. Travail du formateur et bien sûr de celui de l'athlète également. Car, l'attention, l'accompagnement et surtout la disponibilité dont faisaient preuve nos enseignants-entraîneurs, nous avaient indubitablement conduit à occuper la plus haute place du podium lors des échéances sportives. Dans le second cas, le stage de terrain en tant qu'élève-professeur, nous avait permis de constater la mauvaise prestation de beaucoup de clubs aux compétitions régionales et nationales. Ce qui nous avait poussé à engager une recherche sur « la transposition didactique et le niveau de compétence des apprenants » dans le cadre du mémoire de fin de formation. L'étude nous avait permis de comprendre que les stratégies de dévolution, de régulation et d'institutionnalisation avaient une influence positive sur le niveau de performance des pratiquants. Toutefois, l'enjeu résidait

¹ L'Institut National de la Jeunesse et des Sports forme les enseignants d'éducation physique et sportive. La prestation des athlètes de l'Institut aux jeux universitaires nationaux est également vue comme l'indicateur de la qualité de la formation. Les enseignants formateurs mettent tout mettre en œuvre pour maintenir le 1^{er} rang qu'a toujours occupé l'Institut. Ceci avec souvent des nouveaux athlètes.

beaucoup plus dans la mise en œuvres de ces stratégies par les enseignants. C'est pourquoi, nous étions motivés, une fois sur le terrain, à expérimenter, avec des collègues enseignants, ces stratégies notamment la dévolution et de régulation des situations d'apprentissage, dans le cadre du Dossier Exploratoire de Recherche (DER) de master 1 en métier de la formation. Les observations filmées, nous avaient permis de comprendre que la qualité des dispositifs (d'enseignement et remédiation) mis en place avait une forte incidence sur le niveau de progression et d'acquisition des habiletés psychomotrices. Ce problème des dispositifs d'enseignement et de remédiation, nous a amené, dans le cadre du master 2 Ingénierie en Conseil et Formation (ICF), à nous pencher sur « les dispositifs de remédiation mis en œuvre auprès des élèves en difficultés d'apprentissage ». En plus des observations didactiques, l'analyse des entretiens de trois catégories d'acteurs à savoir : enseignant simple ; enseignant animateur pédagogique ou chef de département et inspecteur régional de pédagogie, nous avait révélé que les enseignants aux compétences techniques pourtant avérées étaient plutôt faiblement engagés dans les activités de remédiations, et se souciaient plus ou moins d'une collaboration pour des solutions collectives aux difficultés des apprenants. Les raisons avancées par la majorité des enquêtés (y compris les inspecteurs) étaient focalisées sur le manque de temps (par rapport aux effectifs pléthoriques) et les conditions de travail (beaucoup de travail pour un salaire "minable"). Par contre un nombre réduit d'enseignants (3/10), en plus des raisons évoquées nous avaient-ils confié qu'ils procédaient autrement pour remédier au problème de temps. Selon eux, ils avaient trouvé utile de procéder à des remédiations différées (hors heures de cours) et différenciées (petits groupes en fonction des difficultés), et qui étaient gratuites. Cette dernière manière de faire, nous a finalement laissé penser que les sources du problème pouvaient être plutôt éthiques que didactiques, surtout en ce qui concerne la remédiation des difficultés d'apprentissage scolaire. La question de la conscience professionnelle nous a alors semblé une piste envisageable. C'est-à-dire la questionner dans son rapport avec les conditions environnementales et sociopolitiques.

Ainsi, la disponibilité et les stratégies variées de préparation dont ont fait preuve nos enseignants de l'institut d'une part, le temps supplémentaire ou hors programme de remédiation consacré aux élèves en difficulté d'apprentissage scolaire par certains enseignants de lycée d'autre part, renvoient tous deux à ce qu'on peut qualifier de professionnalisme ou d'un service de qualité. Cependant, ces attitudes qui, à première vue, relèvent d'une bonne conscience professionnelle peuvent avoir différents fondements. Dans le premier cas, la conscience professionnelle pourrait reposer sur le souci de préservation d'un classement qui

trouve son fondement dans la défense de l'image de l'institut, de l'identité du corps et même l'image personnelle pour chaque enseignant (souci de soi). Dans le second cas, elle pourrait reposer beaucoup plus sur le souci de l'élève, si bien que le fondement peut en être différent ou identique au premier. La question qu'on peut être en droit de se poser, au regard des cas exposés ci-dessus, est celle de savoir : pourquoi un déficit d'engagement chez bon nombre d'enseignants, surtout dans les activités de remédiation ou d'accompagnement ? Disposeraient-ils moins des ressources motivationnelles pour demeurer engagés dans les activités professionnelles ?

Si le gouvernement camerounais à l'instar d'autres en Afrique et dans le monde, déploie depuis une décennie, un certain nombre de stratégies et de moyens (budget de plus en plus élevé) en vue de relever le défi de la professionnalisation des enseignements et des enseignants, il est tout aussi important que des apports, des contributions multiformes pouvant aider à l'atteinte de cet objectif, soient apportés. Notre étude vise donc à apporter une modeste contribution à la réflexion autour de la professionnalisation des enseignants camerounais.

Au-delà de l'intérêt d'une telle étude pour la politique éducative nationale, la question de la conscience professionnelle des enseignants pourra également intéresser à plus d'un titre le domaine de la science en général et particulièrement celui des sciences de l'éducation. Car, l'on sait qu'aujourd'hui le choix d'un métier ou d'une profession n'est plus forcément vocationnel, au regard de la crise de l'emploi qui frappe les jeunes diplômés. Au Cameroun, le taux de chômage est passé de 3,51 en 2015 à 3,62 en 2020 (Banque mondiale)². La question d'éthique professionnelle de l'enseignant demeure toujours d'actualité. Et d'ailleurs, les travaux scientifiques sur le concept de professionnalisation s'intéressent de plus en plus aux questions éthiques pour définir le professionnalisme sur un double ancrage : technique et éthique (Arbouche, 2008 ; Begin, 2011). Le professionnel compétent se définirait comme celui qui dispose non seulement des ressources techniques avérées, mais également et en même temps des ressources éthiques propres à juger en toute autonomie de l'importance de certaines postures éthiques à prendre. Le Boeterf (2017) affirme à ce propos :

Une personne peut avoir beaucoup de compétences et n'être pas compétente. Avoir des compétences est une condition nécessaire mais nullement suffisante pour être un professionnel compétent. Être compétent c'est non seulement disposer des compétences et les mobiliser, mais c'est aussi mettre en œuvre une pratique professionnelle. ... Il existe malheureusement des professionnels compétents mais qui n'ont aucune éthique, à qui on ne peut pas et on ne doit pas faire confiance. Les professionnels compétents et sans

² Site banque mondiale.

scrupules ne manquent pas et l'ancienne notion de conscience professionnelle a trop souvent été oublié. La notion d'éthique doit être intégrée de façon opératoire dans celle du professionnalisme. (Le Boterf, 2017, pp. 4,5)

L'on comprend ainsi que la capacité de jugement (moral) détermine autant et de manière significative la posture du professionnel. On peut admettre avec Dussault G. et O'Neill L. (cités par Legault, 2003), que les codes d'éthique et de déontologie professionnelle, souvent considérés comme repères aux actes professionnels, jouent plutôt une fonction supplétive et visent simplement à renforcer les capacités éthiques des professionnels. C'est d'ailleurs pourquoi, Prairat (2015) estime que le terme professionnalisme peut être employé comme synonyme de conscience professionnelle. Et si professionnalisme devrait rimer avec conscience professionnelle, une attention mérite ainsi d'être accordée à cette dernière, surtout en ce qui concerne son « éveil » et son niveau d'expression chez les enseignants, considérés comme les chefs d'œuvre du chantier éducatif. Cependant, évoquer la conscience professionnelle invite à s'intéresser à un problème complexe du psychisme humain, mais pourtant déterminant pour la qualité de l'offre de service. Clot (2013) aurait certainement saisi cette complexité lorsqu'il déclare:

A ce point, il est indispensable de prendre plus au sérieux qu'on ne l'a fait jusqu'ici dans la littérature " ce concept quotidien" de *conscience professionnelle*. Il permet à beaucoup de travailleurs de marquer leur attachement au travail. On se donne rarement la peine de le définir au-delà de son usage spontané saturé d'expériences concrètes, utile pour se faire comprendre à la fois entre collègues et par les hiérarchies. C'est comme un mot de passe ou un trait d'union chargé de sous-entendus multiples entre connaisseurs. Mais il est impossible d'en percevoir le sens de façon précise de l'extérieur à qui veut comprendre sa portée générale, son usage transversal à beaucoup de milieux professionnels. Pourtant évoquer la conscience professionnelle est une manière de parler à la fois de ce qu'il y a de plus subjectif, de plus intime dans le travail, et d'une histoire sociale qui n'est pas seulement celle de chacun. (Clot, 2013, p. 3)

La préoccupation de Clot laisse comprendre à la fois la complexité du concept, et la rareté des travaux à lui consacrés comme objet d'étude. Certains travaux sur l'éthique et la déontologie professionnelle l'ont souvent évoquée sans aller en profondeur (Tsafak, 1998 ; Lessard et Tardif, 1999 ; Bobillier Chaumon, Dubois et Retour, 2010 ; Desaulnier et Jutras, 2012), d'autres se sont beaucoup plus intéressés à ses composantes que sont l'engagement (Jorro et al, 2013 ; Le Guern, 2015 ; Janner-Raimondi et Trouvé, 2018) ; l'implication (Lac et al 2010 ; Mias, 2013, 2015) ; et la responsabilité (Patueret, 2007 ; Bouquet, 2009 ; Prairat, 2009). Si le défi de la professionnalisation des enseignants se pose aujourd'hui comme un impératif, alors l'intérêt pour la conscience professionnelle, nous semble être également une exigence dans la

mesure où elle serait le dénominateur commun de tous ces états motivationnels exprimés en termes d'engagement, d'implication et de responsabilité.

Notre thèse qui s'inscrit dans le champ de l'éthique professionnelle, dont le titre est : « fondements de la conscience professionnelle des enseignants : le cas des enseignants du secondaire du Cameroun », se donne pour tâche de questionner cette « instance » de jugement et de prise des décisions, à partir des opinions des enseignants afin d'identifier ses racines nourricières. En fait, les ressources, les croyances et les représentations sur lesquelles repose la conscience professionnelle des enseignants nous semble déterminantes pour comprendre et expliquer leurs comportements professionnels. Il est évident de comprendre avec Bourricaud (1923) que « le relâchement » temporel dans la conscience professionnelle a pour conséquence directe « la grève du zèle », qui est synonyme, peut-on dire, de découragement, de démotivation, de lassitude etc. On peut donc s'intéresser aux conditions, aux facteurs, et aux ressources qui, d'une part, entraînent le relâchement et d'autre part concourent au ré affermissement de la conscience professionnelle.

Loin de nous, l'idée de prétendre à une certaine évaluation de la moralité des enseignants, et aussi de celle de faire l'éloge de leur engagement éthique, notre étude vise principalement à identifier les bases, si non les forces internes et/ou externes, qui permettent aux enseignants du secondaire de faire « l'arbitrage » de la conscience professionnelle au point de guider, sinon de légitimer leurs comportements professionnels.

Le choix des enseignants du secondaire comme population cible trouve sa justification dans le fait de la catégorie des sujets qu'ils accueillent et manipulent. En fait, le cycle secondaire, reçoit une population essentiellement adolescente dont le comportement est pour l'essentiel dominé par des crises pubertaires. Ce qui engendre généralement de récurrents écarts dans les comportements. Le conseil de discipline institué à ce niveau du cycle, pourrait-on penser, trouve son fondement dans la gestion de ces crises qui, à un certain niveau, dépasse la seule compétence d'un enseignant. Ces troubles dans les comportements des élèves sont souvent source des tensions. Et lesquels troubles, associés à un environnement de travail plus ou moins favorable (effectifs pléthoriques, insuffisance matérielle etc.), exigent de la part des enseignants du secondaire une conscience professionnelle forte. Aussi les enseignants du secondaire sont la seule catégorie d'enseignants qui sont susceptible d'être affectés partout sur l'ensemble du territoire national, et dont les conditions de vie et de travail peuvent être plus ou moins confortables selon les zones.

Afin de faciliter la compréhension de notre démarche, le travail sera structuré en quatre grandes parties : une première dite contextuelle, une seconde consacrée à l'éclairage théorique, une troisième clarifiant le mode opératoire et une dernière dite analytique réservée au traitement et à l'analyse des données d'enquête.

Le cadre contextuel composé de trois chapitres essaie de situer le contexte général de l'étude. Il présente de manière succincte le système éducatif camerounais, expose les grandes lignes des politiques éducatives au Cameroun, met en relief le statut, l'identité et l'activité de l'enseignant du secondaire. Une présentation des textes définissant le cadre éthique et déontologique, termine cette partie.

L'éclairage théorique s'intéresse dans un premier temps aux différentes conceptions de la conscience professionnelle, puis aux comportements professionnels, et ensuite aux théories morales qui permettent de mieux comprendre la construction de la conscience professionnelle. Lesquelles théories sont : la théorie de l'éthique religieuse de Max Weber ; celle de la vertu d'Aristote ; la théorie de la justice de John Rawls.

La partie opératoire est consacrée : à la problématique qui présente l'état des lieux des questionnements et à l'approche méthodologique de la recherche.

La dernière partie réservée à la présentation analytique des données de terrain et à l'interprétation des données. La discussion des résultats à la lumière des références théoriques et des travaux antérieurs, les limites du travail, terminera cette partie.

Une conclusion générale résumera les grandes articulations du travail et exposera les nouvelles orientations et pistes de réflexion.

Cadre contextuel

Chapitre 1. Le système éducatif et les politiques éducatives au Cameroun

Parler de la conscience professionnelle, c'est vouloir à la fois, s'intéresser à la volonté d'agir et aux données qui déterminent cette même volonté. Autrement dit, c'est considérer la volonté et le contexte qui la rend possible. Ce premier chapitre présente de manière synthétique l'environnement qui prévaut, et dans une certaine mesure, permet de comprendre le comportement professionnel des enseignants du secondaire au Cameroun. Il s'agit de présenter certains aspects du système éducatif afin de comprendre les logiques qui le définissent, notamment : ses composantes socioéconomique et démographique ; son histoire ; ses politiques de réforme et sa performance.

1.1. Présentation de quelques composantes du système éducatif au Cameroun

Le système éducatif tel que défini par Durkheim (1922) est :

Un ensemble de pratiques et d'institutions qui se sont organisées lentement au cours du temps, qui sont solidaires de toutes les autres institutions sociales et qui les expriment, qui, par conséquent, ne peuvent pas plus être changées à volonté que la structure même de la société. (Durkheim, cité par Jankélévitch, 1993, p. 2)

Il comprend donc l'organisation institutionnelle (structurelle et infrastructurelle) et son fonctionnement, les données sociogéographiques, les organismes, les organisations et associations partenaires, les acteurs etc. Nous nous intéressons beaucoup plus à l'enseignement secondaire qu'au primaire et au supérieur.

1.1.1. Présentation du contexte sociodémographique

Le Cameroun est un pays de l'Afrique centrale situé au fond du golfe de Guinée avec une superficie de 475 650 km² pour une population de 23 799 022 millions et plus de 200 groupes ethniques. La population est fortement religieuse, soit environ 70 % des chrétiens, 18 % des musulmans, 11 % des non-affiliés ou affiliés à d'autres religions (libres penseurs et autres)³. Il s'étend en latitude entre 1°40 et 13° (nord) puis en longitude entre 8°80 et 16°10 (ouest). Il est limité au Nord par le Tchad, à l'Est par la République centrafricaine, à l'Ouest par la République fédérale du Nigeria, au Sud par les Républiques du Gabon, de la Guinée équatoriale et du Congo. Le Cameroun comporte dix régions réparties dans trois grandes zones en

³ Données prises sur le portail de l'Initiative de la Francophonie pour des villes durables (IFVD).

fonction du relief et du climat. (1) La Zone équatoriale ou la Zone du Sud-Cameroun qui regroupe quatre régions à savoir : le Centre ; le Littoral ; l'Est et le Sud. (2) La Zone des hauts plateaux composée de : l'Ouest ; le Nord-Ouest et le Sud-Ouest. (3) La zone tropicale ou la zone du Nord-Cameroun regroupe trois régions dont l'Adamaoua ; le Nord et l'Extrême-Nord. Les différences dues aux conditions climatiques ont des répercussions sur le développement socio-économique du pays (voir figure ci-dessous). Les zones équatoriales et des hauts plateaux bénéficient d'un climat humide favorable à l'agriculture et se trouvent mieux développée tant sur le plan économique que socioéducatif, tandis que la zone tropicale sèche du Nord-Cameroun connaît des périodes de sécheresse très accentuée (3 à 5 mois de saisons de pluie) sont à l'origine de moments réguliers de famine. Ce qui impacte négativement les activités agricoles et pastorales, qui sont par contre les seules sources de revenus et d'économie. Les fortes pluies sporadiques occasionnent régulièrement des inondations qui ravageant à leur passage maisons et champs de culture (céréales et coton). Pourtant cette zone du Grand-Nord représente environ 32 % de la population totale du pays mais avec un taux de scolarisation au secondaire inférieur à 10 % (voir le tableau ci-dessous).

D'après le Document de Stratégie Sectorielle pour l'Education et la Formation (DESSEF 2010-2020), les facteurs environnementaux, à savoir climatiques et géographiques sont identifiés comme principales causes du retard dans le développement socioéconomique des régions septentrionales, et sont en même temps considérés comme des facteurs expliquant les disparités régionales dans l'accès à l'éducation et à la formation. Définies comme zones d'éducatons prioritaires (ZEP), les zones rurales (des autres régions) et les régions septentrionales connaissent de faibles effectifs en personnel enseignant. Et les affectations dans ces zones sont parfois perçues par beaucoup d'enseignants comme des affectations disciplinaires. Ce qui laisse comprendre que l'environnement de travail influencerait l'engagement des enseignants dans leur travail comme l'ont montré les travaux de mémoire de Master de Nji Mfout (2010) et Bambé (2016) respectivement dans les régions du Centre (Yaoundé), du Nord (Garoua), ou le témoignage de Fotso Fokam (2014) dans la région de l'Ouest disponible sur son blog. On peut ainsi comprendre que la motivation des enseignants ou leur engagement dans le travail n'est pas toujours donné.

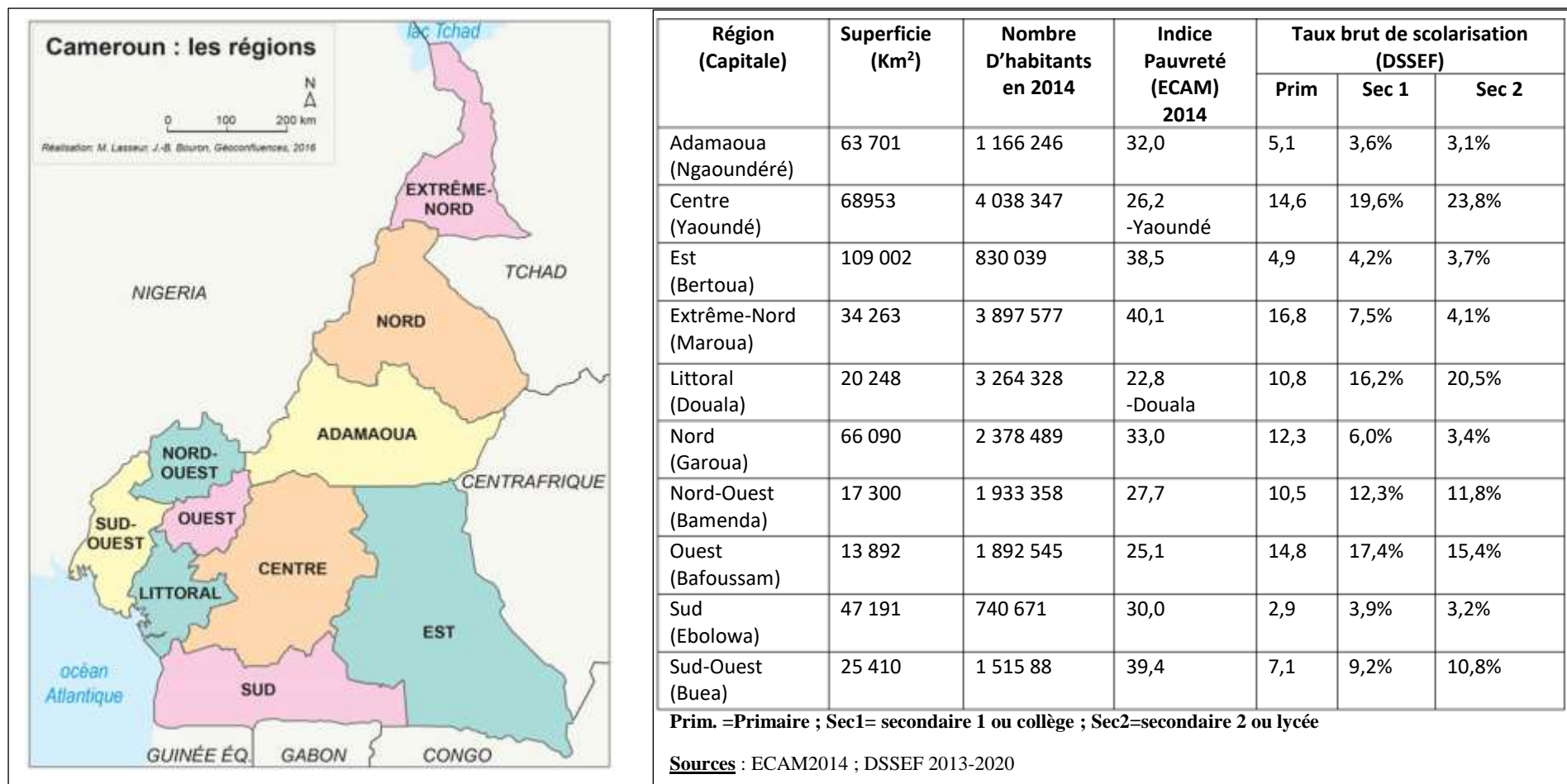


Figure 1 : les régions et leurs données sociodémographiques

Ce tableau récapitulatif montre clairement le lien entre le seuil de pauvreté des zones dites d'éducation prioritaire et le taux de scolarisation inférieur à 10 %. Au-delà des facteurs climatiques qui semblent déterminer ou expliquer en grande partie la pauvreté dans les régions septentrionales (Extrême-Nord, Nord, Adamaoua), on pourrait également établir des liens avec d'autres facteurs, notamment : l'accès tardif à l'école pour ces régions et les cultures prédominantes.

1.1.2. Quelques rappels historiques sur l'implantation de l'école au Cameroun

Au Cameroun, l'histoire de l'éducation remonte à la période coloniale avec les missions chrétiennes de la *London Baptist Missionary Society* (BMS) de Joseph Merrick⁴ en 1844 et celle de la *Clarence Church* d'Alfred Saker et Horton Johnson (1845). La première école fut ouverte par Joseph Merrick le lundi 21 avril 1845 à Bimbia⁵ à 60 km de Limbe (région le Sud-Ouest). Dans la même année une autre école est implantée à Douala par le missionnaire Alfred Saker. Il s'agissait pour les missionnaires de faire apprendre aux indigènes l'écriture, la lecture et l'arithmétique en vue de l'enseignement biblique. L'enseignement visait à former la foi et à apprendre à lire la bible. Le programme était essentiellement basé sur l'écriture de la langue et l'arithmétique. Ce programme sera plus tard amélioré par l'administration allemande qui avait déjà signé le protectorat du 14 juillet 1884 avec les Chefs Douala. L'allemand, la géographie (du Cameroun et de l'Allemagne), l'histoire (de l'Allemagne) et la science furent alors ajoutés au programme (Lekoa, 2015). L'ordre de l'enseignement comprenait l'école rurale, l'école élémentaire, l'école supérieure élémentaire et les cours supérieurs ou écoles professionnelles. Une division de l'enseignement en public et en privé fut observée. Le public était celui dirigé par l'administration allemande avec un personnel allemand et le privé dirigé par les missionnaires avec un personnel hétérogène (camerounais et missionnaires). Si l'école s'est implantée et s'est développée dans la zone côtière, puis dans le centre, elle fut tardivement étendue à la zone septentrionale du Nord presque un siècle après. Selon les travaux de Jean-Yves Martin (1971), la première dans le Nord a été implantée en 1905 à Garoua. Contrairement à la zone du Sud qui connut le christianisme, le Nord connut l'invasion islamo-peulh du Tchad et dont les empires constitués étaient fortement hiérarchisés et féodalisés. Les Kirdis qui ont résisté à la conquête islamo-peulh, sont par contre restés animistes. Le christianisme arrive tardivement en 1920 par la Mission américaine « *Sudan United Mission* » (SUM) fondée en 1904 par l'allemand Karl Kumm en mission au Nigéria

⁴ Le pasteur Joseph Merrick est un antillais (Jamaïque) d'origine africaine arrive en 1843.

⁵ Bimbia est une localité côtière dont le port servait au trafic de la traite négrière.

(Seignobos et Nassourou, 2000). Si dans le sud le contact avec l'école missionnaire s'est faite de manière pacifique et voulue, dans le Nord, ce fut le contraire. L'école a été directement implantée par l'administration allemande. Elle a été vue comme une imposition, et donc elle n'avait pas de valeur pour les indigènes. Ce qui comptait pour ces derniers c'était leurs activités agro-pastorales source de richesse. Comme le mentionne Jean-Yves Martin, il fallait plutôt arracher les enfants à leurs parents pour « les amener manu militari à l'école ». C'est donc bien tard que l'école deviendra une activité de valeur et de choix pour les peuples du Cameroun septentrional. Ce retard pris pour découvrir la valeur de l'école, et surtout le rapport à l'école qui n'est pas toujours bon jusqu'à ce jour pour nombre de communautés traditionnelles, sont également des facteurs qui peuvent s'ajouter à ceux climatiques mentionnés plus haut pour justifier le niveau de sous-scolarisation.

1.1.3. La mise en place de deux sous- systèmes éducatifs camerounais.

La capitulation de l'Allemagne suite à sa défaite durant la première guerre mondiale en 1918 et qui place le Cameroun sous mandat franco-britannique, va modifier la configuration du système éducatif. Le partage du Cameroun entre la France et la Grande Bretagne va conduire à deux sous-systèmes éducatifs, selon le modèle de chaque puissance coloniale. Le sous-système anglophone est localisé dans deux régions, le Nord-Ouest et le Sud-Ouest tandis que le sous-système francophone est dominant dans les huit autres régions. Chaque sous-système a son programme et son système d'évaluation. Dans le sous-système francophone, les orientations ont été données à partir du 1^{er} octobre 1920 avec un décret du haut-commissaire de la république française au Cameroun. La mission assignée à l'école fut celle de former des auxiliaires de l'administration coloniale. Le français est alors rendu obligatoire sur toute l'étendue du territoire francophone. Dans la partie dite anglophone, les objectifs de l'éducation seront tardivement explicités deux décennies après, en 1946 dans l'accord de tutelle de la Grande-Bretagne du 13 décembre 1946. Ainsi deux systèmes d'éducation sont alors parallèlement mis en place jusqu'à l'indépendance. Après l'indépendance en 1960 et puis la réunification en 1961 que le système éducatif national prendra sa forme définitive mais gardant les sous-systèmes. L'éducation nationale est à cet effet placée sous l'autorité d'un ministre et comprend : le Secrétariat Général ; la Direction de l'administration Générale ; l'Inspection Générale de Pédagogie ; la Direction de l'Enseignement supérieur ; la Direction de l'enseignement Secondaire Général ; la Direction de l'Enseignement secondaire Technique et Professionnel ; la Direction des Examens et Concours ; la Direction de l'enseignement Privé ; la Division de la planification, de l'Orientation et de l'Equipeement Scolaire ; les

services déconcentrés à savoir les Délégations provinciales. Les deux sous-système cohabitent et sont donc gérés par les mêmes institutions.

1.1.4. La structure du système éducatif aujourd'hui

L'éducation nationale de nos jours est à la croisée de cinq ministères : le Ministère de l'éducation de base qui s'occupe de l'enseignement maternel et primaire, de l'école normale d'instituteurs ; le Ministère des enseignements secondaires qui s'occupe de l'enseignement secondaire général et technique ; le Ministère de l'enseignement supérieur qui assure la formation universitaire et donc des enseignants de collèges et lycées ; le Ministère des sports et de l'Education Physique qui assure la formation des enseignants d'Education Physique et Sportive; le Ministère de la formation professionnelle qui s'occupe de la formation des jeunes post-éducation de base, dans des métiers divers. Les niveaux d'enseignement sont harmonisés dans les deux sous-systèmes : préscolaire (maternel) et primaire ; secondaire et le cycle supérieur. Les sous-systèmes coexistent en conservant chacun sa particularité dans les méthodes d'évaluation et de certification. A côté de l'enseignement public, existe également l'enseignement privé laïc et privé confessionnel. Le système éducatif comprend six niveaux d'enseignement à savoir : l'enseignement maternel ; l'enseignement primaire ; l'enseignement post-primaire ; l'enseignement normal ; l'enseignement secondaire (général et technique) ; l'enseignement supérieur.

L'enseignement maternel pour les deux sous-systèmes admet les enfants d'au moins quatre ans pour une durée de deux ans. Ces conditions ne sont pas souvent respectées par les parents, et on retrouve parfois des enfants de 2 ans et trois qualifié pré maternel ou petite section de la maternelle. L'enseignement primaire est obligatoire. Sa durée est de 06 ans dans le sous-système francophone et 07 dans le sous-système anglophone. L'âge réglementaire d'entrée au cycle primaire est de 06 dans les deux sous-systèmes. Chaque sous-système comprend trois niveaux. La fin du cycle est sanctionnée par le Certificat d'Etude Primaire (CEP) ou le *First School Level Certificate (FSLC)*.

L'enseignement secondaire comprend l'enseignement général et l'enseignement technique. L'âge requis est 12 ans dans le système francophone et 13 dans le système anglophone. La durée du cycle secondaire est de 06 ans dans le sous-système francophone et de 07 dans le sous-système anglophone. Le cycle est divisé en deux : le premier et deuxième cycle. Le premier cycle dure 04 ans dans le sous-système francophone et 05 ans dans le sous-système anglophone. La fin du premier cycle est sanctionnée par le Brevet d'Etude de Premier Cycle

(BEPC), le Certificat d'Aptitude Professionnelle (CAP) pour l'enseignement technique et le *General Certificate of Education Ordinary /Level* (GCEO/L). Le second cycle dure 02 ans dans le sous-système anglophone et 03 pour le sous-système francophone. La fin du second cycle sanctionnée par le baccalauréat ou le *General Certificate of Education Advance Level* (*GCE advanced Level*) et conditionné par l'obtention du probatoire. Le baccalauréat donne accès à l'enseignement supérieur. Telle est la configuration du système éducatif de nos jours. Certes elle a évolué dans le temps, cependant le système quant à lui, et comme toujours, continue à faire face et à relever les défis de son rendement. Et quelles sont ou quelles ont été les politiques publiques menées pour rendre le système performant ?

Avant d'aborder les politiques éducatives, il importe de dire en synthèse que nous avons voulu à travers cette première section, évoquer deux éléments du système éducatif qui restent des défis quasi-permanents à relever : la disparité du taux de scolarisation qui serait liée à la pauvreté ; les éléments culturels qui définissent un certain rapport à l'école. Ces deux éléments rentrent dans le vaste champ des facteurs qui définissent l'environnement social du travail enseignant.

1.2. Les politiques publiques en matière d'éducation au Cameroun

On peut faire remonter l'histoire des politiques publiques en matière d'éducation au Cameroun à la veille de l'accession à l'indépendance. Dans son discours de prise de fonction en tant premier ministre en 1958, Ahmadou Ahidjo se prononçait déjà pour de nouvelles orientations en matière d'éducation. Dès l'accession à l'indépendance et en 1961 les objectifs de l'éducation sont redéfinis. L'éducation vise prioritairement trois choses : l'unité nationale, l'identité culturelle et le développement autocentré. L'unité nationale consiste à l'unification des deux sous-systèmes hérités de la colonisation, et à l'harmonisation des programmes à tous les degrés pour l'avènement d'un système bilingue. L'unité nationale consiste également dans le renforcement de l'éducation civique au cycle secondaire et son insertion dans le programme des examens afin de consolider la conscience nationale. L'identité culturelle consiste dans la sauvegarde et l'expression de valeurs traditionnelles à travers l'enseignement et l'apprentissages des contes, des chants et danses nationales. Le développement autocentré réside dans le pouvoir de produire avec et pour des camerounais. Ces intentions politiques vont alors conduire aux premières réformes du système éducatif, et lesquelles réformes se poursuivront jusqu'à nos jours.

1.2.1. Les réformes du système éducatif de 1960 à 1980

Avant l'accession à l'indépendance, trois moments d'idéologie importants ont marqué l'éducation au Cameroun : (1) l'école sous la direction des missions chrétiennes de 1844 jusqu'à la signature du protectorat allemand en 1884 par Gustave Nachtigal. Elle visait l'accès à l'écriture et la conversion à la foi chrétienne. (2) L'école sous l'administration allemande de 1884 à 1916 avait pour finalité la formation de la main d'œuvre et des auxiliaires d'administration. (3) L'école sous l'administration franco-britannique jusqu'en 1956 (où la tutelle prend fin)⁶ visait également la formation des auxiliaires et l'appropriation des chefferies locales. Au cours de ces changements, quelques aménagements et ajustements sont opérés au niveau des contenus des enseignements et en grande partie au niveau des langues, de l'histoire et la géographie des pays colonisateurs. Avec l'accès à l'indépendance, la politique de l'éducation change avec la quête de l'autonomie du pays vis-à-vis de l'administration coloniale et de l'Eglise⁷. Elle devient donc une politique identitaire. C'est-à-dire à une forme de « naturalisation » de l'éducation, comprise comme une adaptation de l'éducation aux défis et aux réalités propres au pays (Lallez, 1974). Cette vision sera clairement affirmée dans le discours du président Ahidjo Ahmadou lors de l'inauguration du lycée bilingue de Buea le 26 mai 1971. Pour qui, la finalité du système éducatif, est de :

Dispenser un enseignement et une formation qui puissent permettre aux jeunes de s'intéresser dans la vie active de la nation, à tous les niveaux et dans tous les domaines, en vue de participer au développement économique, social et culturel du pays » (Ahidjo Ahmadou, cité par Mani Ebede, 1980, p. 4).

Il s'agira concrètement pour le gouvernement de former le bon citoyen capable de préserver et de valoriser l'unité nationale, et le bon producteur capable d'apporter la prospérité nationale. Ces intentions politiques sont alors opérationnalisées dans les réformes et la réorganisation du système éducatif.

1.2.2. La réforme de l'enseignement primaire : la ruralisation de l'éducation et le recyclage des enseignants

Dans le premier quinquennal du président Ahmadou Ahidjo, l'éducation figure en bonne place parmi les priorités. Une politique nationale de scolarisation de masse dans les zones

⁶ Ne pouvant plus contrôler et contenir les violences occasionnées par le mouvement syndicaliste nationaliste dirigé par Ruben Um Nyobé (l'Union des Populations du Cameroun, UPC), la France accorde l'autonomie à l'Assemblée Représentative du Cameroun qui siègeait à l'Assemblée Nationale Française. L'Assemblée représentative devient législative et dès 1957 André-Marie Mbida et Ahmadou Ahidjo sont choisis par Pierre Messmer, Haut-Commissaire, respectivement comme Premier ministre et premier ministre adjoint du Cameroun oriental.

⁷ Jusqu'en 1963 environ 61.5% des enfants scolarisés étaient dans les écoles privées catholique et protestante. Rapport de la seconde mission du groupe de planification de l'enseignement de l'Unesco, 1963.

rurales est mise en place : la ruralisation de l'école. L'Etat devient le principal acteur de l'éducation nationale et les Missions chrétiennes sont des partenaires. Les écoles sont créées sur presque toute l'étendue du territoire et le taux annuel de scolarisation sur l'ensemble du pays, dans le deux sous-système augmente d'environ 5%, 20% du budget sont consacrés à l'éducation (Mani Ebede, 1980). Les contenus des enseignements sont contextualisés aux réalités des zones rurales où les principales activités créatrices de revenus sont l'agriculture et l'élevage. Si cette vision fondamentalement indispensable pour le progrès et le développement socioéconomique souhaité est instaurée, il n'en demeure pas que sur le terrain, les résultats en termes de taux de réussite et de poursuite des études, d'insertion socioprofessionnelle, ne soient toujours ceux escomptés. Ils sont satisfaisants uniquement en zones urbaines (Lallez, 1974). Conscient de la situation, le gouvernement prendra d'autres mesures concrètes et innovantes à savoir : - le recyclage des enseignants tenus, en grande partie, responsable du niveau et de la qualité de l'éducation et la définition du statut des fonctionnaires de l'éducation ; - la création des structures susceptibles d'opérationnaliser les intentions de la réforme.

Le recyclage des enseignants du primaire, comme première solution à la situation, est entrepris avec pour ambition de former un nouveau type d'enseignant capable de relever les défis. L'idée étant que si les élèves ne sont pas bien formés à la base, c'est tout d'abord aux formateurs qu'il faut s'en prendre, et c'est donc leur formation qu'il faut revoir, améliorer ou corriger. Les données statistiques montraient un faible niveau de la grande majorité des enseignants du sous-système francophone : 72,2 % de moniteurs (niveau CEPE) ; 11,6 % de maîtres (CAFMEG) ; 14,4 % d'instituteurs adjoints (BEPC) et 1,8 % d'instituteurs (Bac). Et les données du sous-système anglophone étaient semblables (Lallez, 1974). L'Ecole Nationale d'Instituteurs à vocation Rurale (ENIR) est alors créée le 3 novembre 1967. Elle est basée à Nlongkak-Yaoundé. L'ENIR a pour mission de former pendant trois ans les instituteurs de niveau BEPC et 10 % des effectifs de la promotion de 3^{ème} année sont réservés pour le concours d'entrée à l'Ecole Normale Supérieure. Au niveau régional, des centres de recyclage sont également créés. Le statut du maître de l'école rurale change, il a une double fonction : instituteur- animateur. Il doit non seulement instruire et éduquer les élèves, mais également animer les communautés adultes de telle sorte que les ses élèves puissent trouver dans les collectivités des adultes, les conditions les plus favorables au type de vie et aux modes d'actions nouveaux pour lesquels ils ont été formés (Lallez, 1974). Pour les enseignants professeurs de cours normaux et des écoles normales leur recyclage s'effectuait en deux

phases : une année à l'étranger et une à l'ENI pilote. La complexification de la tâche de l'ENIR à savoir gérer à la fois la formation initiale, le recyclage, la recherche et la production va conduire à sa transformation en Institut de Pédagogie Appliquée à vocation Rurale (IPAR) par décret n°69/157 du 11 août 1969 à Yaoundé et quelques années plus tard à Buea. En même temps que le processus de recyclage et la mutation de l'ENI en IPAR sont amorcés, le statut particulier des corps de fonctionnaires de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la culture est défini par le décret n° 69/DF/8 du 08 janvier 1969. Les enseignants recyclés, en présentiel ou à distance (correspondance), auront alors droit à des promotions selon les catégories (moniteur, instituteur adjoint et instituteur). L'IPAR eût alors pour missions principales de mener des recherches sur des méthodes nouvelles, de concevoir des moyens pédagogiques à savoir des fiches de préparations pour toutes les disciplines, des manuels pour élèves etc. L'objectif du gouvernement étant de mettre tous les moyens disponibles afin de donner un bon niveau de formation aux écoliers qui peuvent, soit s'intégrer directement dans le milieu socioprofessionnel, soit poursuivre les études secondaires.

1.2.3. La réforme de l'enseignement secondaire

L'un des premiers défis du gouvernement dans les premières années d'après indépendance a été celui de résoudre ou de dépasser le dilemme des deux sous-systèmes. Avec l'appui des experts de l'Unesco en 1962, le gouvernement initie des approches de planification de l'enseignement basé sur un principe bilingue au regard de la réalité historique. C'est alors que le gouvernement vote la loi fédérale n°63/ 13 du 19 juin 1963 portant organisation du cycle secondaire d'enseignement général au Cameroun. Elle propose trois cycle d'étude : un premier cycle d'observation de 02 ans (6^e et 5^e) ; un cycle moyen d'enseignement général de 03 ans (4^e,3^e,2^{nde}) dont la fin est sanctionnée par un examen de passage (Brevet ou GCE OL) ; un cycle terminal de 02 ans également sanctionné par l'examen de fin de cycle à savoir le baccalauréat ou du GCE AL). Les enseignements furent planifiés comme ci-après :

Tableau 1 : Premier programme de l'enseignement secondaire au Cameroun

Examen d'entrée Matières	Cycle d'observation		Cycle moyen			Examen de passage	Cycle terminal		Examen final
	6 ^e	5 ^e	4 ^e	3 ^e	2 ^{nde}		1 ^{ère}	T ^{le}	
1 ^{ère} langue	6	5	5	5	5		4 2	4 2	◆ ◆◆
2 ^{ème} langue	9	8	6	5	5		2	2	
3 ^{ème} langue (Section Arts)			5	5	5		4	4	◆
Mathématiques	4	5	3 5	3 5	3 5		2 7	2 9 7	◆ ◆◆ ◆◆◆
Sciences	2	3	2 5	3 5	4 6		3 9	3 7 9	◆ ◆◆ ◆◆◆
Histoire et études sociales	1.5 0.5	1.5 0.5	1.5 0.5	2	2		2	2	●
Géographie	1	1	1	1	1		1	1	●
Philosophie							4 2	4 2	◆ ◆
Education physique	2	2	2	2	2		2	2	●
Chant ou dessin	2	2	2	2	2		1	1	●
Total coefficient	28	28	28	28	28	28	28	28	

◆ Section Arts

◆◆ Section Sciences et Section

Mathématiques

◆◆◆ Section Sciences Expérimentales

● Toutes Sections

Source : Rapport de la 2^{ème} Mission de planification de l'éducation au Cameroun de l'Unesco. Novembre 1964. p.13

N.B. Selon le rapport, tout élève passe l'examen d'entrée. Après deux années de cycle d'observation, il entre dans la Section Arts ou dans la Section Sciences selon ses goûts et ses aptitudes. Après trois années de cycle moyen, l'enseignement général court sera terminé et l'élève aura à passer un examen de fin d'études générales ou de passage au cycle terminal. Là il y aura la Section Arts pour ceux qui ont suivi cette section dans le cycle moyen, et pour les autres, le choix entre Mathématiques élémentaires et Sciences expérimentales. L'examen pourra être présenté dans l'une des deux langues officielles. L'autre langue, cependant, figurera obligatoirement dans cet examen avec un coefficient important. L'examen final donnera accès aux études supérieures de tout genre, et devrait permettre au candidat de suivre des cours en français ou en anglais.

Si la loi fédérale votée, proposait une planification assez réaliste et inédite de l'enseignement secondaire, son application intégrale sera difficile, voire impossible sous certains aspects. Les travaux des Commissions Nationales d'harmonisation des programmes prendront plusieurs années au regard de la complexité du travail en termes de durée des cycles, des contenus des programmes, et ne rendront leurs rapports qu'en février 1971. Entre temps, le gouvernement fédéral a poursuivi sa politique de création des établissements bilingues sur l'étendue du territoire. L'enseignement de l'anglais et du français sont par contre obligatoire à tous les niveaux d'enseignements. Après le premier quinquennat, l'évolution du système est bien perceptible, cependant des nouveaux défis à relever se pointent et exigent des nouvelles mesures. Le problème d'insertion socioprofessionnelle, l'harmonisation effective des programmes, l'amélioration de la qualité des enseignements et la promotion de l'enseignement technique professionnelle indispensable pour l'industrialisation. Ainsi de 1974 à 1976 d'importantes mesures sont prises : (1) la réorganisation du Ministère de l'Education Nationale par le décret n° 74/406 du 24 avril 1974 et complété par celui n° 76/254 du 30 juin 1976 définit la structure tant au niveau de l'administration centrale qu'au niveau des services extérieurs (provincial), et crée l'inspection générale de pédagogie qui coordonne les activités de tous les inspecteurs (primaire et secondaire). (2) l'harmonisation du planning annuelle par l'arrêté n°206/I/ 518/MINEDUC/SG du 10 octobre du Ministre de l'éducation nationale qui fixe le calendrier scolaire et universitaire sur toute l'étendue de la République : - le premier trimestre commence en début octobre et prend fin la troisième semaine de décembre, il est suivi d'un congé de 10 jours. – Le second trimestre va du début janvier à la troisième semaine de mars, et, est suivi d'un congé de 35 jours. – Le troisième trimestre va de la quatrième semaine d'avril à la quatrième semaine de juillet, suivi des vacances de 02 mois. (3) la création en 1976 du Centre National de l'Education (Institut au départ) à côté de l'IPAR, et les Centres Provinciaux de Recyclage pour les enseignants du secondaire. (4) La mise sous coordination et contrôle de l'enseignement privé du Ministère de l'Education nationale par la loi n° 76/15 du 08 juillet 1976. (5) L'institution, au niveau de l'enseignement secondaire, du « Grand Prix du Travail Manuel » pour éveiller l'intérêt chez les élèves et récompenser les réalisations collectives des établissements scolaire en matière de travail agricole, en artisanat etc. (6) La création des structures d'éducation non conventionnelles ou informelles pour soutenir l'activité de formation des jeunes et résorber le chômage des jeunes scolarisés. C'est par exemple le cas en 1973 (loi du 09 juillet) du Service Civique de Participation au Développement qui initie les jeunes aux activités rurales rentables. C'est également le cas des Sections Artisanales Rurales, des Sections Ménagères, des Centres de Jeunesse et

d'Animation. (7) La mise en place effective de l'Office National de la Recherche Scientifique et Technique (ONAREST) en 1974 (Khelfaoui et al, 2001).

Comme le mentionne le rapport de la Mission de l'Unesco de 1977, la réforme engagée par le gouvernement avait pour principal objectif la professionnalisation de l'enseignement conforme à la politique nationale de développement autocentré. Tout visait à faire acquérir des connaissances, à développer des habiletés et des aptitudes propres à transformer l'environnement socioéconomique national. Ce qui devait inéluctablement passer par : le statut, la formation et le recyclage de enseignants ; la création des structures et infrastructures nécessaires pour la contextualisation des enseignements, et pour l'insertion socioprofessionnelle. Si des progrès significatifs ont été observés à l'issue des réformes dans les cycles primaires et le cycle secondaire particulièrement en termes de scolarisations massive, les taux d'échec aux examens et le décrochage scolaire sont également importants comme le signale le rapport de la Mission de l'Unesco.

1.2.4. Les orientations politiques de l'éducation des années 1980 à nos jours

La ruralisation de l'enseignement, l'unité et l'identité nationale, le développement auto centré étaient les grandes orientations publiques en matière d'éducation. Certes des résultats furent satisfaisants en termes d'effectifs d'enfants scolarisés, quoiqu'inégalement répartis ; d'enseignants formés ; d'établissements et services compétents pour la recherche et la formation. Cependant les taux de redoublement et d'échec aux examens officiels, la déperdition scolaire sont restés préoccupants (Rapport du 3^e quinquennat). Une volonté de rénovation du système se met en place dès 1982 avec le changement survenu à la tête de l'Etat. Le discours politique sur le système éducatif s'oriente vers le Renouveau⁸ centré sur la rigueur, la moralisation et la démocratisation que le nouveau président Paul Biya entend implémenter pendant son règne (Ngouo , 1995). Il s'agit alors de former un prototype de citoyen intègre, rigoureux et libre capable de conduire le pays vers l'émergence socioéconomique. Pour le nouveau président, la morale est le socle du développement : « il n'y a pas de véritable développement sans éthique » (Biya, cité par Ngouo, 1995).

1.2.5. Les états généraux de l'éducation de 1995 et la loi d'orientation de 1998

Les ambitions politiques déclinées dans le programme du Renouveau n'ont pas connu un dénouement rapide à cause des crises que connut le pays dès les premières années son règne :

⁸Le Renouveau est le label autour duquel le président Biya fonde son programme politique.

un conflit interne au sein de l'UNC, parti au pouvoir, dès l'année 1984⁹ ; une crise économique qui accable sérieusement l'économie nationale dès l'année 1986¹⁰ entraînant une double baisse des salaires des fonctionnaires en 1993. Ces moments difficiles vont également affecter le système éducatif surtout au niveau universitaire où les bourses d'études aux étudiants sont arrêtées, provoquant des grèves. Une réforme universitaire est alors engagée et au niveau de l'enseignement secondaire certaines réorganisations internes sont faites au niveau de la sous-direction des examens qui devient une structure à part entière : l'office national du baccalauréat. Finalement une réflexion nationale sur les états généraux de l'éducation est convoquée en 1995. Les recommandations de ces assises vont alors conduire en 1998 à l'adoption de la loi d'orientation de l'éducation.

La loi d'orientation de l'éducation n° 98/004 du 4 avril 1998 définit le cadre juridique général, à savoir les missions et rôle de l'Etat, les missions assignées à l'éducation, les devoirs, obligations des personnels enseignants, le statut et le rôle de l'élève. On peut rappeler quelques éléments de cette loi d'orientation. En ce qui concerne la finalité, à l'article 4, l'éducation vise à « former l'enfant en vue de son épanouissement intellectuel, physique, civique et moral, en vue de son insertion harmonieuse dans la société, en prenant en compte les facteurs économiques, socio-culturels, politiques et moraux ». Et l'article 5 précise que "la formation est celle de citoyens : (1) enracinés dans leur culture, mais ouverts au monde et respectueux de l'intérêt général et du bien commun ; (2) formés aux grandes valeurs éthiques que sont la dignité et l'honneur, l'honnêteté et l'intégrité ainsi que le sens de la discipline ; (3) éduqués à la vie familiale ; (4) la promotion des langues nationales ; (5) initiés à la culture et à la pratique de la démocratie, au respect des droits de l'homme et des libertés, de la justice et de la tolérance, au combat contre toutes formes de discrimination, à l'amour de la paix et du dialogue, à la responsabilité civique et à la promotion de l'intégration régionale et sous régionale ; (6) ayant la culture de l'amour de l'effort et du travail bien fait, de la quête de l'excellence et l'esprit de partenariat ; (7) développant la créativité, le sens de l'initiative et l'esprit d'entreprise ; (8) formés sur le plan physique, sportif, artistique et culturel ; (9) faisant la promotion de l'hygiène et de l'éducation à la santé ».

⁹ Un coup d'Etat manqué. L'ancien président est soupçonné de conspirateur. Il est condamné par contumace en aout 1984 et le pays connaît des troubles.

¹⁰ La baisse du prix du pétrole, la diminution du prix du cacao, café, coton, caoutchouc ainsi la dépréciation du dollar de 40% par rapport au CFA plongent le pays dans une crise économique sans précédente. Baisse des termes des échanges est entre 40 et 50%.

Si l'Etat est le garant de la mise en œuvre de la politique éducative (article 37) avec le concours des collectivités territoriales décentralisées, les familles, les institutions publiques et privées, la loi mentionne que l'enseignant est le principal responsable de la qualité de l'éducation, et a droit, dans la limite des moyens disponibles, à des conditions de vie convenables, à une formation initiale et continue appropriée. L'Etat lui assure la protection et garantit sa dignité dans l'exercice de ses fonctions.

La volonté de rendre effective cette loi, associée aux engagements de l'Etat dans les accords de partenariat pour le développement en matière d'éducation (Jomtien 1996, Dakar 2000) vont amener le gouvernement à des actions publiques plus concrètes notamment des programmes d'intervention prioritaire et la réforme des programmes

1.2.6. La politique de développement sectorielle en matière d'éducation et formation

La crise économique déclenchée en 1985 avait entraîné le classement du Cameroun dans la liste des pays pauvres très endettés. La nécessité de reprise de la croissance économique pour le gouvernement, le chômage et la pauvreté ambiante, l'ont amené à des plans d'ajustement structurels et à des politiques de développement sectoriel. Le Document de Stratégie de Réduction de la Pauvreté (DSRP) adopté en 2003 définit les grandes lignes de cette politique sectorielle. Celle relative à l'éducation et à la formation adoptée en 2005 (Draft DSSEF 2006, p.95), définit quatre axes prioritaires avec un programme d'intervention prioritaire. Les priorités portent sur : l'universalisation de l'enseignement primaire ; l'amélioration de l'accès et de l'équité à tous les niveaux d'enseignement ; l'amélioration de la qualité et de la pertinence des enseignements ; l'amélioration de la gestion et de la gouvernance. Quant au programme d'intervention prioritaire, il vise à réduire les disparités d'accès et de réussites observées sur l'ensemble du territoire et surtout les régions septentrionales (Extrême-Nord, Nord, Adamaoua) et localités dans certaines localités des Régions du Sud, de l'Est et de l'Ouest. Ces zones ont été alors classées comme étant des Zones d'Education Prioritaire (ZEP). Il faut noter que le concept de zone d'éducation prioritaire serait une importation française dans les années 1990 (Mouafo Djontu, 2013). En effet, l'auteur explique que l'emploi de la notion de zone d'éducation prioritaire serait apparu pour la première fois dans les débats en 1995 lors des états généraux de l'éducation. L'idée et l'expression sont le fait d'une importation par un fonctionnaire de l'ancien Ministère de l'éducation nationale vers les années 90. Ce dernier lors de son voyage en France aurait assisté à un débat sur l'évaluation de la politique de ZEP. Et de retour au pays, il aurait rapporté le bien-fondé d'une telle approche politique. Si donc l'idée d'une telle politique est bonne, il s'est avéré qu'après un

quinquennat de mise en œuvre, les résultats sont restés tels que la moyenne du taux d'achèvement au primaire, sur le plan national, est de 23 % soit 36 % en milieu urbain et 10 % en milieu rural ; au secondaire, le taux de scolarisation est de 38 % avec une moyenne de 10 % dans les trois Régions septentrionales (DSSEF 2010-2020). On comprend dès lors que le changement escompté n'a pas été réalisé. Ce qui justifiera la révision du document en 2010 avec l'ajout d'un certain nombre de mesures d'accompagnement pour les enseignants (peut-être suite à un constat de non mobilisation ou de désengagement des enseignants). Lesquelles mesures sont entre autres : l'octroi de palme académique ; le respect du profil de carrière ; la revalorisation des primes et autres indemnités ; l'effectivité de la franchise académique ; l'instauration d'une assurance santé etc. (DSSEF 2013-2020, pp. 90-92). Pour rendre plus efficace cette politique d'intervention prioritaire et inverser de manière, peut-être, définitive, les statistiques, le gouvernement a pensé une réforme générale de l'approche pédagogique en cours.

1.2.7. Une nouvelle approche pédagogique envisagée

Le ton d'une réforme des programmes et de l'approche pédagogique en vigueur a été donné par le président de la République en 2012 lors de son discours à la jeunesse à l'occasion de la fête nationale de la jeunesse. Le chef de l'Etat, annonçait qu'il faudrait, « dès que possible, engager une réflexion d'ensemble sur l'avenir de notre système éducatif et envisager l'élaboration d'une vaste réforme ». Cette annonce entérinait en quelque sorte, les résultats des travaux de recherche sur l'amélioration de la qualité de l'offre éducative, engagés le lendemain des états généraux de l'éducation, en 1996, par le Ministère de l'éducation de base en partenariat avec la France. L'accord de partenariat avec la France avait donné lieu à un programme de travail baptisé « Programme d'Appui au Système Éducatif Camerounais » (PASECA). L'objectif du programme était d'une part de procéder au recyclage des enseignants du primaire et du secondaire d'une part, et d'autre de pouvoir mettre sur pied des structures nationale de planification de l'éducation. Le PASECA va procéder à l'expérimentation, au niveau du primaire, d'une approche pédagogique appelée Nouvelle Approche Pédagogique (NAP). Comme on le retrouve dans l'article de Michel Foaleng (2014), l'objectif visé par la NAP était celui :

D'amener les enseignants à débiter leurs leçons en confrontant les élèves à un obstacle afin que ceux-ci émettent des hypothèses et procèdent à des recherches avant de tirer des conclusions. Il s'agissait alors d'initier une pédagogie centrée sur l'élève, c'est-à-dire le conduisant à devenir acteur de ses propres apprentissages et faisant du maître un guide

discret, d'où un changement de comportement de la part des uns et des autres. (Foaleng, 2014, p. 12)

Les termes de référence tels que : « obstacle », « hypothèse », « recherche », « maître comme guide », « acteur de son apprentissage » entre autres, montrent bien qu'il s'agissait là, d'expérimenter les approches dites actives ou pédagogies actives, déjà pratiquées depuis le 19^e siècle en Europe. La pédagogie dite active également appelée de pédagogie nouvelle, par opposition à la pédagogie traditionnelle centrée sur l'activité et l'autorité du maître, place l'apprenant au centre du processus enseignement-apprentissage et donne à l'enseignant le rôle de médiateur. D'inspiration rousseauiste (*Emile ou De l'éducation*), la pédagogie active accorde une place centrale à l'expérience de l'apprenant. Dans le courant de Célestin Freinet, l'un des pionniers de cette approche, l'apprenant doit d'abord être confronté à l'obstacle, il doit essayer, tâtonner, se faire une idée avant d'aboutir à la réponse (les invariants pédagogiques)¹¹. Si le projet était louable et que l'expérimentation sur trois (03) ans, de 1997 à 1999 au niveau du cycle primaire, avec une recherche-action baptisée « Chantiers d'Innovation Pédagogique », avait donné des résultats jugés positifs selon les conducteurs du projet, (Jean Boudon et Jean-Marc Bernard) mais sans toutefois qu'un avis de généralisation ne soit donné par ces chercheurs, ladite NAP a été immédiatement généralisée sur l'étendue du territoire. Les résultats n'ont malheureusement pas suivi comme escompté. Et dès l'année 2002-2003, l'idée d'expérimenter une autre approche, celle de l'« Approche Par les Compétences » gagne les esprits.

1.2.8. La réforme pédagogique d'approche par compétences

Si la réduction des taux d'échec aux examens, de redoublement et d'abandon a toujours été la principale raison de mise en œuvre de nouvelles politiques éducatives, il faut également voir que cette volonté est fortement guidée par les exigences de l'heure, à savoir les objectifs du millénaire pour le développement qui demandent t aux gouvernements de procéder aux réformes des méthodes et des programmes. La pédagogie d'approche par compétences dont la littérature situe les origines aux années 70 aux Etats-Unis dans le monde professionnel avec le taylorisme¹² a été perçue et considérée comme le « fétiche » (Bikoko, et Ombiono, 2017) aux problèmes de faible rendement scolaire et de chômage. C'est-à-dire comme une panacée aux problèmes du système éducatif tant au niveau primaire qu'au secondaire et du supérieur.

¹¹ Les invariants pédagogiques n° 11 et 12.

¹² Les premiers écrits sur le concept de compétence de base « Competency base education » sont ceux des auteurs anglo-saxons des années 70 à savoir : Houston et Hawsam (1972) ; Schmiedler (1973) ; Burns et Klingstedt (1973) sur la formation professionnelle.

Au niveau du cycle primaire, une phase d'expérimentation de l'approche par compétences est mise en place à la rentrée 2002-2003 dans différentes régions du pays. Soit environ 150 écoles environ ont été engagées dans cette phase expérimentale (Ndeck Bidias, 2013).

En 2012, l'APC est alors introduite au secondaire à titre d'expérimentation et définitivement en 2014 sur toute l'étendue du territoire. Les programmes, au départ élaboré par les inspecteurs nationaux de pédagogie ont été enrichis lors de l'expérimentation par des contributions des enseignants et des syndicats d'enseignants (Minesec, 2014a). Le curriculum est élaboré sur l'approche par compétence « Entrée par les Situations de Vie (ESV) » pour l'enseignement général, et « Entrée par les Situations de Travail (EST) » pour l'enseignement technique. Les objectifs de la réforme sont de rendre l'école plus contextuelle. Pour l'inspecteur général des enseignements, le choix de l'approche par l'ESV/EST répond aux objectifs de la loi d'orientation de 1998 :

Selon cette approche, l'école n'est pas un lieu où les apprenants ne font qu'acquérir des connaissances en vue des examens. Elle se préoccupe de donner du sens aux apprentissages, c'est-à-dire d'amener l'école à mieux outiller les apprenants pour qu'ils puissent faire face à des situations de vies réelles, de plus en plus complexe aujourd'hui. (Guide pédagogique français, Minesec, 2014, p. 3)

Ainsi, l'idée générale de l'adoption de la méthode APC est d'intégrer les aspects de la vie sociale réelle aux apprentissages scolaires. Généralement l'APC/ESV couvre cinq domaines de vie que sont la vie familiale et sociale ; la vie économique ; l'environnement, bien-être et santé ; la citoyenneté ; Média et communication, tandis que l'APC/EST se rapporte aux activités professionnelles du secteur primaire, secondaire et tertiaire. Cette intégration des aspects de la vie réelle, et la manière de le faire, vont amener à un changement des pratiques pédagogiques ainsi que les rôles traditionnels assignés aux principaux acteurs que sont les enseignants et les élèves. Les missions des acteurs, enseignant et élève, sont redéfinies dans le Guide pédagogique de 2014.

Pour le rôle de l'enseignant, il devient : « (1) *l'expert* qui crée des situations-problèmes favorisant les apprentissages ; (2) *le guide* qui apprend à acquérir et à systématiser de nouvelles connaissances ; (3) *le médiateur* qui aide les apprenants à devenir autonome en prenant conscience de leurs propres démarches et en posant un regard critique sur elles ; (4) *le passeur culturel* qui aide les apprenants à découvrir et de vivre des expériences culturelles variées et à reconnaître l'apport de la culture dans leur propre vie ; (5) *l'animateur* qui favorise le partage des idées et le travail en coopération ». Pour l'apprenant, il est placé « au centre des apprentissages et est appelé à se montrer engagé et actif dans les apprentissages,

d'accepter de relever les défis, de confronter ses représentations avec celles de ses camarades, afin de devenir capable de sélectionner, structurer, d'apprécier les informations diverses et de construire une culture ». Si les rôles des acteurs ont été théoriquement redéfinis dans le guide, les espoirs nourris par l'adoption de l'APC sont presque "fantasmagoriques": elle pourrait résoudre tous les problèmes. Ainsi, pour l'inspection générale des enseignements (Guide 2014), l'approche par les compétences dans ses principes et ses méthodes est le modèle pédagogique qui répond aux enjeux socioéconomiques locaux et mondiaux actuels. Elle a le mérite d'être instituée, car elle contextualise les enseignements aux réalités socioculturelles des pays, elle fait le rapprochement direct entre les savoirs savants ou livresques et les situations de la vie quotidienne. Elle garantirait mieux, que l'approche par les objectifs, l'atteinte des objectifs du millénaire en matière d'éducation et de formation.

Dans le contexte actuel, l'application de l'APC reste problématique dans la mesure où les conditions de travail notamment les ressources humaines, infrastructurelles et matérielles demeurent précaires. La moyenne de 60 élèves par classe fixée par les autorités éducatives nationales n'est presque d'ailleurs jamais respectée, sinon dans certains établissements privés dont l'accès est limité à cause du coût élevé. La moyenne des effectifs est généralement de 70 élèves par classe sinon 80 élèves et parfois plus selon les localités. En plus de la variable « effectif », s'ajoute celle de présage (du profil ou de la compétence de l'enseignant). En fait, les enseignants n'ont pas été préalablement formés à l'approche par compétences. Elle a été seulement instaurée à l'ensemble du corps enseignant, sans qu'aucune promotion d'enseignants en formation initiale, dans les écoles normales, ne reçoive un module d'enseignement à la dite approche. Ainsi, les enseignants se débrouillent chacun selon son talent et sa capacité d'interprétation des documents mis à sa disposition par l'inspection générale des enseignements. Si des séminaires ont souvent été organisés par des inspecteurs nationaux de pédagogie sur la manière de construire des situations-problèmes appréhendées, ces séminaires restaient essentiellement théoriques et le problème de l'évaluation des compétences demeurait insoluble. Ce qui fait que les résultats en termes de changements de méthode par les enseignants, en termes de réussite des élèves et de changement socioéconomique sont demeurés mitigés.

Si les enseignants s'évertuaient à faire de leur mieux et comme on le leur demandait, les taux de réussite scolaire et de réduction du taux de chômage qui, normalement, doivent démontrer de l'efficacité de l'approche, sont restés loin des attentes. Une nette différence avec les résultats obtenus avec l'approche par objectif, n'a pu être observée, et parfois dans certaines

zones, les taux de réussite avaient baissé. Au primaire, par exemple, la promotion collective a été instaurée comme palliatif après trois années de pratique de l'APC¹³. Peut-être qu'il est encore trop tôt pour s'attendre à un véritable changement en termes de taux de réussite et d'intégration socioéconomique des jeunes diplômés, mais les résultats actuels sont loin des espoirs mis dans l'APC. De 2012 à 2017 les disparités dans les résultats sont restés quasi identiques, les régions septentrionales et certaines localités du Sud et de l'Est, gardent leur rang de dernières aux classements nationaux ; et les faibles taux de réussite aux examens officiels sont observés à tous les niveaux d'enseignement (Résultat du Bac et BEPC en 2020)¹⁴. Il en est de même pour le chômage puisque les données statistiques sur la répartition des entreprises modernes par régions créées entre 2012 et 2017 montrent qu'il y a eu peu de changement, si l'on suppose que la création d'entreprises a pour corollaire la création de l'emploi (INS, 2017)¹⁵.

En guise de synthèse, nous avons voulu, à travers ces éléments de contexte, décrire le système éducatif du Cameroun marqué, dans l'histoire, par des moments de réformes et de changement structurel ainsi qu'idéologique. De l'école sous la direction des missionnaires et des colons, à l'école républicaine, le système éducatif s'est transformé au fil du temps. Si l'objectif des politiques et des réformes demeure toujours celui de répondre efficacement aux besoins de développement socioéconomiques du peuple, il apparaît cependant, que les taux de réussite scolaire, et le changement socioéconomique qu'elle est supposé entraîner sont demeuré un défi, un problème presque insoluble. A cet égard, il apparaît naturel, à tout acteur du système à quelque niveau que ce soit, de se questionner sur la situation. Si on écarte quelque peu les enjeux financiers, qui sont certes importants dans l'implémentation des politiques publiques et des réformes, et puisque l'argent ne fait pas tout, il est plutôt transformé en « force de travail », on pourrait s'intéresser davantage aux actions des hommes pour expliquer l'inefficacité du système éducatif. On pourra par exemple questionner la mobilisation des différents acteurs et à différents niveaux pour que le système devienne efficace. A ce niveau, le constat du manque de collaboration de tous les acteurs dans la prise des décisions autour des politiques publiques et des réformes, est évident. Les enseignants ne sont que des exécutants (Belinga Bessala, 2009 ; Foleng, 2014). Les décisions sont verticales et émanent

¹³ Elle a été instaurée en 2006 lorsque l'expérimentation de l'APC devait commencer. Selon l'arrêté, la promotion est collective à l'intérieur d'un niveau.

¹⁴ Minesec 2020
Office du Bac 2020 :

¹⁵ Institut national de la Statistique, Répertoire et démographie des entreprises en 2017.

généralement des politiques d'arrimage du système aux modèles occidentaux. Si on doit admettre avec Perrenoud (2002k) que « les politiques d'éducation ne seront fortes que si, décidées légalement, elles sont aussi négociées avec les professionnels et les usagers », le cas du Cameroun, est loin de satisfaire à cette condition. Ne faudrait-il pas voir dans le manque de collaboration ou d'association des enseignants aux prises de décisions, un obstacle à leur conscience professionnelle ? Et si l'éducation est l'affaire de tous, il importe que les actions des acteurs de première ligne que sont les enseignants, soient interrogées. Puisque leurs actions sont plus décisives que celles des décideurs politiques. Mais avant de nous intéresser à la situation des enseignants, il importe de connaître, au préalable, le cadre dans lequel ils exercent leur métier. C'est-à-dire le cadre de formation initiale et les textes qui encadrent leur activité professionnelle. Le prochain chapitre se donne pour tâche de faire l'exposé de ce cadre.

Chapitre 2. Le cadre de l'enseignement secondaire au Cameroun

Le présent chapitre montre le cadre réglementaire de l'enseignement du second degré au Cameroun. Il décrit d'une part, le processus de formation et de professionnalisation des enseignants du second degré au Cameroun, avec quelques références historiques. D'autre part, il présente les textes qui encadrent l'éducation nationale de manière générale, et des textes spécifiques au statut de l'enseignant du second degré.

2.1. La formation des enseignants du second degré

Si l'école a été introduite au Cameroun dès 1884 par l'œuvre des Missions évangéliques, il faudra cependant attendre jusqu'au lendemain de l'indépendance en 1960 pour assister à la création officielle des premiers centres de formation des enseignants sur le territoire camerounais. Une formation dont l'importance se jouera d'abord dans les structures de formation et après dans le contenu des programmes.

2.1.1. Les structures de formation des enseignants

Les premières écoles de formations des enseignants ont été officiellement créées en 1961 avec la mise en place du Ministère de l'éducation nationale. Cependant, l'Ecole Normale d'Instituteurs (ENI) de Foulassi dans la Région Sud, et qui est l'œuvre des missionnaires, existait depuis 1928. L'Ecole Normale Supérieure (ENS) de Yaoundé qui forme les professeurs de collèges et lycée fut créée par décret n° 61/186 du 30 septembre 1961 et est intégrée, un an après, à l'université par le décret 62/df/372 du 08 novembre 1962, Son annexe dans la partie anglophone, à Bambili, a été créé huit ans plus tard par l'arrêté n° 49/B1/91/MEJEC/DES du 20 septembre 1969. Il faut également noter qu'avant la création de ces écoles, les premiers enseignants étaient formés plutôt à l'école sous régionale de Brazzaville créée en 1935 et qui regroupait tous les meilleurs élèves de la zone de l'Afrique Equatoriale Française¹⁶ (A.E.F.). A leur création, les écoles camerounaises formaient en même temps les colons et les indigènes (Lekoa, 2015). Pour la formation des instituteurs, le brevet ou son équivalent le GCEO/L est requis pour le concours d'entrée tandis que pour la formation des professeurs, c'est le baccalauréat ou son équivalent, et la licence. Après la création de l'école normale supérieure (ENS) de l'enseignement général de Yaoundé et son

¹⁶ Fédération de quatre territoires français créée en 1910 regroupant le Gabon, Moyen-Congo (Brazzaville), l'Oubangui Chari (Centrafrique) et le Tchad. Le Cameroun les rejoignit en 1945.

annexe à Bambili, celle de l'enseignement technique (ENSET) a officiellement vu le jour en 1979 à Douala. Cependant, des cours complémentaires (à caractère professionnel) existaient déjà dans les deux parties du pays : dès 1945 pour la partie francophone, et dès 1957 pour la partie anglophone (Tsala Tsala, 2004). Les écoles normales supérieures, aujourd'hui au nombre de cinq (ENS Yaoundé, Bambili, Maroua, Bertoua et ENST Douala) et leurs annexes, forment les enseignants aux diplômes de professeur de collège (PCEG et PCET) de niveau bac +3 ; de professeur de lycée (PLEG et PLET) de niveau bac +5 ; de professeur d'école normale d'instituteur (PENI) de niveau bac +2 et bac +5 ; de conseiller d'orientation (CO) de niveau bac+5. Il faut noter que l'étudiant qui réussit le concours et entre en formation, obtient, à la fin un diplôme professionnel et un diplôme académique. A côté des écoles normales, l'Institut National de la Jeunesse et des Sports (INJS) de Yaoundé, créé en 1960 et les Centres Nationaux de Jeunesse et des Sports (CENAJES) de Dschang, Bamenda, Garoua, Bertoua, Kribi, assurent la formation des enseignants d'éducation physique et sportive de niveau bac +2 et bac +5. Ainsi, on note trois catégories d'enseignants formés pour intervenir dans l'enseignement du second degré : les enseignants des filières générales issus de l'ENS ; les enseignants des filières techniques formés à l'ENSET ; et les enseignants d'éducation physique et sportive de l'INJS et CENAJES.

En considération des structures de formation existant, il apparaît que l'effort de création des centres de formation des enseignants est resté constant pour le gouvernement. Ce qui trouve sa raison dans les besoins constants en enseignant, et lesquels sont liés à la croissance démographique. Mais en plus de cette réalité, on pourrait également ajouter le fait que l'enseignant au Cameroun n'est pas tenu de faire carrière uniquement dans l'enseignement. Il est formé comme agent de la fonction publique et peut être muté dans d'autres services selon les besoins. Ou il peut demander la mutation pour des raisons justifiées. On peut donc dire qu'il peut y avoir « fuite » des enseignants. Mais comment s'effectue la formation des enseignants en termes de contenu ?

2.1.2. La formation théorique des élèves-professeurs

Dans sa forme globale, la formation des enseignants se fait en alternance, c'est-à-dire en phase théorique et pratique. La formation théorique est organisée annuellement en six semestres et se déroule en deux niveaux : le niveau I correspond au premier cycle et dure six semestres ; le niveau II ou 2nd cycle, dure quatre (04) semestres. Les modes d'intervention sont, pour les trois catégories, les cours magistraux, les travaux dirigés, des travaux pratiques et le stage.

La formation théorique pour l'enseignement général, est organisée autour des spécialités ou filières regroupées en trois grande sections (Livret de l'étudiant de l'ENS 2019) : (1) la section des sciences sociales ou humaines dont les enseignements sont : la Philosophie, les Sciences de l'éducation, le Conseil d'orientation, l'Histoire, la Géographie ; (2) la section des lettres avec pour enseignements les Lettres modernes françaises, les Lettres modernes anglaises, les Lettres classiques, les Lettres bilingues, l'Allemand, l'Espagnol ; (3) la section des sciences ayant pour enseignement la Biologie, la Chimie, la Physique, les Mathématiques et l'Informatique. Pour ce qui est de l'enseignement technique, la formation théoriques associée aux travaux pratiques comporte une cinquantaine de spécialités qui sont regroupées en onze départements qui sont : le génie civil, le génie électrique, le génie mécanique, génie informatique, le génie chimique, le génie forestier, les techniques administratives, l'industrie textile de l'habillement, l'économie sociale et familiale, les sciences de l'éducation, les sciences techniques économiques et de gestion.

En ce qui concerne l'éducation physique et sportive, les contenus de la formation sont, d'une part, les unités d'enseignement en Biologie appliquée aux Activités Physiques Sportives (BAPS), en Formation aux Activités Physiques Sportives et Artistique (FAPSA) etc.), et en Sciences de l'intervention (SI). D'autre part, les unités d'enseignement en Sciences Humaines et Sociales appliquées aux Activités Physiques et Sportives (SHSAPS), en Langues, Techniques de communication et de Recherche (LTCR). Ces contenus de formations sont regroupés selon trois filières ou divisions : la division des Sciences et Techniques de Activités Physiques (STAPS) ; la division des Sciences et Techniques de l'Animation, des Loisirs et de l'Education Civique (STALEC) ; la division des Etudes Supérieures spécialisées (ESS). Et dans les trois divisions, les enseignements sont subdivisés en département de l'Education Sportive, de l'Education Physique, de Psychopédagogie, d'Administration et Gestion, de Technologie Educationnelle, d'Andragogie et de Récréologie.

Il faut noter qu'en plus des contenus disciplinaires, la formation théorique, pour les trois catégories d'enseignants, est complétée par un module d'enseignement en éthique et déontologie professionnelle, bâtis sur le Statut Général de Fonction Publique et code de déontologie de l'enseignant (nous y reviendrons). C'est donc cet ensemble de contenu théorique qui prépare les élèves professeurs à côté de la formation pratique désignée comme stage préprofessionnel.

2.1.3. La formation pratique des élèves-professeurs

La formation pour les trois catégories d'enseignants s'effectue en alternance : formation théorique et stage pratique ou stage préprofessionnel. D'après le Guide de stage des élèves professeurs de l'enseignement secondaire général de 2015, le stage pratique est défini comme « une période d'étude pendant laquelle les étudiants sont confiés à des enseignants à la fois compétents et dotés d'une longue expérience, afin que ces derniers les initient à leur métier ». Trois grands objectifs sont visés à travers cette période de formation pratique dans les établissements d'enseignement secondaire. Il s'agit pour les étudiants de pouvoir : (1) « compléter leur formation dans la mesure où théorie et pratique sont intimement liés ; (2) de mettre en pratique les enseignements théoriques reçus et de vérifier leur applicabilité ; (3) d'apprendre à adapter leur enseignement aux conditions du milieu ». En termes de savoirs professionnels, les stagiaires, à l'issue du stage auront appris à « enseigner, à évaluer, à assister aux réunions du conseil d'enseignement et aux assemblées générales du personnel de l'établissement d'accueil » (Guide de stage, 2015).

Dans la pratique de la classe, la formation se déroule en deux étapes : une première étape de familiarisation avec la classe et qui consiste pour le stagiaire d'observer, pendant la première semaine, les leçons de son encadreur. Le stagiaire est accueilli et présenté aux élèves par l'encadreur de stage. Après le temps d'observation, le stagiaire est progressivement responsabilisé et se voit confier entièrement la classe. Toutefois, il prépare et dispense ses cours sous le contrôle de l'encadreur toujours. Le stage pratique dure 08 semaines avec un minimum de 200 heures (Tchamabe, 2015). Le stage pratique s'achève par un examen pratique et la rédaction d'un rapport de stage.

Pour les trois catégories (général, technique, EPS)¹⁷ d'enseignants du second degré, les conditions d'organisation, de mise en pratique et d'évaluation du stage pratique sont identiques. Seulement pour les enseignants d'EPS, le stage pratique commence avec les classes du cycle primaire. Faudrait-il considérer le stage pratique comme un premier moment vers le processus de professionnalisation ?

2.1.3. Le processus de professionnalisation des enseignants du second degré

La professionnalisation se définit à la fois comme étant un processus d'acquisition des savoirs et comme une démarche de transformation d'un secteur d'activité. Dans le premier cas, la

¹⁷ Nous ne séparons pas les conseillers d'orientation d'avec les autres. Ils sont formés dans les mêmes conditions avec ceux des disciplines générales et techniques, quoique leurs rôles diffèrent. Mais toujours est-il que les conseillers d'orientation peuvent également donner de cours d'éducation à la citoyenneté, et voire d'autres.

professionnalisation concerne les individus. Elle est synonyme de développement professionnelle et renvoie au « processus d'acquisition des savoirs et compétences professionnelles en situation réelle » (Wittorski, 2008). Dans le second cas, la professionnalisation concerne un métier ou un corps de métier, ou encore une activité voire une structure. Elle correspond à une démarche de transformation de statut du métier (de métier à profession), de l'activité (activité artisanale à universitaire), ou de la structure, grâce à de dispositifs professionnalisants. La démarche de transformation s'effectue alors sur la base de critères de qualité du service et du savoir, de l'autonomie. Un idéal de service qui repose sur des bases éthiques et déontologiques définies ; des savoirs professionnels qui répondent efficacement aux besoins des usagers ; une autonomie qui suppose la responsabilité juridique (Bourdoncle, 1991 a). Mais quand est-ce que commence véritablement le processus de professionnalisation des enseignants ?

2.1.4. La préprofessionnalisation des élèves-professeurs

Le processus de professionnalisation entendu comme acquisition des savoirs professionnels, commencerait en formation initiale, c'est-à-dire dans les deux moments : formation théorique et stage pratique. Si la formation pratique des élève-professeurs consiste à « mobiliser adéquatement les ressources acquises en formation théorique pour les intégrer dans les différents aspects de sa vie professionnelle » (Le Boterf, cité par Tchamabe, 2015), cette mobilisation serait, selon Chaliès (2016) le produit d'une dynamique entre processus de « subjectivation » à partir du langage conventionnel et de « substratification » expérientielle.

Dans le cadre de l'accompagnement des étudiants stagiaires, Chaliès explique la préprofessionnalisation, l'acquisition des compétences professionnelle en formation initiale, à partir du langage « conventionnel » ou « expériences normatives situées ». Les « expériences normatives situées (ENS) » renvoient aux diverses manières de faire (des actions, des comportements, des expressions, etc.) validées par une communauté professionnelle et qui se déclinent en règles ou en normes. Pour Chaliès, l'intériorisation de ces expériences sous la forme d'un langage conventionnel, par l'étudiant, relève de sa subjectivation, de sa construction identitaire :

La construction du sujet en formation est assimilée à un processus de subjectivation par et dans des expériences holistiques (chargées de composantes motrices, sensorielles et émotionnelles) et situées, c'est-à-dire toujours aux prises avec les situations et leur complexité. Ces expériences sont, par ailleurs, théoriquement considérées comme normatives car elles sont nécessairement apprises et socialement intelligibles au sein de la communauté professionnelle considérée. (Chaliès, 2016, p. 2)

C'est donc la subjectivation, l'assimilation des règles ainsi que du langage dit conventionnel du métier qui constitue le début du processus de construction identitaire chez l'étudiant, et de préprofessionnalisation. Dès lors que l'intériorisation du langage conventionnel, des expériences normatives situées, est réalisée, il s'ensuit son interprétation et son déploiement dans l'activité pratique. Autrement dit, les expériences normatives situées intériorisées deviennent des substrats expérientiels pour l'action future :

La construction de la subjectivité d'un étudiant est assimilable à un flux expérientiel alimenté par une substratification expérientielle. C'est-à-dire nourri par certaines ENS [expériences normatives situées] vécues en situation de formation et se développant au sein même d'autres expériences elles-mêmes vécues en situation d'enseignement au sein des élèves. (Chaliès et Dastugue, 2020, p.4)

A travers les notions de subjectivation et de substratification, on comprend que la (pré) professionnalisation de l'étudiant débute avec l'intériorisation du langage conventionnel, c'est-à-dire des règles ou des normes, durant la formation théorique et se concrétise dans la formation pratique ou stage pratique auprès des élèves. Par ailleurs, Chaliès et Dastugue soulignent que cette préprofessionnalisation trouve son efficacité dans le dispositif d'accompagnement ou le tutorat mis en place. Un accompagnement qui, pour lui doit être « ostensif ». C'est-à-dire qui procède en trois temps : apprentissage des règles ; essai des règles par simulation et enseignement ou application des règles auprès des élèves

Dans le contexte camerounais, la formation pratique ou le stage préprofessionnel est une activité placée sous le guide d'un enseignant ou groupe d'enseignants plus expérimentés que le stagiaire, jouant le rôle d'accompagnement à la professionnalisation. Généralement, c'est un groupe constitué d'au moins trois personnes responsables dont : un chargé de suivi de stagiaire, un superviseur et un encadreur de stage (Guide de stage ENS, 2015). Le chargé de suivi du stagiaire est un personnel enseignant mandaté par la structure de formation (l'école normale). Le supérieur est un inspecteur de pédagogie chargé d'assurer, d'une part la liaison entre les établissements d'accueil des stagiaires et les centre de formation. Pour cela, il sélectionne les encadreurs pédagogiques et prépare un plan de renforcement des capacités de ces derniers. D'autre part, il effectue des visites dans les salles de classe des stagiaires et prend part aux séances d'échanges ou carrefours. Il préside le jury d'examen pratique du stagiaire. L'encadreur pédagogique est le responsable « direct » du stagiaire. C'est celui qui accompagne quotidiennement le stagiaire dans la mise en pratique de ses savoirs théoriques, en situation réelle de classe. C'est dont lui qui « initie » en quelque sorte le stagiaire. Il doit

préparer ses classes pour accueillir le stagiaire, fournir au stagiaire les informations nécessaires sur la situation de sa discipline (matière), sur les élèves et le fonctionnement de l'établissement. Il effectue des « cours modèles »¹⁸ et aide le stagiaire à préparer ses premiers cours. Il est toujours présent et veille à ce que le climat de la classe reste propice à l'apprentissage. On peut dire que l'encadreur pédagogique joue le rôle de conseiller pédagogique, de coach, de mentor ou de tuteur. L'encadreur est aidé à cette tâche par l'animateur pédagogique ou responsable¹⁹ de la discipline d'enseignement.

Le stage préprofessionnel qui a une durée totale de 400 heures, et qui n'est pas rémunéré, reste cependant un moment déterminant pour le stagiaire. Car c'est le stage qui permet à l'élève-professeur de se découvrir dans la peau d'un véritable enseignant dans la réalité du métier ? Si le dispositif de la formation pratique, est resté « clinique », c'est-à-dire, basée sur le modèle : diagnostic, hypothèse, décision, intervention et contrôle des effets, Daouda Maingari (2004), a relevé ses limites : il n'est pas véritablement ouvert à discussion pour que le stagiaire construise une posture réflexive. Malgré ces limites, le stage reste cependant pour certains acteurs le temps de la vraie découverte du métier. Le stagiaire aurait "touché du doigt" les réalités du métier et s'en est fait une idée. C'est donc un premier moment de prise de conscience de la réalité du fait d'enseigner. C'est également un moment de prise de conscience de ses qualités, de ses capacités et aussi de ses limites, à être et à devenir enseignant. Autant le stage peut être, pour l'étudiant stagiaire, un moment heureux et de confirmation de son choix professionnel, autant, il peut être un moment d'épreuve difficile et de remise en question (Roux-Perez, 2006). Cependant, comme le révèle l'étude de Roux-Perez, le stage préprofessionnel constitue le moment où les premiers « éléments constitutifs de l'identité professionnelle [sont] en émergence ». Mais au-delà de la formation initiale, quelles autres voies pour la professionnalisation des enseignants camerounais ?

2.1.5. La professionnalisation des enseignants : entre politique publique, projet collectif et projet individuel

Nous avons défini la professionnalisation, plus-haut, comme un processus à double dimension. Elle est, d'une part, un processus d'acquisition des compétences par des individus exerçant un métier, une activité professionnelle, et d'autre part, elle est une démarche de transformation de statut d'un métier, d'une activité, voire d'une structure. En considération de ces deux aspects de la professionnalisation, il apparaît donc qu'elle peut être impulsée par une

¹⁸ Le stagiaire dispose de deux semaines d'observation.

¹⁹ L'animateur pédagogique est celui qui, autrefois, été appelé chef de département.

volonté personnelle ou encore par l'environnement sociopolitique ou professionnelle. Autrement dit, la professionnalisation peut se comprendre comme un projet personnel ou comme une dynamique impulsée de l'extérieur, par une politique gouvernementale ou par une action collective des membres du corps de métier.

- **La professionnalisation à partir des politiques publiques**

Au Cameroun, les politiques publiques visant l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation, remontent aux premières heures de la création des établissements scolaires et des structures de formations des enseignants. Ces politiques relèvent généralement de la volonté de l'Etat à lutter contre l'échec, la déperdition scolaire, et le chômage, ou d'une volonté d'arrimer la qualité de l'éducation et de la formation, aux normes internationales, ou encore à répondre à des conjonctures économiques plus complexes. A cet effet, les politiques publiques sont portées par les projets de réforme des contenus des enseignements et des approches pédagogiques. Dans le cas de la réforme des contenus, les enseignants sont appelés à actualiser leurs connaissances sur les nouveaux contenus afin de pouvoir assurer leur transmission. Ils doivent ainsi faire des efforts, des recherches personnelles pour arriver à cette fin. Par ailleurs, ils peuvent également bénéficier des formations spécifiques ou des séminaires de renforcement des capacités sur les nouveaux contenus ou programme. Et comme, nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, les premières réformes de l'enseignement secondaires sont intervenues dès l'année 1963, trois ans après l'accès à l'indépendance. Ainsi, dans la réforme des contenus, on peut parler d'une professionnalisation par « actualisation » des savoirs et connaissances. Perrenoud (1994) considère la mobilisation et de l'actualisation des savoirs comme un critère déterminant de la compétence professionnelle chez l'enseignant. Explique-t-il :

Pas plus qu'on ne peut concevoir le professionnel comme simple praticien suivant une routine, sans trop penser à ce qu'il fait, on ne peut l'imaginer comme simple détenteur de savoirs qu'il suffirait de mettre en œuvre dans l'action. Ou plutôt : on ne peut faire comme si cette mise en œuvre allait de soi, alors qu'elle est éminemment problématique et exige, justement, d'autres ressources. Sans cette capacité de mobilisation et d'actualisation des savoirs, il n'y a pas de compétences, mais seulement des connaissances. (Perrenoud, 1994, p. 6)

Et puisque les enseignants au Cameroun, et d'ailleurs comme dans la plupart de pays africains, ne sont pas à la base des réformes des contenus des enseignements, ils subissent en quelque sorte les réformes. Leurs efforts à toujours actualiser leurs savoirs et leurs connaissances, peuvent être considérés comme contribuant à leur développement professionnel. Et dans le cas de la réforme des approches pédagogiques, le processus est

presque identique. Toutefois, si les savoirs actualisés ont une plus-value tant pour l'enseignant que pour les élèves bénéficiaires, il n'en suit pas qu'une réforme institutionnellement instaurée engendre forcément de changement dans la manière, dans le style personnel de l'enseignant.

En, effet, lorsque le gouvernement décide de la réforme du système qu'il a jugée peu efficace ou pour d'autres raisons, les enseignants sont appelés à s'adapter et à adopter les nouvelles approches ou les nouveaux modèles proposés par la réforme. A la différence de la réforme des contenus, la réforme pédagogique demande en plus de l'actualisation des savoirs, l'actualisation et le changement de méthode. Le passage d'une pédagogie traditionnelle, fondée sur un style presque directif et centré sur l'enseignant, à celui des pédagogies dites nouvelles (ou actives) et centrées sur l'apprenant, s'est opéré avec de grands changements dans les démarches pédagogiques et de styles d'enseignement, même si ces changements ne signifient pas totale rupture ou total rejet des formes traditionnelles. Aussi, l'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication, dans l'enseignement a exigé également de nouveaux apprentissages de la part des enseignants. Ainsi, dans les deux aspects de la réforme (des contenus et des approches) relevant des politiques publiques, les enseignants, en cherchant à se « mettre à jour », c'est-à-dire à actualiser leurs savoirs et connaissances, se retrouvent dans un processus de professionnalisation. Comme l'explique Perrenoud (1997), toute réforme d'importance, en réalité, aboutit à « une réforme du troisième type », c'est-à-dire, qui touche les pratiques enseignantes :

Les réformes de structures et de programmes sont légitimes, mais elles ne portent leurs fruits que si elles sont relayées par des nouvelles pratiques. Toute réforme d'importance est en dernière instance une réforme du troisième type, ... Les réformes du premier type touchent aux structure scolaires au sens restreint : filières, organisation du cursus. Les réformes du deuxième type transforment les curricula. Aujourd'hui, cela ne suffit plus, il faut toucher aux pratiques, au rapport pédagogique, au contrat didactique, aux cultures professionnelles, à la collaboration entre les enseignants. Ne nous y trompons pas, l'introduction des cycles d'apprentissage est une réforme du troisième type, ... C'est en fin de compte les pratiques professionnelles qu'il s'agit de transformer. (Perrenoud, 1997, p. 4)

Il est donc indéniable que toute réforme instituée entraîne des changements ou des modifications dans les pratiques des enseignants, les seuls véritables garants de la réussite de la réforme. On peut donc dire que les différentes réformes intervenues dans l'enseignement du second degré au Cameroun (voir chapitre 1), ont favorisé le changement et l'acquisition de nouveaux savoirs professionnels, des nouvelles pratiques chez les enseignants. Elles ont été, peut-être indirectement, des facteurs de professionnalisation chez les enseignants. Mais au-

delà de l'actualisation ou d'acquisition des savoirs et connaissances, provoquées par les réformes des contenus, des programmes et des approches pédagogiques, la professionnalisation des enseignants peut également faire l'objet d'un choix politique consistant à réformer la formation même des enseignants.

Au Cameroun, et comme dans beaucoup des pays au monde, les enseignants sont des agents de la fonction publique, et à ce titre, leurs programmes de formation, sont réformés à chaque fois que l'Etat en trouve la nécessité. La dernière réforme du système licence master doctorat ou système LMD intervenue en 2006 et appliquée au cycle universitaire, et donc aux écoles normales supérieures, a été placée sous la vision politique de « professionnalisation des enseignements et des enseignants ». Les modèles, les dispositifs et les contenus de formation ont été modelés selon des standards jugés meilleurs. C'est une forme plus officielle d'universitarisation de la formation des enseignants. Mais toujours est-il que les modèles dans les réformes restent des modèles « importés » et restent souvent théoriquement maîtrisés plutôt que de manière pratique, et épousent plus ou moins les réalités socioéconomiques (Daouda Maingari, 2004). Ainsi, l'on pourra dire que la professionnalisation des enseignants peut se faire de manière involontaire. C'est-à-dire qu'elle s'impose aux enseignants du simple fait des politiques publiques auxquelles ils sont appelés à adhérer. Aussi, peut-on identifier d'autres opportunités de professionnalisation qui relève plus ou moins directement d'une volonté personnelle ?

- **Le projet collectif de professionnalisation ou l'action syndicale**

La professionnalisation, comme nous l'avons dit plus haut, est un processus qui concerne autant les individus que l'activité ou le métier. Même si les enseignants subissent les réformes instituées par des politiques publiques, et qu'au bout de compte ces réformes concourent directement ou indirectement à leur professionnalisation, on pourrait également saisir le devenir professionnel des enseignants comme le fruit de leur initiative collective. C'est-à-dire, comme une volonté collective de se développer et de co-construire une identité professionnelle autour d'un certain type de savoirs et de valeurs. Le cas de l'activité syndicale des enseignants pourrait être considérée comme l'un des facteurs de cette construction identitaire et donc comme facteur de professionnalisation.

Si l'activité syndicale a souvent été perçue comme une activité de revendication, voire d'égalitarisme, à en croire Maurice (1968) dans son article « Professionnalisme et syndicalisme », il n'en demeure pas moins qu'elle contribue au développement professionnel

des enseignants. Elle relève d'une forme de prise de conscience collective visant autant à relever les défis du métier et à accroître son efficacité qu'à défendre les intérêts matériels du corps de métier. Rosanvallon (cité par Lekoa, 2015) a attribué au syndicalisme trois fonctions : une fonction de représentation ou revendication d'image sociale ; une fonction de régulation (résolution pacifique de problème entre patrons et ouvriers) ; et une fonction de solidarité, c'est-à-dire fonction de cohésion entre travailleurs et de construction d'un idéal d'identité professionnelle. L'approche de définition du professionnalisme faite par Lemosse (1989) semble bien mettre en relief cet idéal collectif recherché par la corporation. L'auteur explique que le professionnalisme chez les enseignants britanniques²⁰, renvoyait à un « idéal vers lequel doivent tendre à la fois les individus, les maîtres et le corps enseignant dans son ensemble. Le vrai "professionnel" est celui qui adhère pleinement dans son comportement, au code éthique » (Lemosse, 1989, p. 8). Le code d'éthique ou de déontologie n'étant généralement autre chose que le produit de l'activité du syndicat, de l'ordre, ou du comité représentant les pairs, et qui doit faire « un passage au dehors » pour reprendre l'expression Prairat (2009). C'est-à-dire qui doit avoir l'avis, l'adhésion des différents protagonistes (les parents, élèves autorités tutelle pour le cas des enseignants). Pour Prairat, « le travail déontologique exige de la profession un travail d'élucidation morale car il requiert des acteurs une posture décentrée qui précisément ne coïncide pas avec le corporatisme étroit de simple défense des intérêts les plus immédiats » (Prairat, 2009, p. 14). Si donc un professionnel se reconnaît comme tel, non seulement par les savoirs professionnels mais aussi et surtout par son comportement éthique, l'activité syndicale qui permet de définir une charte éthique et de veiller à son respect, qui défend le bien-être du collectif, contribue de ce fait à la professionnalisation des personnes et du métier. Et l'on peut dire, avec Rosanvallon, que l'enseignant « professionnel » devrait se reconnaître comme tel à travers son activité syndicale c'est-à-dire comme celui qui œuvre au sein du syndicat, dans le strict respect de l'éthique du métier, comme celui qui défend l'image du métier, contribue à la paix sociale et qui fait preuve de solidarité avec l'ensemble de ses collègues. C'est donc un enseignant conscient des dimensions socio professionnelles, économiques, voire politiques de son métier ou de son activité.

Au Cameroun, l'activité syndicale des enseignants est reconnue par le Statut Général de la Fonction Publique (art. 55 et 70), elle est présente sur l'ensemble du territoire et bénéficie des subventions de l'Etat et d'autres organismes internationaux tels que la Banque mondiale,

²⁰ L'enseignement à cette époque était une activité libérale.

l'OIT, l'Unesco, etc. Elle est visible à travers les débats avec le gouvernement autour des questions des salaires, des primes, du statut, du recrutement etc., et à travers les thèmes de réflexion développés lors de certaines journées spéciales telles que : les jours de la fête de la jeunesse (11 février) ; la journée de l'enfant africain (16 juin) ; la journée de l'enseignant (05 octobre), entre autres. Certes, les syndicats d'enseignants sont nombreux²¹ et cherchent à se faire entendre, mais ils n'ont pas suffisamment de poids sur la scène sociopolitique. Comme le dit Lékoa, les syndicats des enseignants souffrent de manque de crédibilité auprès des enseignants. Retrouve-t-on dans sa thèse : « Les résultats de notre enquête montrent un nombre très élevé de non-syndiqués » (Lekoa, 2015, p. 288). Les syndicats manqueraient donc de force de mobilisation des enseignants (Kouakep, 2020). Non seulement, beaucoup d'enseignants craignent d'être étiquetés comme activistes, et ainsi, craignent d'être mal vus par leur hiérarchie. Non seulement parce que certains enseignants avaient été révoqués, puis réintégrés plus tard comme l'a relevé Kouakep, mais aussi, parce beaucoup d'enseignants n'ont pas confiance aux leaders des syndicats, soupçonnant parfois ces derniers d'être politiquement manipulés.

Les enseignants pas moins que d'autres travailleurs camerounais ont une mauvaise image des syndicats. Ils ont une image peu crédible des syndicats, certains affirment ne pas leur faire confiance. ..., les enseignants, même 20 ans après la séparation des deux champs (politique & syndicalisme) et l'avènement du pluralisme syndical, restent sceptiques quant à l'efficacité de l'action syndicale. Néanmoins, ils considèrent les responsables syndicaux simplement comme des collègues quand les plus pessimistes et réfractaires ne les associent qu'à la corruption. (Lekoa, 2015, pp. 214-215)

C'est donc un climat de méfiance qui persiste dans le corps enseignant camerounais plutôt qu'une véritable collégialité dans l'activité syndicale. Mais ceci n'exclut pourtant pas que l'action syndicale soit une voie de professionnalisation. La méfiance ou la résistance des non-syndiqués n'entravent en rien l'idéal poursuivi par les syndiqués. Lekoa le rappelle en effet et le souligne bien : « Les syndicats d'enseignants camerounais en ont d'ailleurs fait (de l'activité syndicale) un leitmotiv pour aller pleinement dans ce qui est permis d'appeler professionnalisation. » (Lekoa, 2015, p. 262). Et comme nous l'avons souligné plus haut, l'activité syndicale permet de construire l'identité professionnelle, exprime la solidarité, et en même temps défend les intérêts du collectif. Faudrait-il alors voir dans l'activité syndicale, un aspect, une certaine forme d'expression de la conscience professionnelle, au sens de la construction de l'identité de soi au sein du corps et de l'identité du métier ? On pourrait répondre par l'affirmative dans la mesure où cette identité exprime une volonté de soigner son

²¹ Officiellement une dizaine de syndicats d'enseignant existent.

image et l'image du corps à travers l'activité syndicale. Mais, au-delà d'une professionnalisation exogène impulsée par les politiques publiques ou par le syndicalisme, peut-on également retrouver chez l'enseignant, une volonté, un défi personnel d'être reconnu comme professionnel ?

- **Le projet personnel de développement professionnel**

Les hommes aspirent tous, et sans cesse, à être heureux, disait Pascal les *Pensées*, (1669, § 425). Et cela, dans les différents domaines de la vie, dans les différentes activités qu'ils peuvent mener ou entreprendre. Le bonheur, que l'on peut assimiler aussi à la volonté de puissance nietzschéenne²², est une fin pour l'Homme. Ainsi, il est évident que l'enseignant, comme tout autre travailleur ou professionnel, aspire à être heureux par et dans l'exercice de son métier. C'est-à-dire qu'il cherche la satisfaction de ses besoins par et dans son activité. Lesquels besoins peuvent être de nature diverse : l'atteinte des objectifs de l'apprentissage ou l'auto efficacité ; la reconnaissance sociale, la rémunération, l'innovation ou la créativité, etc. Et c'est cette aspiration au bonheur à travers le métier qui, semble-t-il, est désignée par l'expression « développement professionnel ». Et qu'est-ce que le développement professionnel ?

La professionnalisation a été appréhendée pour l'individu comme le processus d'acquisition, d'actualisation et de mobilisation efficace des savoirs dits professionnels. Cependant, il se trouve que la question liée au développement professionnel s'avère être plus complexe que l'apprentissage. C'est ce que montrent les travaux qui se sont intéressés à l'évaluation du développement professionnel (Paquay, et al., 2010). Bourgeois (2010) observe que si l'apprentissage des savoirs professionnels peut se prêter hypothétiquement à l'évaluation, il n'en est pas ainsi du développement professionnel. Pour l'auteur, la notion de développement professionnel tout comme celle de l'innovation, dans le langage occidental, est positivement associée au « passage d'un état actuel à un état futur jugé (plus) désirable. Se "développer", c'est toujours aller du plus et du mieux, et ce mouvement est toujours vu comme positif » (Bourgeois, 2010, p. 3). Pour Bourgeois, des difficultés apparaissent dès lors qu'on se pose un certain nombre de questions, à savoir : « En quoi consiste cet état attendu ? Comment le définir ? Qui est autorisé, habilité et capable de définir ce plus et ce mieux visés, et pour qui ? ». Bourgeois souligne, ici, la subjectivité de la notion et considère que le développement professionnel est un ensemble de « processus internes, propres au sujet, et sur lesquels

²²Dans *La volonté de puissance*, Nietzsche explique (§305) que tous les êtres vivants aspirent à la croissance, à l'extension de leur puissance.

l'imposition de l'extérieur de toute définition peut poser problème » ; et que la notion de développement est « une notion multidimensionnelle, qui concerne le sujet pris dans sa globalité, dans toutes ses facettes, cognitives, émotionnelles et comportementales ». Mais si on parle de développement professionnel, il faudrait bien que des critères en lien avec la profession, en rapport avec l'activité professionnelle servent à la définition du développement professionnel.

C'est pourquoi, Brodeur et al. (2005), partant du rôle de l'enseignant, qui est celui de pouvoir « soutenir l'apprentissage des élèves », de pouvoir « répondre aux besoins éducatifs particuliers des élèves qui lui sont confiés ». Les auteures estiment que le développement professionnel de l'enseignant se mesure dans sa capacité à apprendre tout au long de sa carrière, afin de répondre à ces besoins des élèves. Et pour ce fait, le développement professionnel se mesurerait dans ses capacité d'innovation, d'intervention, et d'apprentissage ou de recherche. On dira que cette vision épouse la perspective « professionnalisante » du développement professionnel que celle dite « développementale » (Uwamariya et Mukamua, 2005)²³. Dans le souci de concilier les deux perspectives, Lefevre et al. (2009) ont proposé un ensemble d'indicateurs mettant en lien le sujet, ses actions et l'environnement. Pour ces auteures, le développement professionnel de l'enseignant se mesure à l'échelle des savoirs professionnels visant l'efficacité et des composantes identitaires. Les savoirs professionnels sont à la fois personnels et collectifs. Ce sont : les représentations ; les conceptualisations ; les connaissances des outils et artefacts ; le sentiment d'auto efficacité ; la motivation ; l'estime de soi ; la capacité de prévoyance, d'autorégulation et d'autoanalyse ; le jugement. Les composantes identitaires sont également individuelles et collectives. Elles sont : les systèmes de valeurs ; l'intérêt stratégique ; l'enjeu individuel du sujet ; les logiques du sujet. Cet ensemble d'indicateurs, de plus d'une quinzaine, montre bien qu'il est pratiquement impossible de pouvoir mesurer objectivement ce qui appelé développement professionnel comme Etienne Bourgeois l'aura remarqué. On devrait alors peut-être se résoudre à saisir le développement professionnel comme le fait d'atteindre les objectifs éducatifs et de se voir épanoui dans son activité professionnelle.

Si le développement professionnel doit se saisir à travers une double perspective, professionnalisante et développementale, et qu'il est presque impossible de faire une

²³ Les auteures ont établi deux perspectives du développement professionnel. La perspective développementale considère le développement professionnel comme croissance personnelle et professionnelle ; une transformation du comportement, des sentiments, etc., au fil du temps. Tandis que la perspective professionnalisante considère le développement selon le perfectionnement, l'apprentissage et la formation continue, la recherche etc.

évaluation objective de l'extérieur sur ce qui, pour un enseignant, fait son développement professionnel, il se constate, cependant, pour les enseignants camerounais, une prédominance de la perspective développementale. En effet, suivant les critères d'innovation, d'intervention et de recherche de Brodeur et al. (2005), il est difficile d'avoir des données fiables et significatives pour attester d'un réel travail d'innovation et de recherche dans le milieu enseignant au Cameroun. Pour Douada Maingari (2004), il y aurait même absence de développement professionnel dans une perspective professionnalisant. Même si aujourd'hui des réformes (approche par compétences, système LMD) ont été instituées entre temps, le tableau de la situation, fait par Douada Maingari, semble n'avoir pas beaucoup évolué. Les réformes instituées, dira-t-on, ont été « importées » et relèvent plutôt des politiques publiques éducatives plutôt qu'elles sont le produit de la recherche et de l'innovation des enseignants de manière endogène. Dans sa description de la réalité de la recherche pédagogique au Cameroun, voire en Afrique de manière générale, Maingari faisait observer ceci :

Peu d'enseignants valorisent les aspects scientifiques des savoirs sur l'enseignement comme source de formation. Lorsqu'ils sont interrogés sur ce qui d'après eux fonde leur valeur professionnelle, ils ont en général tendance à considérer leur investissement dans le travail et leur stratégie personnelle comme les principales sources de succès. Il ne viendrait pas à l'esprit d'aucun enseignant de développer une réflexion globale sur son acte d'enseigner, de le comparer à celui de ses collègues travaillant dans la même discipline, base même de ce qu'on qualifie de développement professionnel. ... Les enseignants opposent en général une résistance à la recherche pédagogique. L'idée même de la recherche pédagogique rend nombre d'entre eux sceptiques parce qu'ils ne croient ou n'en conçoivent même pas la possibilité. Habités qu'ils sont par routine ou par socialisation professionnelle à transmettre le savoir dans les limites d'un même profil, ... Dans le contexte de la formation et de la critique des systèmes d'enseignement au Cameroun l'accent est davantage mis sur les questions politiques en termes de capacité d'accueil des classes, de revendications salariales, des conditions de travail mais rarement sur le développement des outils pédagogiques. Cette observation sur le cas du Cameroun reflète bien ce qui se passe dans l'ensemble de l'Afrique. En effet, dans leur approche des questions éducatives, les milieux de recherche en Afrique mettent plus l'accent sur les objectifs que sur les moyens, sur les finalités que sur les instruments, sur une vision plus politique que scientifique des phénomènes. ... La recherche pédagogique sur les objectifs cognitifs, affectifs, ou psychomoteurs intéresse manifestement peu les enseignants dans le contexte camerounais. (Maingari, 2004, pp 83 ; 99-100)

La situation n'aurait pas beaucoup évolué, même dix ans après, comme le montre l'article de Foaleng (2014) sur la question des réformes dans le système éducatif camerounais. L'auteur fustige les réformes qui, selon lui, ne sont que des réformettes, et où les enseignants ne sont que des exécutants, sont soumis à un « consumérisme pédagogique », à un « mimétisme » permettant « tout simplement de singer aussi bien

ceux qui la (la réforme d'APC) proposent que ceux qui l'imposent à la Nation, sans que l'on observe le moindre changement dans les pratiques de classe ». Les raisons majeures de ce manque d'engagement des enseignants dans la recherche et l'innovation pédagogique, sont pourtant connues : l'environnement très peu capacitant dans lequel exercent les enseignants, l'intérêt faible accordé par l'Etat à la recherche en éducation et donc le faible financement de l'éducation (Tatsabong Tako, et al., 2020, p. 38). Mais tout compte fait, au-delà de ce tableau très peu reluisant, un développement professionnel des enseignants camerounais du secondaire pourrait s'observer sous l'angle développemental. Dans la mesure où Lekoa (2015) remarque que des enseignants éprouvent le plaisir d'être éducateurs et de demeurer dans le métier d'enseignant. Ce serait donc le sentiment d'épanouissement dans la relation avec les apprenants qui ferait beaucoup plus sens que l'expertise, que le perfectionnement (ou l'auto efficacité) technique.

En synthèse, il a été question dans cette première section de comprendre le processus de formation et de professionnalisation des enseignants du second degré au Cameroun. L'on en retient que le corps des enseignants du second degré est composé de trois catégories de professeurs issus de trois structures de formation différentes : les professeurs de collèges et lycées d'enseignement général ; les professeurs de collèges et lycées d'enseignement technique ; les professeurs d'EPS. L'entrée en formation pour les trois catégories est conditionnée par la réussite au concours d'entrée dont les diplômes requis sont le baccalauréat et la licence. Et le dispositif de formation, théorique et pratique, reste identique. Le processus de professionnalisation est à la fois exogène et endogène. Dans le premier, ce sont les réformes instituées qui contraignent à l'actualisation des savoirs et des approches pédagogiques, ou encore, c'est l'activité syndicale qui permet de s'engager pour défendre l'identité du corps d'un point de vue éthique et les intérêts matériels accordés par la loi. Dans le second cas, c'est le projet de développement personnel et socioprofessionnel, qui engage les enseignants à être des professionnels : être reconnu comme éducateur. Dans ce deuxième cas, pourrait-il avoir un lien entre l'identité d'éducateur et la conscience professionnelle ? Et si dans les deux cas les enseignants, se forment et se professionnalisent, il intéresse également de connaître le cadre juridique qui organise leur activité professionnelle.

2.2. Le cadre juridique de l'exercice du métier d'enseignant au Cameroun.

Le métier d'enseignant au Cameroun est encadré par plusieurs textes, décrets, lois, arrêts, décision, qu'il est trop prétentieux de vouloir faire un exposé exhaustif dans le cadre de ce

travail. Nous nous limitons à l'exploitation de quelques textes clés, selon qu'ils ont un rapport plus ou moins direct avec notre thématique de recherche, avec l'éthique professionnelle. Il s'agira principalement de certains articles du Statut Général de la fonction publique, du statut particulier du personnel de l'éducation nationale et du code de déontologie professionnelle des agents exerçant dans l'enseignement et la recherche.

2.2.1. Le Statut Général de la Fonction Publique

Le statut général de la fonction publique peut être défini comme l'ensemble des textes (droits, obligations, lois ou règles, etc.) qui régissent l'emploi et la carrière des agents de la Fonction publique. La Fonction Publique de l'Etat étant « l'ensemble des postes de travail correspondant à des niveaux de classification différents. Elle est organisée en corps, cadre, grades et catégories » (art.2 du Statut). Il est un acte du Président de la République, à savoir le décret n° 94/199 du 07 octobre 1994, modifié et complété par le décret n° 2000/287 du 12 octobre 2000. Le statut général s'applique ainsi à tous les fonctionnaires, compris comme les employés titularisés de la Fonction Publique. Il comprend 133 articles structuré en 5 grands titres : (I) des dispositions générales ; (II) de la carrière du fonctionnaire ; (III) de la gestion de la fonction publique ; (IV) du régime disciplinaire ; (V) des dispositions diverses, transitoires et finales. Mais nous nous intéressons seulement à certains articles qui éclairent le fonctionnaire sur les enjeux plus ou moins éthiques et déontologiques, à savoir son statut ou identité, ses droits et obligations, et la sanction en cas de manquement.

2.2.2. Du statut ou identité du fonctionnaire

Le fonctionnaire est défini à l'article 3 du statut général comme « toute personne qui occupe un poste de travail permanent et est titularisé dans un cadre de la hiérarchie des Administrations de l'Etat. Le fonctionnaire est vis-à-vis de l'Etat dans une situation statutaire et réglementaire ». L'article 4 précise que le poste correspond à « l'ensemble des tâches, attributions et responsabilités exigeant des connaissances et des aptitudes particulières ». Et selon ces connaissances et aptitudes, le fonctionnaire « peut changer de poste au sein d'une ou de plusieurs administrations ». Ainsi, le fonctionnaire de l'Etat est une personne titularisée, investie d'une fonction particulière en raison des compétences dont elle dispose pour cette fonction, et est responsable dans son exercice. Il est en même temps libre de changer de fonction en fonction de ses compétences. Cette liberté de mobilité se trouve une alternative pour ceux dont la motivation, l'environnement professionnel ne leur permettent plus d'exercer avec efficacité, avec plaisir ou engouement leur activité professionnelle. Beaucoup

d'enseignants en profitent pour changer de corps, surtout pour ceux qui ne sont pas satisfaits de leur affectation en zone rurale, ou ceux dont la réussite au concours d'entrée dans une école normale était simplement un moyen pour avoir un emploi stable à la fonction publique.

2.2.3. De certains droits et obligations du fonctionnaire

Dans l'exercice de sa fonction, certains droits et libertés sont reconnus au fonctionnaire, aussi bien que des devoirs et obligations qui lui sont assignés. En termes de droits et libertés, il est reconnu au fonctionnaire, les droits et libertés du citoyen ; la liberté d'association politique, culturelle et syndicale (art. 21) ; la liberté d'appartenance à un organisme consultatif légal (art.22) ; le droit à un dossier professionnel personnel dont il jouit du droit d'accès et peut exiger des rectifications ou la mise à jour (art.23). Le fonctionnaire jouit également des droits à la protection, la rémunération, à la pension, à la santé, à la formation permanente, aux congés, à la participation (art. 24). Pour ce qui est de la formation permanente, et comme précisé à l'article 32 (le décret n° 2000//698/PM du 13 septembre 2000, du Premier Ministre fixe le régime), le fonctionnaire peut accroître ses performances, son efficacité, son rendement professionnel en effectuant des stages de formation ou de perfectionnement, autant qu'il en souhaite et conserver pendant ce moment de formation son salaire. Il est donc comme en activité normale et pourra bénéficier, à l'issue de la formation d'une bonification d'échelon, si la durée atteint deux ans. Il est également reconnu au fonctionnaire d'exercer un certain type d'activité lucrative à condition que cela ne nuise au bon exercice de son poste (art.37). A côté ces droits et libertés, le fonctionnaire peut se voir récompensé, par l'Etat, pour son dévouement, sa contribution exceptionnelle à l'accroissement du rendement du service public. La récompense peut être : une lettre d'encouragement, une lettre de félicitation, un témoignage officiel, une mention honorable, un diplôme d'excellence, un honorariat, etc. (art.111).

Si de tels droits et libertés, et gratifications, sont reconnus au fonctionnaire, il est par ailleurs astreint à des obligations. Le fonctionnaire a l'obligation : de servir et de se consacrer au service, d'être désintéressé, d'obéissance, de réserve, de discrétion. Ces obligations sont clarifiées dans les articles 36, 37,38,39,40 et 41. A l'alinéa 1 de l'article 36, il est précisé que « Le fonctionnaire est tenu d'assurer personnellement le service public à lui confié et de s'y consacrer en toutes circonstances avec diligence, probité, respect de la chose publique, et sens de responsabilité ». Pour ce qui est de l'obéissance, si le fonctionnaire a la responsabilité d'exécuter les tâches qui lui sont confiées et d'obéir aux instructions de son supérieur hiérarchique, il a également le devoir de refuser une instruction illégale et de nature à

compromettre l'intérêt public et qu'une réquisition légale de l'autorité compétente ne lui a été donnée (art. 39, alinéa 2). La réserve et la discrétion consistent respectivement, pour le fonctionnaire, à « s'abstenir d'exprimer publiquement ses opinions politiques, philosophiques, religieuses ou syndicales, ou de servir en fonction de celle-ci » dans l'exercice de sa fonction (art.40) ; d'être discret pour « tout ce qui concerne les faits, informations ou documents il a eu connaissance dans l'exercice ou à l'occasion de l'exercice de ses fonctions » (art. 41). Les manquements ou les violations de ces obligations constituent une faute et entraînent des sanctions, allant de l'avertissement à la révocation selon la gravité.

2.2.4. De la faute professionnelle et des sanctions disciplinaires

Les alinéas 1 et 2 de l'article 93 du statut général précise ce qu'est faute professionnelle et la faute extra-professionnelle. La faute professionnelle renvoie à « un manquement par action, inaction, négligence aux devoirs et obligations auxquels est assujetti le fonctionnaire » (alinéa 2). Quant à la faute extra-professionnelle, elle résulte « d'un manquement, d'une attitude ou d'un comportement qui met en cause l'éthique et la déontologie professionnelle ou est de nature à porter atteinte à la moralité publique ou à l'honorabilité de la Fonction Publique » (alinéa 3). Ainsi, les fautes professionnelles ou extra-professionnelles, selon la gravité sont sanctionnées. Et les sanctions prévues à l'article 94 vont : de l'avertissement et blâme ; de retard d'avancement à l'abaissement d'échelon ; de l'abaissement de classe, de grade à l'exclusion temporaire ; de licenciement et révocation. Les contenus des sanctions sont les incidences sur le dossier professionnel et corrélativement le salaire. Toutefois, il est possible que le fonctionnaire soit réhabilité par l'autorité compétente dans ses droits, après une requête, mais ne donne pas lieu ni à la reconstitution de carrière ni au rappel de la rémunération (art. 101).

A l'examen de ces quelques éléments du Statut Général de la Fonction Publique, qui font partie intégrante du module de formation en éthique et de déontologie professionnelle, dans les programmes de formation des enseignants, on peut dire que ces derniers sont, de manière idéale, bien avisés sur leurs droits et devoirs, avant même de faire carrière. Mais qu'en est-il de ce que prescrit le statut particulier de l'enseignant en plus du Statut Général ?

2.3. Du statut particulier et du code de déontologie de l'enseignant au Cameroun

Le décret n°2000/359 du décembre 2000 portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Éducation Nationale, assigne, à ces derniers, en son article 3, les missions de : d'assurer la formation intellectuelle et morale du futur citoyen ; de préparer son insertion dans la vie

active ; de l'imprégner des valeurs socio-culturelles du Cameroun ; et de l'ouvrir au monde extérieur. Font partie des fonctionnaires de l'Éducation Nationale, le corps de l'enseignement maternel et primaire ; le corps de l'enseignement secondaire général ; le corps de l'enseignement technique et le corps des conseillers d'orientation scolaire et universitaire. Si les missions sus-évoquées sont nobles pour ce qu'elles visent la formation intégrale du citoyen de la République, ces missions sont adossées à un ensemble d'obligations spécifiques.

2.3.1. Des obligations spécifiques du fonctionnaire de l'Éducation Nationale

L'article 63, 64 et 65 du décret portant statut particulier des fonctionnaires des corps de l'Éducation Nationale, précisent qu'en plus des obligations prévues par le Statut Général de la Fonction Publique, le fonctionnaire est soumis aux obligations spécifiques suivantes :

- « La présence à l'école à l'effet de dispenser les enseignements ;
- La participation à la rénovation pédagogique ;
- La préparation des cours et leur adaptation à l'évolution des connaissances ;
- Le contrôle permanent des connaissances des élèves ;
- Pour les conseillers d'orientation, l'appréciation du contenu des programmes et méthodes d'enseignement par rapport aux caractéristiques psychologique des élèves et aux besoins en compétences de l'économie nationale ;
- Participer aux examens officiels » (art. 64).

En termes de relation avec les usagers, l'article 65 mentionne que le fonctionnaire, dans l'exercice de son métier, doit :

- « Se comporter conformément à l'éthique de l'enseignant et aux bonnes mœurs ;
- Respecter les principes de laïcité de l'Etat ;
- S'abstenir de toute manifestation ou réunion politique dans l'enceinte d'un établissement scolaire,
- Servir partout où besoin est ».

A la lecture de l'article 65, il apparaît que les obligations de l'enseignant ne sont pas épuisées dans le statut particulier, elles sont complétées par le code d'éthique.

2.3.2. Code de déontologie de l'enseignant

Le code de déontologie de l'enseignant, existant sous forme de projet de décret depuis 2009 et mis à la disposition des enseignants, reprend et contextualise, au métier de l'enseignant, certaines règles générales d'éthiques applicables aux Agents de l'Administration Publique

Camerounaise. Est définie comme « Enseignant » la « Personne dont le métier est de faire comprendre, de faire transmettre et faire assimiler des connaissances à des apprenants » (art.3). Cette qualité est justifiée par la détention d'une charte professionnelle. Au titre des devoirs généraux et professionnels, le code reprend en son compte, certains éléments des articles 35 et 36 du Statut général de la Fonction Publique, à savoir : servir l'intérêt général avec désintéressement et gratuitement ; respecter l'égalité de tous ; faire preuve de prudence, diligence, respect, civilité et d'équité ; faire preuve de réserve et discrétion, etc. De manière spécifique, le code de déontologie instruit à l'enseignant, respectivement aux articles 8,9,10, 11,12,13, de :

- « Posséder le savoir, le savoir-faire, le savoir dire et le savoir être ;
- S'ouvrir aux avancées technologiques, scientifiques et méthodologiques ;
- Préparer et actualiser ses cours ;
- Participer aux activités de formation continue ;
- Faire de la recherche, produire et diffuser les résultats de ses recherches ;
- Il lui interdit toutes supercheries propres à déconsidérer la profession ».

Les articles 16 et 17 soulignent que l'enseignant doit servir avec la même conscience tout usager sans distinction de sa condition, nationalité, religion, réputation, son ethnie, genre, appartenance politique ou syndicale, ni en fonction des sentiments qu'il lui inspire. C'est donc cet ensemble d'obligations qui encadrent le métier de l'enseignant.

En synthèse, nous avons exposé dans cette deuxième section, les éléments du cadre juridique pour l'exercice du métier de l'enseignant. Il existe certes d'autres textes (loi d'orientation, arrêtés ministériels, etc.) qui encadrent l'activité des enseignants, cependant nous sommes limités aux éléments du Statut Général de la Fonction Publique, au statut particulier de l'enseignant et au code de déontologie. En considération des missions de l'enseignant et des obligations adossées à ces missions, par les textes, faudrait-il comprendre par-là que l'enseignant camerounais du secondaire est outillé pour pouvoir bien exercer son métier ? Autrement dit, les textes normatifs serviraient-ils ou suffiraient-il à fonder la conscience professionnelle des enseignants ? Ou faudrait-il plutôt considérer que l'enseignant en tant qu'acteur social, en tant que sujet ou acteur rationnel, est capable de penser et d'interagir avec son environnement social et professionnel ? Ces questions amènent ainsi à penser l'identité de l'enseignant. C'est-à-dire sa capacité de positionnement, de décision selon les références qui lui sont propres, bref, sa capacité d'autodétermination. Quelle identité de l'enseignant pour de

quel environnement socioprofessionnel ? Nous essayons dans le chapitre suivant d'aborder cette question et d'y apporter quelques éclairages.

Chapitre 3. Identité, figures, environnement socioprofessionnel de l'enseignant

L'identité de l'enseignant est un construit en lien plus ou moins direct avec l'environnement socioprofessionnel. Selon les champs de recherche, sociologique, psychologiques philosophique, il existe différents modèles d'identité chez l'enseignant. Considérant d'une part, l'enseignant en tant que personne ou sujet social, et d'autre part, la nature de l'acte d'enseigner, nous nous basons sur les travaux en sciences de l'éducation pour aborder le rapport de l'identité professionnelle de l'enseignant et son environnement de travail. Dans un premier temps nous partons de la définition du concept pour ensuite aborder les figures de professionnalité enseignante. Dans un deuxième temps, nous partons également de la définition de l'environnement de travail pour exposer son rapport à la construction identitaire. L'analyse de ce rapport nous permettra de questionner la notion d'efficacité et de comprendre l'enjeu de rester un bon professionnel. Autrement dit, notre objectif est de pouvoir à saisir les enjeux éthiques dans le fait d'être ou de rester efficace, voire de rester bon professionnel.

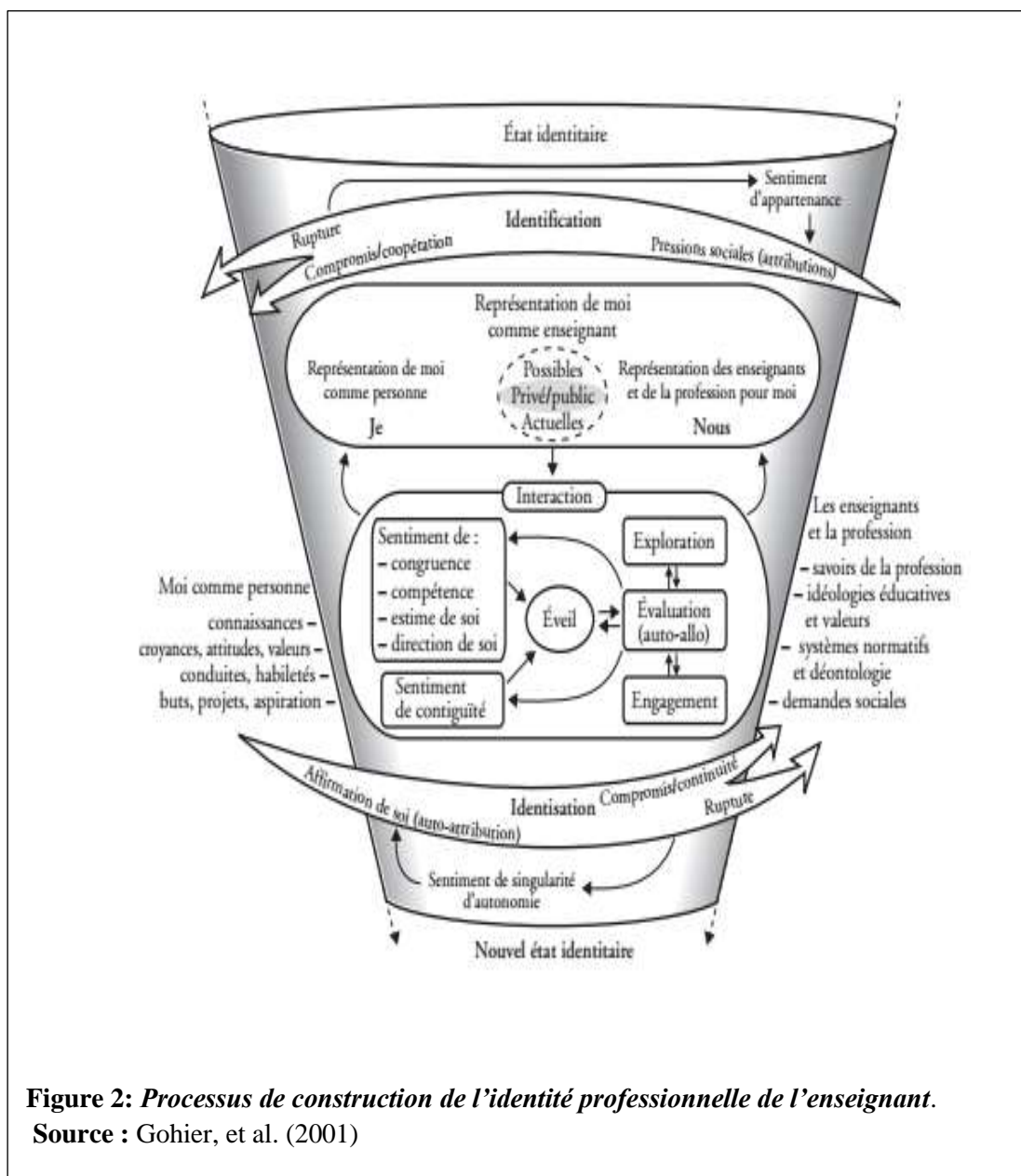
3.1. L'identité personnelle : entre différence et similitude

L'identité personnelle, comme l'explique Edmond (2016), renvoie à ce qui est unique, au « fait de se distinguer et de se différencier irréductiblement des autres ». Elle est cependant, une notion assez complexe et multidimensionnelle. On peut attribuer à l'identité une triple signification : objective, subjective et sociale. D'un point de vue objectif, l'identité traduit le fait que l'individu reste unique et différent de tout autre par son patrimoine génétique. Du point de vue subjectif, elle renvoie à différentes significations : au sentiment d'individualité (je suis moi), à la singularité (je suis différent des autres et j'ai telles ou telles caractéristiques), et à la continuité dans l'espace et dans le temps (je suis toujours la même personne) ». La subjectivité, selon Edmond, se manifeste à travers différentes formes de représentations ou composantes : la façon de se ressentir (sentiment de soi) ; de s'imaginer ou de se voir (image de soi) ; de se décrire ou se représenter (représentation de soi) ; de s'évaluer ou s'estimer (estime de soi), de changer ou d'être semblable (continuité de soi) ; de se reconnaître ou d'être intérieurement (soi intime) et se montrer extérieurement (soi social) ; de vouloir être (soi idéal) ou de se ressentir être (soi vécu). La subjectivité traduit ainsi une volonté de se distinguer, une différenciation. Du point de vue social, l'identité renvoie à la similitude, c'est-à-dire au fait d'être semblable, de s'identifier à d'autres. Comme le fait

savoir Edmond, est identique « ce qui est parfaitement "semblable à" tout en restant distinct ». Autrement dit, l'individu en tant qu'être social, s'identifie aux autres membres de son groupe d'appartenance, c'est-à-dire aux valeurs morales et aux normes sociales qu'ils assimilent et partagent. L'identité personnelle oscille donc entre similitude et différence, entre assimilation et différenciation. Mais qu'en est-il de la construction de cette identité chez l'enseignant en tant que personne, membre d'une société et appartenant à un corps professionnel ?

3.2. Un modèle constructiviste de l'identité professionnelle chez l'enseignant

Dans leur article de 2001 paru dans la « Revue des sciences de l'éducation », Gohier et al., ont présenté un modèle dynamique et interactif de la construction identitaire chez l'enseignant. Pour les auteurs, l'identité professionnelle de l'enseignant se construit sur la base des processus à la fois psychologique et sociologiques, rendus possibles par le rapport à soi et au savoir, et par les interactions avec les autres acteurs du système (élèves, collègues, hiérarchie, parents d'élève, acteurs sociaux etc.). Processus à la fois d'identification, ou de singularisation, dans un aller et retour constant, de reconnaissance de soi et de l'autre. Cette dialectique interactionnelle de construction passe par des moments de tension, de remise en question et donc d'autoévaluation, d'exploration et d'engagement, renforçant ainsi le sentiment de congruence, de compétence, de direction de soi. C'est d'une part en termes de compromis ou de coopération, de continuité, d'avec les demandes et les valeurs extérieures (valeurs sociales et professionnelles) et d'autre part, en termes d'affirmation de soi ou de continuité de soi d'avec les demandes personnelles (connaissances, croyances, valeurs.), que l'enseignant se définit ou se redéfinit professionnellement, tel qu'on le trouve dans le modèle des auteurs ci-après.



Le modèle constructiviste de l'identité professionnelle de Gohier et al., permet de comprendre de manière holistique, la dynamique interactive des processus psychologiques (congruence, contiguïté, estime de soi, direction de soi etc.) et sociologiques (coopération, compromission, identification ou appartenance, normes etc.) en jeu dans la construction d'une identité chez l'enseignant. Le modèle met donc en relief la dynamique de « psycho-socialisation professionnelle ». L'identité professionnelle de l'enseignant a donc ici le sens de

« représentation de soi », que l'on peut considérer comme un « soi » en état d'équilibre entre assimilation et différenciation, par rapport aux valeurs et aux normes partagées. C'est donc une représentation de soi en tant que personne, en tant que « sujet-acteur social » (Le Breton, 2004)²⁴, doté d'une certaine liberté de pouvoir et de choix. Mais qui dit « professionnel » dit non seulement socialisation mais surtout savoirs professionnels. Que dire de l'identité professionnelle de l'enseignant en termes de pratiques d'enseignement, de professionnalité enseignante?

3.3. L'identité professionnelle de l'enseignant entre figures technicistes et figures « vertuistes »

Pour les praticiens, et particulièrement Schön (cité par Bourdoncle, 1993), ce sont les savoirs professionnels qui sont à la base de la professionnalisation, et donc de l'identité professionnelle. Dans la plupart des travaux de recherche en éducation et formation, l'identité de l'enseignant professionnel, est associée à deux grands types de figures en rapport à la double nature de l'acte d'enseigner (instruire et éduquer) à savoir : des figures de type techniciste ou figures de l'enseignant « professionnel du savoir », que l'on retrouve généralement dans les travaux des sciences de l'éducation, et des figures de type vertuiste ou figures de l'enseignant dit « professionnel de la relation », portées par une certaine tradition philosophique.

3.3.1. L'enseignant professionnel du savoir

La figure techniciste se serait imposée dans la littérature scientifique à la suite du mouvement de professionnalisation de l'enseignement né aux Etats-Unis au milieu des années 1980 (Wittorski, 2008 ; Tardif et al., 2012). Le mouvement de professionnalisation, comme le rappellent Tardif et al (2012) dans *Le virage réflexif en éducation*, fut essentiellement une réaction, « à la très mauvaise perception de la profession enseignante qu'avaient le grand public américain, les autorités politiques et universitaire ». Ce contexte a conduit à des réflexions sur la qualité de la formation des enseignants. Pour Tardif et al., le livre de Schön (1983) *The Reflexive Practitioner*, qui fut une critique du modèle instrumental et applicationniste de la formation des professionnels, est à la base du modèle actuel de l'enseignant comme professionnel du savoir. Le postulat de Schön fut que c'est « l'action »

²⁴ Dans *L'interactionnisme symbolique*, Le Breton présente le « sujet acteur social » comme un acteur, comme un sujet libre et non passif, capable de décision et de choix qui ont de sens pour lui.

qui donne lieu aux apprentissages professionnels et non l'application des théories. Comme l'explique Paquay (2012), reprenant Schön :

Le professionnel n'est pas un applicateur des principes théoriques ni de schéma a priori, ni de règles méthodologiques..., il construit son savoir professionnel par l'action et la réflexion dans et sur l'action. Les professionnels sont en fait considérés comme des praticiens réflexifs, c'est-à-dire des praticiens capables de délibérer sur leurs propres pratiques, de les objectiver, de les partager, de les améliorer et d'introduire des innovations susceptibles d'accroître leur efficacité. (Paquay, 2012, p. 13)

L'action, la pratique réfléchie, et en d'autres termes le savoir-faire technique en contexte ou simplement la technique, serait donc au centre de l'activité du professionnel, et l'enseignant professionnel, à l'image d'un « praticien réflexif », est alors celui capable de réflexion « dans l'action et sur l'action ». Une capacité de réflexion qui s'acquiert et se développe dans la pratique et dans la durée selon un processus d'apprentissage plus ou moins formel. En fonction donc de la capacité de réflexion, et surtout de la mobilisation des connaissances et des savoirs, et selon la durée (débutant ou plus ancien), des figures technicistes de l'enseignant ont été identifiées.

3.3.2. Les figures techniciste de l'enseignant

Des modèles ou figures de l'enseignant comme professionnel du savoir ou technicien ont été exposés dans un premier temps par Paquay (1994)²⁵, et puis repris par Altet (1996). Paquay, dans l'idée d'une professionnalisation de la formation des enseignants, c'est-à-dire dans l'optique d'un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant, a dégagé six modèles de l'enseignant dont quatre ont pour compétences de base le savoir, le savoir-faire technique, le savoir-faire pratique et le savoir d'expérience. A ces compétences de base, il a attribué respectivement le modèle du Maître instruit ; du Technicien ; du Praticien-artisan et du Praticien-réflexif. Ces modèles ont été repris et explicités davantage par Altet (1996) sous l'appellation de l'enseignant Magister ou Mage ; de Technicien, d'Ingénieur technologue et de Praticien réflexif.

- L'enseignant Magister ou le Maître instruit

Le Magister ou Mage est considéré selon Altet (1996), comme celui qui a la maîtrise du savoir, possédant un charisme et des compétences rhétoriques suffisantes, il n'aurait pas beaucoup besoin de formation. Et pour Paquay, en tant que Maître instruit, il a la maîtrise des

²⁵ Léopold Paquay a défini de manière générale six modèles : maître instruit, de technicien, praticien-artisan, praticien réflexif, acteur social, de personne de relation. Les deux derniers modèles ne rentrent pas dans la figure du professionnel du savoir mais du professionnel de la relation que nous évoquerons à la suite.

contenus à transmettre et connaît les principes (théorique et pratique) de l'enseignement. Comme le dit Altet, le modèle de l'enseignant magister, pour correspondrait beaucoup au modèle intellectualiste de l'antiquité.

- **L'enseignant technicien**

La figure de l'enseignant technicien, pour Altet, est celle développée dans des écoles normales où la formation au métier procède par imitation et s'appuie sur la pratique d'un formateur chevronné, expérimenté et disposant des compétences techniques. Pour Lang (1999), l'enseignant technicien est celui qui se réfère plus à ses connaissances, à ses savoirs et méthodes acquis en formation. Le statut de l'enseignant technicien, pour Vincent Lang, sied au néophyte, à l'enseignant débutant dont « la rationalité technique » consiste à des réflexions de nature technique, descriptive, dialogique et critique « sur l'action » et basées sur les théories et recherches préalablement enseignées. Il est différent du professionnel qui est pratiquement un « clinicien ». Le professionnel clinicien est :

« Celui qui, devant une situation problématique complexe, a l'habitude et les moyens théoriques et pratiques : - de prendre la mesure de la situation – d'imaginer une intervention supposée efficace – de la mettre en œuvre – d'évaluer son efficacité apparente – de rectifier le tir. (Huberman et Perrenoud, cité par Lang, 1999)

L'enseignant technicien serait professionnel en devenir.

- **L'enseignant ingénieur technologue ou praticien artisan**

L'enseignant ingénieur, d'après Altet (1996), est celui qui s'appuie sur des savoirs scientifiques issus des sciences sociales et serait formé par de théoriciens, spécialistes du design pédagogique ou didactique. Pour Paquay (1994), c'est celui qui dispose des schémas d'actions, des routines qui peuvent être développés par l'apprentissage par immersion. L'enseignant ingénieur est, pour certains auteurs, assimilé à la figure de l'expert, tenu comme vrai professionnel (Tochon, 1993) mais pour d'autre non. C'est l'idée de Schneuwly (2012). Rappelant les idées de Schön, l'auteur soutient que la figure de l'enseignant expert est différente, qu'elle est inférieure à celle du « Praticien réflexif » considéré alors comme le vrai professionnel. Selon lui, le livre de Schön :

Constitue en fait une sorte de défense de la notion de profession et des professions libérales, parce que selon lui, le modèle de la technologie rationnelle est mis en cause et il faut donc réhabiliter la profession par une autre voie ... Qu'est-ce qu'il faut donc selon lui ? montrer que le professionnel est réflexif et non pas seulement un expert appliquant des technologies : une réhabilitation de la profession par la mise en évidence de la pensée

réflexive ... l'expert c'est l'applicateur ; le praticien réflexif, c'est celui qui n'applique pas, mais qui réfléchit ». (Schneuwly, 2012, p. 5)

Par contre, chez Vincent Lang, la figure de l'enseignant expert est confondue à celle du vrai professionnel. Il emploie ainsi l'expression d'« expert professionnel », c'est-à-dire, un professionnel qui dispose ou détient, un certain nombre de savoirs dits « professionnels » et qui lui confère une légitimité sociale. Pour Lang, la professionnalisation est un avatar du rationalisme au sens wébérien, et l'expertise est alors « le levier du professionnalisme » :

L'expertise, levier du professionnalisme, est une forme de légitimation qui se démarque totalement du discours traditionnel de l'idéologie : elle tend à exclure toute justification d'ordre proprement politique, vidant l'organisation de la vie collective de toute référence à des règles normatives de l'interaction, réduisant celles-ci des sous-systèmes de l'activités instrumentales. (Lang, 1999, p. 95)

Tochon parle également des « enseignants experts » comme des « professionnels chevronnés » dont les méthodes font écho. Selon lui, ils sont : « Rapides, focalisés sur les solutions à partir d'une grande richesse de réponses routinisées, de représentations de connaissances élaborées bien organisée entre elle ; ils voient un scénario entier en un épisode avant d'agir. ». (Tochon, 1993, p. 135). L'ingénieur technologue est considéré comme expert dont les savoirs professionnels lui confèrent une légitimité. Mais qui serait finalement le professionnel « réflexif », l'enseignant professionnel, au de « praticien réflexif » ? Quelles compétences lui reconnaître ?

- **Le praticien réflexif**

L'enseignant professionnel du savoir, ayant statut de praticien réflexif est celui qui, selon Paquay (1994), dispose des capacités d'analyse de ses propres pratiques et qui apprend de cette réflexion. Et pour Altet (2012), il est « un enseignant-chercheur qui produit de outils innovants ». L'enseignant professionnel est :

Une personne dotée de compétences spécifiques, spécialisées qui reposent sur une base de savoirs rationnels, reconnus, venant de la science, légitimé par l'Université ou des savoirs explicités issus des pratiques. ... Le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toute situation ; c'est l'homme de la situation, capable réfléchir en situation et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle. On admire le professionnel par sa capacité d'adaptation, son efficacité, son expertise... sa capacité de rendre compte de ses savoirs, de ses savoirs faire, de ses actes, à les justifier. (Altet, 2012, pp.45-46)

L'enseignant professionnel est donc pour Altet, l'homme de la situation, de toutes les situations. C'est l'homme efficace, disposant des savoirs de toute sorte dans les deux

catégories de savoirs : théorique et pratique. Les savoirs théoriques sont de l'ordre déclaratif et que l'on peut distinguer en « savoirs à enseigner » ou savoirs disciplinaires et en « savoir pour enseigner » ou savoirs pédagogiques, didactiques ou de culture enseignante. Les savoirs pratiques ou savoirs d'expérience, sont ceux acquis en situation de travail. Ils se distinguent en « savoirs sur la pratique » ou savoirs procéduraux, ou encore savoir du comment faire, et en « savoirs de la pratiques » ou savoirs issus de l'action réussies. Ces derniers types permettent, selon Altet, de distinguer le novice de l'expert.

Bien que les figures technicistes de l'enseignant professionnel, repose dans l'ensemble sur l'idée de la réflexivité, Saint-Arnaud (2001), rappelle par contre que la conceptualisation du modèle du praticien de Schön reposait plus sur un aspect particulier : l'idée de l'autorégulation dans l'action. Pour lui, il est nécessaire de distinguer la « réflexion dans l'action » qui est « un processus d'autorégulation pendant que l'on échange avec un interlocuteur » de la « réflexion sur l'action » qui se « fait dans un retour analytique sur une interaction passée ». L'autorégulation explique –t-il :

Consiste à diriger son attention sur les effets immédiats que l'on produit chez son interlocuteur, seule façon d'identifier et de corriger ses erreurs. Dès qu'on accepte de diriger son attention sur ces effets immédiats, on peut en principe avoir des indices précis de l'inefficacité d'un dialogue, celle-ci étant définie comme un écart entre l'effet immédiat visé par l'acteur et l'effet immédiat produit chez l'interlocuteur. (Saint-Arnaud, 2001, p. 21)

Cette mise au point de Saint Arnaud met en relief les éléments de communication qui guide ou oriente la réflexion : l'effet produit, la réaction de l'interlocuteur pendant le dialogue. L'on peut ainsi dire que la réflexion dans ce contexte se fonde sur la réaction, les signes perceptibles chez l'interlocuteur et donc sur l'intersubjectivité telle que Tardif (2012) le relève. Pour Tardif, le concept schönien de « réflexion » se situe dans une filiation philosophique et ne peut être cantonnée, ou ne doit se limiter à la seule pratique, qu'elle est « avant tout une expérience sociale ». Devrait-on finalement comprendre que le professionnel du savoir-faire est plutôt à la base un professionnel de la relation ? Ou alors soutenir avec Schneuwly (2012) que la réflexion devrait plutôt se focaliser sur des concepts didactiques tels que les outils de la profession, les contenus et leur possible organisation, etc., sans trop d'abstraction? La réflexion au sens de l'autorégulation semble bien dépasser la simple transmission des savoirs. En tant que dialogue avec l'élève, elle ne peut ignorer la dimension morale, politique et affective de la relation comme le soutient Kelchtermans (2001). Et s'il en

est ainsi, quelle identité, quelle figure de l'enseignant se définit à partir de l'intersubjectivité, de la relation?

3.4. L'enseignant professionnel de la relation humaine

Pour François (2013), qu'« on s'en défende ou qu'on s'en réjouisse, quoi qu'on veuille ou qu'on fasse, l'enseignant est éducateur, bon gré mal gré ». L'auteur évoque d'une part, le changement de l'appellation de ministère d'instruction publique à celle d'éducation nationale en France sous la III^{ème} République comme la preuve que la finalité de l'école n'est pas l'instruction mais l'éducation. Il relève d'autre part, le rôle de « passeur entre deux cultures » assigné à l'enseignant, à savoir celle d'une morale d'appartenance (religieuse) à une morale laïque à l'école, comme une matérialisation et une légitimation du rôle de l'enseignant comme éducateur. Car dit-il, l'élève ne se construit qu'en écho au maître tel que l'enfant, l'adolescent se construit en rapport à l'adulte. Dès lors on peut, par rapport au professionnel du savoir, se questionner sur comment et par quoi l'enseignant procède à l'éducation de l'élève ? En d'autres termes, quelles pratiques et quelles ressources disposent l'éducateur pour sa mission ?

3.4.1. Les moyens du professionnel de la relation

Contrairement à la figure du professionnel du savoir, considéré comme « l'homme de la situation », doté d'expertise et des compétences, des savoirs professionnels, la figure du professionnel de la relation, du vertuiste est à celui d'un praticien plus ou moins sûr de lui, qui doute des pratiques ou de ses pratiques. Comme l'affirme Barbier :

L'éducateur n'est pas simplement un être de savoir et de savoir-faire, un érudit, une "boîte à fiches"... Il est cet être conscient et lucide qui s'appuie sur la connaissance de soi, expérimentalement assumée, pour accueillir le savoir des autres, au bénéfice du doute, et le faire fructifier. (Barbier, 1998)

S'il est une évidence que l'enseignant est toujours enseignant d'une matière, d'une discipline, donc dispose d'un certain nombre de connaissances et de savoirs de cette discipline, il n'en demeure pas qu'il émet des doutes sur ses propres connaissances et son savoir-faire. Pour François (2013), enseigner c'est d'abord savoir douter, et le doute est une qualité de l'enseignant. Et rappelant Fontenelle à propos, Jean P. François fait la remarque selon laquelle : « Tout le monde ne sait pas douter : on a besoin de lumière pour y parvenir et de force pour s'en tenir là. ». Besoin de la lumière pour « prendre en compte la complexité du monde et partager la réflexion avec d'autres », besoin de force pour « affronter sereinement l'antagonisme des doutes et des certitudes : les doutes, qui sont dans les pratiques, les certitudes qui sont dans les valeurs » (François, 2013, p. 83). Le doute est ainsi une qualité,

une aptitude intellectuelle qui, selon François, « permet d'éviter la routine, l'excès d'assurance, l'aveuglement, l'entêtement ». Et si l'éducateur ne doit se fier entièrement à ses pratiques, s'il est un « bricoleur » comme le pensent certains auteurs²⁶, quels moyens autres dispose-t-il pour éduquer ses élèves ? Selon Ferry (1968), trois types de ressources relationnelles ou savoirs relationnels peuvent être identifiés et dont une mobilisation harmonieuse ou séparée, confère à l'éducateur une certaine efficacité: le charisme, la technicité éducative et la pratique relationnelle.

- *Le charisme*

Le charisme, tel que Ferry (1968) l'emprunte à Max Weber, est conçu comme le « une domination fondée sur le dévouement hors du quotidien, qui tire sa force contraignante du caractère sacré, de l'héroïsme ou de l'exemplarité d'une personne ». Il se manifeste par « le sens du devoir », la spontanéité, c'est-à-dire « étrange à la routine » et à l'irrationnel. Dans cette définition les mots « dévouement », « sacré », « héroïsme », « exemplarité » font bien écho et Gilles Ferry en fait trois thèmes dans le champ de la pédagogie : le sacerdoce, l'engagement et la dignité magistrale. Pour ce qui est du sacerdoce, il s'agit pour l'enseignant d'appréhender l'acte d'enseigner comme ayant un caractère sacré. Tel que Durkheim en a fait la comparaison, rappelle Ferry, l'éducateur doit, au même titre que le prêtre (qui a la forte idée de sa mission divine), avoir le haut sentiment qu'il est investi par la société de la mission d'éduquer ses élèves. Ce qui implique pour l'éducateur, un grand respect de sa fonction, une forme d'autorité morale qui fait à la fois son attribut et son mérite personnel, au point d'apparaître aux yeux des élèves comme « le devoir incarné et personnifié ». Ce haut sentiment implique également un « don pédagogique », une sorte de vocation qui traduit un appel intérieur pour la mission d'enseigner. S'agissant de l'engagement, il est l'accomplissement et la manifestation du don pédagogique, de la vocation. Pour l'éducateur c'est le don de soi, et comme Durkheim l'a expliqué : « ce qui fait la noblesse de l'éducateur, ce qu'il se donne tout entier à ses élèves, c'est que sans peser en des balances trop subtiles ce qu'il leur doit et ce qu'on lui doit, il se dépense pour eux sans compter » (Durkheim, cité par Ferry, 1968, p. 5). L'éducateur est selon Ferry, voué au renoncement aux biens de la fortune. En ce qui concerne la dignité magistrale, elle consiste pour l'éducateur à comprendre et à faire comprendre que « le savoir qu'il transmet n'est pas l'objet réel de la communication établie avec l'élèves ». Pour l'enseignant, la pédagogie a une visée eschatologique. Autrement dit,

²⁶ La conception de l'enseignant comme « bricoleur du savoir » de Perrenoud, de Tardif et Lessard, ou de Troger fait référence à l'incertitude ou l'improvisation qui caractérise le travail de l'enseignant au quotidien.

l'objet réel de l'acte d'enseigner se trouve dans la fin, dans la formation intégrale de la personne de l'élève, dans ses valeurs humaines et sociales. Mais comment procède-t-il l'éducateur ? Quelle technicité détient-il ?

- ***La technicité éducative de l'éducateur***

La technicité éducative ou pédagogique de l'éducateur, pour Ferry (1968), consiste en ses qualités de psychologue, de psychopédagogue et d'agent culturel. Ici l'objet de la technique est non le savoir disciplinaire, mais l'enfant qu'il faut connaître. L'éducateur est alors celui qui agit en psychologue de l'enfant ou de l'adolescent. Il doit observer et détecter les intérêts et les aptitudes des élèves, il doit déterminer et comprendre leur type caractérologique (émotivité, activité et retentissement ou réaction aux impressions ressenties), leur situation familiale afin de pouvoir répondre aux attentes individuelles. En tant que psychopédagogue, l'éducateur définit les objectifs de ses leçons, élabore des progressions, fait le choix des outils didactiques d'apprentissage et d'évaluation en tenant compte des mécanismes physiologiques (lois génétiques, aptitude et capacités organiques) et psychologiques (processus cognitifs, affectifs et conatif) de l'enfant. Sur plan culturel, l'éducateur est celui qui, à partir de ses leçons, crée et facilite la socialisation des élèves. Il aide et sensibilise les élèves sur les valeurs et les attentes de la société qu'ils vont intégrer. Cette capacité à favoriser la socialisation exige à l'éducateur lui-même, un certain type de rapport aux élèves, une relation plus ou moins affective. Mais comment ?

- ***La pratique relationnelle de l'enseignant-éducateur***

La pratique relationnelle de l'éducateur consiste dans sa manière de comprendre les élèves, d'adopter une attitude positive vis-à-vis d'eux, et de s'impliquer effectivement à résoudre les difficultés. L'éducateur doit faire preuve, selon le terme de Rogers, d'une certaine congruence. Comme l'explique Ferry (1968), la congruence de l'éducateur est entendue comme :

Conscience et acceptation des sentiments qui sont les siens. C'est en manifestant sa présence comme une personne, et non comme une exigence scolaire incarnée, qu'il peut accepter les autres tels qu'ils sont, les mettre en contact des problèmes, s'offrir à eux comme une ressource disponible, et par là ouvrir le champ à leur créativité. (Ferry, 1968, p. 12)

La capacité de relation de l'éducateur n'est par contre pas celle d'une relation thérapeutique moins encore un sentimentalisme ou un maternalisme. Elle est éclairée ou assez raisonnée comme le dit Ferry. Elle se fonde sur l'empathie, la sollicitude, le respect etc. La pratique

relationnelle, affirme Ferry, consiste également en l'institution de cadre de communication dans la classe et accepté par les élèves. Il s'agit d'une relation de confiance où les règles de communication sont établies avec et par les élèves. En bref, la figure de l'enseignant éducateur définie par Gilles Ferry met en relief la place des qualités de la personnalité de l'enseignant, des qualités qui sont des vertus devant servir de moyens pour influencer le comportement de l'élève. Ces savoir-être, au même titre que les savoir-faire, déterminent les conditions, les possibilités de l'apprentissage chez les élèves. Dans la littérature, existent des figures vertueuses ou images de l'enseignant professionnel de la relation. L'enseignant est présenté comme : un intellectuel responsable de natalité (Arendt H., 1958); un passeur de sens (Barbier, 1998), un professeur de foi (Derrida., 1998) ; un séducteur (Bourgeault, 2018).

3.4.2. Les figures du professionnel de relation

Dans le numéro 5, d'automne 2018 de la Revue « Ethique en éducation et en formation », on retrouve des figures de l'enseignant dont les compétences qui déterminent leur identité professionnelle sont d'ordre relationnel. Ce sont : la figure de l'enseignant intellectuel responsable ; la figure de l'éducateur passeur de sens ; la figure du professeur de foi ; la figure de l'enseignant séducteur.

- *L'enseignant- Intellectuel responsable d'Hannah Arendt,*

Dans « La Crise de l'éducation » (*L'Humaine condition*, pp. 743-763) d'Arendt (1958), tel que l'expliquent Foray (2001), Bourgeois et Robichaud (2018), l'enseignant en tant qu'adulte cultivé, en tant qu'intellectuel, est le responsable de « la natalité », c'est-à-dire de « capacité de commencement et de pouvoir d'initiative » (Foray, 2001) chez les jeunes générations. En d'autres termes, le monde adulte est appelé à accueillir les nouvelles générations d'enfants qui arrivent par la naissance au monde, il doit également se charger de transmettre l'héritage de ce monde commun, de guider et d'accompagner les nouvelles générations. L'enseignant est donc l'adulte, l'autorité morale, le responsable de cette mission auprès des élèves. Il est celui qui doit protéger l'enfant-élève, qui doit conserver et transmettre l'héritage culturel (tradition et savoirs) aux nouvelles générations d'élèves.

Dans la mesure où l'enfant ne connaît pas encore le monde, on doit l'y introduire petit à petit ; dans la mesure où il est nouveau, on doit veiller à ce que cette chose nouvelle mûrisse en s'insérant dans le monde tel qu'il est. Cependant, de toute façon, vis-à-vis des jeunes, les éducateurs font ici figures de représentants d'un monde dont, bien qu'eux-mêmes ne l'aient pas construit, ils doivent assumer la responsabilité, même si, secrètement ou ouvertement, ils le souhaitent différent de ce qu'il est. Cette responsabilité n'est pas imposée arbitrairement aux éducateurs ; elle est implicite du fait que les jeunes

sont introduits par les adultes dans un monde en perpétuel changement. Qui refuse d'assumer cette responsabilité du monde ne devrait ni avoir d'enfant, ni avoir le droit de prendre part à l'éducation. (Arendt, 1958, p.756)

L'enseignant, en tant qu'adulte, en tant que représentant du monde, est donc investi du devoir d'éduquer. Il ne doit pas manquer à cette mission. Et pour cela, il se doit une dignité morale, il doit montrer le bon chemin.

- ***L'enseignant « Passeur de sens » de René Barbier***

Chez Barbier (1998), l'éducateur est un « passeur de sens ». Il est assez proche de l'enseignant intellectuel d'Hannah Arendt. Pour Barbier, « il y a nécessité, en quelque sorte aujourd'hui, de découvrir des passeurs de sens entre les spécialités disciplinaires dans l'ordre des sciences de la matière, des sciences de la vie et des sciences humaines » (Barbier, 1998). L'enseignant est celui qui joue le rôle de médiateur entre les savoirs scientifiques et l'élève, et également celui qui « nourrit » spirituellement l'enfant « d'une véritable vitamine de l'être ». La vitamine de l'être renvoie aux valeurs essentielles de la vie humaine, à la connaissance de soi. Le « sens » est donc à la fois, la direction (finalité de la vie), la signification (rapports aux signes, symboles, mythes), la sensation (les données sensorielles, du corps et de l'esprit). Le défi de l'éducateur est donc de permettre, de rendre capable l'élève de se connaître à travers les liens entre l'homme, les autres hommes et le monde, liens reposant sur des valeurs sociales et scientifiques. En d'autres termes, il doit permettre à l'élève de devenir sujet. L'éducateur est en bref, un « articulateur des finalités », finalités des sciences, des arts et de la spiritualité.

- ***Le Professeur de foi de Jacques Derrida***

Pour Derrida (1998) repris par Schwimmer (2018), la profession de l'enseignant ne consiste pas dans la haute technicité, dans la transmission des savoirs et des compétences organisées, mais seulement dans une forme d'engagement doué, dans une certaine foi. La « foi en ce qui est à venir, un avenir imprévisible et toujours incertain ». Pour Derrida, l'efficacité instantanément exigée ou souhaitée à l'enseignement, à l'éducation fait aller vite en besogne. L'auteur estime au contraire que la valeur performative de l'enseignement n'est pas la mesure, mais plutôt que celle-ci réside dans une certaine promesse, dans la foi dans l'avenir. L'enseignant est celui qui ouvre les possibilités, et la possibilité « d'un homme à venir » auquel il croit. La fonction de l'enseignant, pour Derrida n'est pas, simplement, la transmission des savoirs objectifs et des compétences organisées, mais dans l'« événement », c'est-à-dire, ce qui peut advenir chez l'élève, non dans l'immédiat mais dans un futur

possible. Et c'est cette foi qui, pour Derrida, détermine l'engagement de l'enseignant, et donne à la notion de « profession » son vrai sens. L'enseignant n'est donc pas seulement celui qui est chargé de restituer les savoirs du monde, mais celui qui initie, et instruit également la foi en ses élèves. Car ils doivent eux-mêmes croire au possible, croire au monde. Dès lors, enseigner, ou alors professer pour Derrida, est un acte de foi, une promesse et une croyance à l'évènement, voire une sorte de « fiction » :

Professer consiste toujours en un acte de parole performative, même si le savoir, l'objet, le contenu de ce qu'on professe, de ce qu'on enseigne ou pratique reste, lui, d'ordre théorique ou constatif. Comme l'acte de professer est un acte de parole et que l'évènement qu'il est ou produit ne dépend que de cette promesse langagière, eh bien, sa proximité à la fable, à la fabulation et à la fiction, au "comme si", sera toujours redoutable. (Derrida, 2001, p. 36)

Ainsi, être professeur pour Derrida, ce n'est pas seulement dispenser des savoirs objectifs, mais surtout montrer un « engagement dévoué au nom d'une certaine foi », pour reprendre les termes de Marina Schwitter, une foi en un « à venir » toujours incertain.

- *L'enseignant Séducteur de Guy Bourgeault*

La figure de séducteur éducatif de Bourgeault (2018) est inspirée de l'allégorie biblique de la séduction. Bourgeault présente l'enseignant et son objet d'enseignement (savoir) comme le séducteur et le séduisant. Pour l'auteur, « Enseigner, ce n'est pas vendre mais inciter à apprendre et donc à s'approprier un nouveau savoir proposé, et c'est celui-ci qui doit séduire » (Bourgeault, 2018, p. 12). L'enseignant est celui qui sait séduire par son objet d'enseignement. Au sens biblique, la séduction renvoie à la capacité de détournement, c'est-à-dire « détourner l'attention vers une autre chose ». Le sens de séduire est alors celui de pouvoir détourner l'attention de quelqu'un vers une chose qu'il ne désirait pas avant ou qu'il n'avait pas conscience de son importance. A cette image de séducteur, l'enseignant est celui qui doit être à mesure de séduire, de montrer le caractère important, séduisant du « Savoir » dont il connaît les vertus et doit enseigner. Autrement dit, enseigner c'est être capable d'« inciter l'élève à apprendre » un savoir que l'on rend ou que l'on a rendu séduisant. La capacité de séduction est donc indispensable à la présentation, à la communication de l'objet d'enseignement et au processus d'apprentissage. Pour Bourgeault, l'enseignant doit réussir à détourner l'attention, l'esprit de l'élève de ses préférences, de ses envies qui peuvent être une sorte d'obstacles épistémologiques, pour le tourner vers le savoir. La capacité de séduction est ainsi une qualité, sinon une compétence essentielle pour l'enseignant. A l'image de la pédagogie socratique, Bourgeault définit alors trois moments de la séduction : la provocation

de l'étonnement ou la déstabilisation ; la connivence et l'accompagnement ; la joie ou la désillusion. La déstabilisation consiste à présenter le « savoir » comme « l'étranger » qui arrache l'élève à ses certitudes, à ses anciens savoirs, et le remet dans le doute, sur la voie de recherche et de la découverte. La connivence consiste, pour l'enseignant, à se montrer lui-même aussi fasciné comme l'élève par le « nouveau savoir » et faire la découverte, ensemble avec l'élève. L'enseignant « joue le jeu » (comme à la maternelle ou au primaire) de la découverte avec l'élève. La joie de la découverte pourrait également s'apparenter à la désillusion selon le degré de curiosité de départ (Bourgeault, 2018, pp. 7-10).

En guise de synthèse sur l'identité professionnelle de l'enseignant, il sied de rappeler que nous l'avons abordée suivant deux aspects, en rapport avec les processus de sa construction: le processus psychosociologique se rapportant à l'intériorisation des normes et valeurs sociales plus ou moins partagées, et le processus psycho cognitif lié au développement des savoirs professionnels. Dans le premier l'enseignant professionnel est un « sujet-acteur social », qui se reconnaît comme tel, se distingue des autres en tant que personne et en même temps s'identifie aux autres comme enseignant. Dans le deuxième cas, l'enseignant est un professionnel de l'enseignement dont l'identité est définie à travers l'activité. Il est professionnel du savoir-faire ou « Technicien-réflexif », et il est professionnel de la relation ou « Educateur-vertueux ». Technicien pour ce qu'il possède des savoir-faire propres à sa discipline, et vertueux pour ce qu'il dispose des qualités relationnelles personnelles utilisées comme moyens d'influence, comme outils pour éduquer. L'identité techniciste de l'enseignant, associée au modèle du praticien réflexif, est reconnaissable par l'efficacité du savoir-faire à partir de bons résultats ou taux de réussite des élèves. L'identité vertuiste par contre se reconnaît, au-delà des savoirs disciplinaires appris et restitués, à travers un certain changement plus ou moins observable, de comportements et d'attitudes chez l'élève (sens de responsabilité, respect mutuel, esprit de groupe, citoyenneté, etc.) Cette différence se rapporte à la double fonction de l'enseignement : instruction et éducation. Autrement dit, la figure du technicien renvoie en quelque sorte à un spécialiste des savoirs en tant que « moyens » (utilisés pour autre chose) et que celle de l'éducateur à un spécialiste des « fins » ou essence de l'Homme. Cependant, si une distinction formelle peut se faire entre figure techniciste et vertuiste, Ce n'est pas réellement le cas sur le plan empirique. Car dans la réalité, l'action technique et éthique coexistent, s'imbriquent et par ailleurs ne s'excluent pas. A titre d'exemple, l'évaluation, quoique relève d'un travail de technique, un travail de conception, ne peut être détachée de la relation pédagogique comme le souligne Barrère (2017). En effet, le

souci de ce que l'épreuve soit accessible aux apprenants, est caractéristique de la relation empathique. Certes, enseigner allie technique et éthique, toutefois, il n'est pas exclu que l'une des deux figures du professionnel soit prédominante chez un enseignant. Une prédominance qui pourrait, selon les cas, trouver sa raison non pas nécessairement dans les capacités intellectuelles de l'enseignant mais dans la négociation avec l'environnement de travail, dans les conditions de l'exercice du métier, comme l'ont affirmé Gohier et al. (2001). Pour les auteurs, « l'identité professionnelle de l'enseignant est une identité négociée en fonction des contraintes de l'environnement professionnel et des intérêts de la personne ». Et comment cela est-il possible ? Qu'est-ce qu'un environnement de travail ? Et dans quelle mesure influence-t-il sur le travail, sur l'identité professionnelle de l'enseignant ?

3.5. L'environnement de travail enseignant : entre opportunités d'action et contraintes

De manière classique, le terme environnement est défini comme : « l'ensemble des conditions naturelles (physiques, chimiques, biologiques) et culturelles (sociologiques) susceptibles d'agir sur les organismes vivants et les activités humaines. » (Le Grand Robert). Parler de l'environnement de travail c'est donc évoquer l'ensemble des conditions matérielles et humaines qui composent, et agissent sur l'activité de travail. Il est également traduit par l'expression conditions de travail définies comme « ensemble des facteurs physiques, humains, matériels et organisationnels liés au travail qui affectent l'activité de travail du salarié et son état dans ses dimensions biologiques, cognitives, sociales et psychiques » (Raouf Ghram, 2016). L'environnement de travail peut avoir un effet positif lorsqu'il est approprié et adapté aux exigences de la tâche, lorsqu'il répond aux attentes des individus. Un tel environnement qui offre l'opportunité d'agir et de s'épanouir a été qualifié d'environnement capacitant par Falzon (2005). A l'inverse lorsque l'environnement de travail ne peut répondre aux exigences de l'activité et aux attentes des individus, il a un effet négatif et nocif pour la santé des travailleurs. L'environnement de travail apparaît alors comme source des contraintes physiques et psychologique (Dejours, 1993).

3.5.1. Environnement capacitant : le développement professionnel

En ergonomie comme le cadre organisationnel du travail, Falzon (2005) a employé l'expression d'« Environnement capacitant » pour désigner un « environnement qui permet aux personnes de développer de nouvelles compétences et connaissances, d'élargir leurs possibilités, leur degré de contrôle sur leur tâche et sur la manière dont elles la réalise, c'est-à-dire leur autonomie » (Falzon, cité par Solveig Fernagu, 2012). Un environnement capacitant

pour Falzon a trois caractéristiques majeures : il prévient contre les risques, tient compte des différences interindividuelles, il favorise l'autonomie et contribue au développement professionnel individuel et collectif. Le concept d'environnement capacitant, comme le souligne Solveig, met en perspective l'idée de « capacité » d'Amartya Sen, et renvoie au « pouvoir d'agir », à la liberté, la possibilité pour le travailleur de convertir les ressources internes (intellectuelles, attentes) et externes (matérielles, humaines) disponibles en opportunités d'accomplissement, de réalisation, en création ou innovation. C'est donc un environnement qui permet aux individus et au collectif de se construire, de se développer professionnellement.

Dans le champ de l'éducation et de la formation, le développement professionnel se conçoit comme « un volet de la formation continue et de perfectionnement » (Pèrez-Roux, 2012) et renvoie à un processus de transformation identitaire, un « processus dynamique et récurrent, intentionnel ou non, par lequel... une personne développe ses compétences et ses attitudes inscrites dans des valeurs éducatives et une éthique professionnelle et par là, enrichit et transforme son identité professionnelle » (Donnay et Chalier, 2006, cité par Perez-Roux). Ainsi, parler d'environnement capacitant, c'est-à-dire, d'un environnement qui enrichit et transforme l'individu et le collectif, c'est évoquer un éventail d'éléments que l'on peut regrouper en trois types selon le niveau de prise de décisions: les éléments du cadre administratif ou institutionnel ; les éléments de la corporation et les éléments de la classe. Les éléments du cadre institutionnel renvoient à la gestion administrative et aux politiques éducatives qui, à la base, donnent les orientations, fixent les finalités et objectifs et définissent les mesures d'accompagnement de l'activité : statut, plan de carrière et de retraite ; plan de santé ; rémunération ; temps de travail ; programmes et curricula etc. Ces éléments, lorsqu'ils répondent aux attentes et tiennent compte des besoins réels des enseignants, constituent un motif de motivation et d'engagement (Falzon, 2015) et créent un certain climat confiance entre l'organisation et les employés (Brunet, 2016). Les éléments de la corporation que sont : le code de déontologie qui vient en soutien à l'éthique personnelle ; l'activité syndicale pour la défense des droits ; la collaboration professionnelle qui permet de construire de liens de solidarité, de mettre en place des dispositifs collaboratifs professionnalisant, et facilite ainsi l'acquisition et le développement des savoirs professionnels (Pèrez-Roux, 2012). Les éléments de la classe regroupent entre autres : le matériel didactique, les infrastructures, les effectifs et les comportements des élèves. Ces éléments, par leur qualité et quantité, déterminent en grande partie le climat de la classe défini comme « l'ensemble des

phénomènes (relations, conflits, discipline, motivation) qui caractérisent l'atmosphère et qui donnent le goût d'enseigner et d'apprendre » (Caron, cité par Mangia, 2015). Le goût d'enseigner peut ainsi naître à partir des éléments de la classe et devenir une réelle source d'engagement dans le travail. S'il est donc admis que l'environnement capacitant de travail joue un rôle important dans le développement professionnel, quel serait le rôle d'un environnement dit non capacitant ? autrement dit, le rôle d'un environnement défavorable ou hostile?

3.5.2. L'environnement défavorable de travail : les malaises des enseignants

L'environnement défavorable ou hostile de travail est considéré comme le contraire d'un environnement capacitant. Il est perçu comme celui qui fait obstacle ou ne favorise pas la construction et le maintien d'une identité professionnelle. Il est un environnement qui limite les capacités intellectuelles des travailleurs. Et comme le disent Clot et Tomás (2016), il exerce alors des contraintes presque nocives sur leur vie, leur santé physique et mental, au point de leur faire perdre le sens même du travail. Ce qui occasionne le désengagement, la démotivation, et se traduit par le travail bâclé, la reproduction ou la répétition machinale des tâches etc. Or, comme l'affirme Clot (2006) : « faire son métier doit s'entendre au sens fort : il ne s'agit pas seulement de faire ce qui est à faire, d'accomplir la tâche mais au travers de cette réalisation, d'éprouver les limites du métier. ». Autrement dit, faire son métier ne se résume pas à l'exécution stricte des tâches prescrites strict, mais à y apporter du sien et de « se reconnaître » dans ce travail. Et se reconnaître dans son activité, pour Clot reprenant Deleuze (1990), c'est finalement vivre²⁷ par sa pensée créatrice. Dans le cas contraire, ce n'est pas exister pour son travail, être comme mort.

Dans le contexte de l'enseignement, plusieurs travaux de courant psychanalytique se sont penchés sur les difficultés, les malaises ou la souffrance des enseignants en rapport avec l'environnement de travail (Blanchard-Laville, 2001 ; Lantheaume et Hélou, 2008 ; Barrère, 2017). La souffrance professionnelle, comme désignée par Blanchard-Laville, est le mal-être, l'expérience du déplaisir dans le travail. Ce déplaisir naît des difficultés réelles rencontrées dans la pratique quotidienne de l'activité, qui engendrent des malaises psychologiques sous forme d'épuisement émotionnel ; de dépersonnalisation ou déshumanisation de la relation avec autrui (cynisme) ; d'insatisfaction sur l'accomplissement de soi au travail (Lantheaume et Hélou). Selon le rapport à la hiérarchie, aux collègues et aux élèves, les malaises peuvent

²⁷ Deleuze dans *Pourparlers*, en commentant Foucault, explique la subjectivation par l'invention des possibilités de vie. La mort étant une force coextensive à la vie, cesse dès lors que la pensée peut créer.

avoir une origine dans l'environnement institutionnel, dans le corps professionnel et dans la classe. Dans le cadre institutionnel, les politiques de réformes des programmes et les injonctions y relatives, les nouveaux styles de management qui prône la justification de toute action menée (comportement, sanction, note attribuée etc.), les exigences de meilleurs résultats en termes de taux de réussites, sont souvent des sources de pression. Et comme le relève Blanchard-Laville, le souci d'efficacité personnel ou impulsé par les politiques entraîne alors un surinvestissement dans le travail. Et lorsque les résultats ne sont pas au rendez-vous, ils engendrent des tensions, des malaises psychologiques. Dans le cadre de la corporation, c'est souvent l'esprit de comparaison des styles pédagogiques, des résultats des élèves ou des taux de réussite entre les classes et les établissements qui sont parfois sources des malaises. L'idéal de bien faire, de mieux faire que les autres collègues, la peur ou la crainte de mal faire, du mauvais résultat par rapport à d'autres collègues, l'idée d'une inspection réussie ou à réussir, sont ce qui habitent souvent l'esprit des enseignants et sont sources d'une certaine angoisse (Blanchard-Laville). La comparaison porte en elle une certaine forme d'accusation voilée. Les malaises issus de la classe relèvent, pour l'enseignant, d'une part, de l'incapacité d'atteindre ses objectifs et de répondre à toutes les attentes des élèves, à savoir : une pédagogie inclusive et différenciée ou individualisée, des principes de justice et d'équité difficiles, à systématiser. D'autre part, elles proviennent des écarts de comportements des élèves peu dociles, et de la persistance des difficultés d'apprentissage chez certains élèves. L'impuissance à résoudre les problèmes de la classe malgré la volonté devient alors source de malaise, de remise en cause et finalement de lassitude (Barrère, 2017).

En somme, les poids des facteurs environnementaux, humains et matériels, sont bien réels et impactent l'activité des enseignants. Les politiques éducatives, les programmes d'enseignement et leurs injonctions sont une source constante de pression. Ils rendent les enseignants généralement en « simples exécutants autonomes » au service des résultats, pour reprendre l'expression d'Anne Barrère. Ce qui n'est pas sans conséquence lorsque ces résultats escomptés ne sont pas atteints, ils conduisent à un surinvestissement, et place l'enseignant sous l'emprise du travail. Le sentiment d'inefficacité, d'impuissance ou la désillusion face aux réalités, aux échecs, associé à la méconnaissance, de l'investissement personnel, sont sources de souffrance, de déplaisir, d'épuisement émotionnel, de déshumanisation ou relâchement dans les relations avec les autres, et de l'insatisfaction de soi. On peut donc comprendre avec Dejours (1993) que les gens souffrent au travail quoi qu'ils semblent rester normaux. Pour Dejours, si les gens restent « normaux » malgré les conditions

difficiles de travail, c'est parce que tout en souffrant, ils « trouvent un équilibre de compromis entre souffrances et les défenses mises en œuvres ». Il serait donc judicieux de s'intéresser davantage à cette défense, à son principe, puisqu'il permet de dépasser les malaises, les souffrances et de « rester » efficace, et dans une certaine mesure de « rester professionnel ». Mais avant d'entreprendre cette exploration, portons l'attention sur la notion même de l'efficacité chez l'enseignant. Comment est-elle perçue ?

3.6. L'efficacité de l'enseignant : critère et indicateurs de mesure

L'efficacité est définie de manière classique comme la « capacité de produire le maximum de résultats avec le minimum d'effort, de dépense. Il est synonyme de productivité, de rendement » (Le Grand Robert). Clanet (2012) la définit comme la « capacité à parvenir à ses fins, à atteindre ses objectifs, à produire un résultat. Les objectifs peuvent être nombreux, quantitatifs et/ou qualitatifs ». Et elle se contrôle alors de manière binaire par « objectif atteint ou pas ». D'une manière plus étendue et pratique, un système, une école ou un enseignant efficace, serait ce « qui produit des performances scolaires ou des résultats scolaires quantitativement satisfaisants ou bons selon un seuil préétabli » (Demers, 2016). L'efficacité peut être perçue comme atteinte d'objectifs en termes des résultats quantifiés, ou alors atteinte de fins en termes de qualités de comportement, incommensurable. Dans les premiers, elle consiste pour l'enseignant à faire réussir les élèves à un certain pourcentage de l'effectif total, généralement au-dessus de la moyenne, soit 60% de l'effectif de la classe (Demers). La réussite étant, pour l'élève, une note supérieure ou égale à un seuil (10/20 ou 12/20) obtenue à l'évaluation sommative ou certificative. Dans le cas des apprentissages en termes d'attitude ou comportement, il s'agit de faire développer certaines qualités personnelles chez l'élève. Lesquelles qualités peuvent être : la capacité de jugement, le sens de justice, d'équité, de solidarité, les valeurs citoyennes etc.

Dans les deux types de résultats, l'efficacité de l'enseignant et /ou de l'enseignement est généralement déclarée, c'est-à-dire à partir d'entretien (Kahn, 2012 ; Tupin 2003 cité par Talbot, 2012) ou attribuée par rapport aux performances des élèves, elle n'est pas toujours prouvée par une variable isolée. Des travaux de recherche sur les pratiques (Merle, 1998 ; Bissonette et al., 2010), sur l'effet-maître (Bressoux, 2001 ; Kahn, 2012), sur l'efficacité de l'enseignant (Clanet, 2012 ; Talbot, 2012), montrent que la réussite ou l'échec de l'élève ne sont pas directement imputables à la pratique de l'enseignant ni à sa personnalité. Ils sont le résultat de l'interaction des plusieurs variables de l'environnement scolaire et social. Pour Talbot, si certaines pratiques enseignantes peuvent être jugées efficaces et équitables suivant

certaines critères, elles seraient, contextualisées et dépendraient des environnements rencontrés. Elles seraient le fait de la « phronesis », de la sagesse pratique, du discernement des enseignants selon les contextes. Les pratiques enseignantes étant par ailleurs instables, variables ou erratiques et plus ou moins rationnelles. Mais si tout compte fait, l'efficacité de l'enseignement ou de l'école reste en grande partie celle de l'enseignant, en tant qu'il est reconnu comme le « chef d'œuvre » du chantier éducatif, il importe de se questionner sur le sens même de l'efficacité pour l'enseignant. Autrement dit, l'efficacité est-elle pour l'enseignant une réponse à un ordre extérieur ? Une visée personnelle ? Ou alors un souci de l'élève ?

3.7. L'efficacité de l'enseignant entre injonction, souci de l'élève et souci de soi

Les politiques éducatives dans leur ensemble visent l'amélioration de la qualité de l'éducation et de la formation. Les résultats ou les performances scolaires qui servent d'indicateurs pour apprécier la qualité, le sont également pour les pratiques enseignantes, l'établissement scolaire et les politiques publiques définies. Au regard de l'importance des moyens publics mobilisés (budget, dispositifs d'aide et d'accompagnement, de suivi et d'évaluation etc.), l'obligation des résultats sonne alors comme un ordre, une injonction institutionnelle (Clanet, 2012). Car ces résultats deviennent en même temps la condition pour la poursuite des financements de l'éducation et de la formation (Rey, 2016). Or les apprentissages des élèves ne se réduisent pas à ceux commensurables, c'est-à-dire aux savoirs disciplinaires, ils incluent des savoirs incommensurables, des pouvoirs de réflexion et d'action (Reboul, 1993 cité par Demers, 2016), et tout comme le travail de l'enseignant ne se réduit pas à l'instruction mais inclut nécessairement l'éducation.

Dès lors l'efficacité de l'action de l'enseignant ne s'oriente pas toujours vers l'efficacité-performance mais aussi vers les valeurs (sociales et morales). Ainsi il peut, à un moment donné, y avoir rupture entre les attentes institutionnelles et les motivations professionnelles de l'enseignant tel que le relève Stéphanie Demers (2016). Pour objecter à l'efficacité-performance, Demers mentionne : « Les enseignants avec qui nous avons eu le privilège de travailler dans nos recherches feraient plutôt de l'autonomie, de la participation sociale et citoyenne et du bien-être des élèves leurs finalités éducatives. ». Pour l'auteure l'efficacité de l'enseignement ne devrait pas se focaliser sur la performance. Elle estime que « l'augmentation des résultats scolaires ou l'amélioration de la performance scolaire en termes statistiques n'est pas une finalité digne de l'éducation. ». Demers considère l'injonction à l'efficacité-performance comme une « terreur de performativité », terme qu'elle

emprunte à Lyotard (1979). Ce dernier explique que le seul critère de performance tenu comme norme pour juger de l'efficacité des systèmes et des hommes, ne va pas sans une « terreur douce ou dure », il signifie : « Soyez opératoires, c'est-à-dire commensurables, ou disparaissent » (Lyotard, 1979, p.8). Pour Demers, l'injonction de l'efficacité en termes de performance, sorte de terreur croissante, rend les enseignants et les élèves vulnérables et les conséquences qui en découlent sont l'anxiété, l'aliénation, la violence et l'isolement. Autrement dit, l'injonction de la performance est source de souffrance. Par contre, si l'efficacité n'est pas essentiellement ou absolument recherchée en termes de performance, mais en termes progrès de l'élève, elle aurait un sens autre que celui de la terreur. Elle signifierait équité ou souci de l'élève.

Dans sa définition de ce qu'une bonne pratique d'enseignement, tel qu'il a été exposé dans le chapitre précédent, Prairat (2019), donne à l'efficacité d'une pratique, le sens qu'elle « fait mieux apprendre que d'autres ». Et disons-le, toute pratique, avant qu'elle ne soit jugée à partir de son résultat, est présumée bonne par son auteur. En d'autres termes, l'enseignant ne peut juger mauvaise sa pratique ou son action avant même qu'elle ne se soit déroulée, il ne s'en rendra compte qu'après coup, et souvent, il ne peut même s'en rendre compte. Ainsi, « faire mieux apprendre » chaque élève consiste pour l'enseignant, à faire progresser les acquisitions de chacun en fonction de ses capacités, de son rythme d'apprentissage et de ses difficultés, bref, d'adopter une pédagogie différenciée. Et une démarche de pédagogie différenciée contient en elle-même le principe d'équité, de justice, et donc le souci de l'élève. Par contre, faire progresser l'élève ne signifie pas aboutir automatiquement à un bon niveau ou à la bonne performance pour tous. C'est d'ailleurs pourquoi Prairat souligne que « la réussite de tous les élèves ne peut être qu'un horizon, un principe régulateur ». L'efficacité peut ainsi être perçue par l'enseignant, comme exigence d'équité, comme souci de l'élève. Mais du souci de l'élève, elle peut être ou alors devenir souci de soi, devenir une quête personnelle, voire une valeur professionnelle.

En effet, l'acte d'enseigner ne consiste pas simplement à faire apprendre les élèves. Il implique et engage également la personnalité de l'enseignant, et comme nous l'avons évoqué au début du chapitre, il définit son identité socioprofessionnelle. Tel que nous l'avons également relevé avec Yves Clot, chaque être humain attribue un sens à son activité, à son travail et s'y réalise. Le sentiment d'efficacité, l'estime de soi qui se traduit dans le souci de parvenir à un résultat satisfaisant de son travail, pour soi-même et pour les autres, sont des mobiles subjectifs plus ou moins consciemment en jeu dans l'activité. Pour donc paraître

« bon » à soi-même et aux autres, l'efficacité (performance ou non) devient un facteur du bien-être personnel. Elle devient également un motif d'investissement personnel dans le travail, dans la mesure où elle pousse l'enseignant à faire des recherches, à actualiser sans cesse ses connaissances et savoirs professionnels, à avoir un bon rapport au savoir. L'efficacité peut donc être perçue par l'enseignant comme une « fin », nécessitant un certain travail de soi. Puisqu'elle contribue au bien-être, au bonheur personnel et à celui des autres acteurs de l'ensemble du système.

En synthèse, nous avons exposé dans ce chapitre le rapport entre l'identité et l'environnement de travail. Dans un premier temps nous avons exploré les processus de construction identitaire chez l'enseignant, processus psychosociologique et processus constructiviste ou développemental. Dans le premier cas, il consiste dans une dynamique interactive d'intériorisation des normes sociales et l'affirmation de soi. L'enseignant se perçoit comme sujet-acteur social, possédant une certaine liberté et un pouvoir d'action. Dans le second cas, il relève des savoirs professionnels développés. L'enseignant est un professionnel du savoir-faire ou professionnel techniciste, et/ou un professionnel de la relation ou figure vertuiste. Les deux restent toutefois complémentaires. Dans un deuxième temps, nous avons saisi le rôle positif de l'environnement d'une part, selon qu'il est capacitant, et son rôle négatif d'autre part selon qu'il est plutôt hostile. L'environnement capacitant permet à l'enseignant de développer des connaissances et compétences en situation de travail tant sur le plan technique que relationnel. Dans un environnement hostile, les difficultés rencontrées créent des malaises, des souffrances psychologiques. L'identité de l'enseignant est donc influencée, sinon déterminée, par les éléments de l'environnement de travail. Elle est un état d'équilibre obtenu selon la capacité de l'enseignant à gérer ou à s'auto réguler en fonction des facteurs environnementaux et à adopter une posture conséquente. Le rapport entre l'identité et l'environnement nous a amené à nous intéresser, un tant soit peu, à la notion d'efficacité qui, pour l'enseignant, peut avoir le sens d'une injonction institutionnelle, ou plutôt celui d'équité, de souci de soi. Il se dégage du rapport identité-environnement, que l'enseignant en tant qu'acteur social, en tant que professionnel (du savoir ou de la relation), peut viser l'efficacité²⁸. C'est-à-dire qu'il cherche l'équilibre nécessaire entre ses demandes internes et celles externes pour pouvoir remplir sa mission, celle de faire apprendre, de faire progresser les acquisitions des élèves, qu'elles soient de l'ordre des savoirs disciplinaires ou des valeurs.

²⁸ Nous employons le mot efficace ici comme synonyme de compétent. Ils ne sont pas distincts comme il en est avec Claude Lessard (2006) dans son article sur « Le débat américain sur la certification des enseignants... » où l'enseignant efficace et différent de l'enseignant compétent.

Or comme nous l'avons vu, le compromis, l'état d'équilibre psychologique nécessaire pour exercer convenablement son activité, reste une quête, il est toujours aux prises avec les facteurs environnementaux. Et en raison du poids de ces facteurs, il peut arriver que l'enseignant puisse alors manquer de force mentale ou d'engagement. C'est d'ailleurs le constat général que fait Le Boterf (2017). L'auteur explique qu'« il existe malheureusement des professionnels compétents mais qui n'ont aucune éthique ». Le Boterf insiste que la notion d'éthique soit « intégrée de façon opératoire » dans celle de professionnelle. L'idée de l'auteur est celle de définir le « professionnel » par référence à la notion d'éthique, sinon par celle de conscience professionnelle. Autrement dit, le compétent ne serait pas nécessairement le professionnel. Et qu'est-ce qu'une conscience professionnelle pour définir le professionnel ? Pourquoi devrait-elle -être un critère, sinon le critère de base pour définir le professionnel ? Et particulièrement l'enseignant professionnel ? Le prochain chapitre pourra apporter quelques éclairages.

Cadre théorique

Chapitre 4. Enseigner, entre travail technique et travail éthique

Dans ce chapitre notre objectif est de faire un exposé assez étendu mais non exhaustif sur la notion d'Enseigner, de saisir ses différentes implications pratiques et éthiques. Ce qui pourra permettre également de nous intéresser à l'idée de « bonne pratique » d'enseignement ou alors ce que serait un « bon enseignant ». Dans un premier temps, nous nous attardons à bien cerner le sens, les significations de l'acte d'enseigner, partant de l'étymologie pour en venir aux approches des différents domaines de recherche. Deuxièmement, il sera question d'explicitier les implications techniques de l'acte d'enseigner à travers le concept de transposition didactique d'une part et les implications éthiques à partir de la notion des ressources relationnelles d'autre part. Et troisièmement, nous abordons la réflexion sur ce qu'est une bonne pratique d'enseignement, ses caractéristiques, les définitions et les enjeux politiques.

4.1. Enseigner, un mot chargé de sens

Selon Le Grand Robert, « enseigner » signifie : « transmettre à un élève de façon qu'il comprenne et assimile (des connaissances, des techniques) ». Originellement, il viendrait du latin populaire *insignare*, de *insignire*, de *signum* (signe), qui signifie montrer, indiquer. C'est ce sens *signum* que conserve Not (1987) pour donner au mot « Enseigner » trois acceptations : premièrement, le sens de « montrer, indiquer », deuxièmement celui d'« expliquer une science, un art, de façon à les faire apprendre » et troisièmement le sens d'« instruire, c'est-à-dire former le savoir de quelqu'un ». Pour Not, ces trois sens du mot enseigner traduisent trois façons de faire : « la transmission, l'inculcation, la découverte par celui qui apprend. » et peuvent être érigés en principes fondamentaux d'éducation, c'est-à-dire en modèles d'enseignement. C'est également le cas chez Gagné (2006) qui, dans une approche sociologique, définit l'action d'enseigner comme le fait de :

Désigner, en tant que représentant d'une collectivité, les routes qui mènent aux formes supérieures du monde commun », ou encore comme le fait de « montrer du doigt et indiquer à l'esprit les choses, pourtant bien réelles, qui se tiennent en retrait, cachées derrière celles dont on peut faire l'expérience immédiate, les choses que l'on ne peut trouver qu'en suivant d'abord quelqu'un qui les a déjà trouvées (comme les oies font le voyage vers le sud en commençant par suivre celles qui l'ont déjà fait. (Gagné, 2006, p. 6)

Enseigner donc se traduit par transmettre des connaissances, désigner la voie ou encore indiquer des choses à l'esprit. Il peut également prendre le sens d'initier. C'est le sens

presque philosophique que lui donne Prairat (2013) lorsqu'il reprend l'idée de Steiner et Ladjali (2003). Pour ces derniers, enseigner, « c'est dépayser », c'est « initier aux formes les plus élaborées du monde qui permettent l'authentique rencontre des subjectivités ». Prairat, explique à son tour que le terme enseigner accepte trois occurrences comme c'est le cas de l'anglais « to teach » chez Scheffler (1989)²⁹ à savoir: l'occurrence « enseigner à...que » qui voudrait dire « faire savoir », « porter à la connaissance de » ; l'occurrence « enseigner à » qui renvoie quant à lui à « un savoir-faire », à « l'apprentissage d'une pratique » (enseigner à jardiner par exemple, précise-t-il) ; et « enseigner » qui évoque simplement l'étude des savoirs (enseigner la physique). Mais au-delà des occurrences, il se trouve que l'acte à proprement parler, invite à des métaphores devant s'ajouter à la liste des verbes qui évoquent ou renvoient à l'acte d'enseigner. C'est le cas chez Perrenoud (1996) pour qui, enseigner c'est « agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude ». C'est également le cas chez François (2013) qui emploie les figures: « Enseigner, c'est douter » ; « Enseigner, c'est transmettre » ; « Enseigner c'est libérer » ; « Enseigner, c'est respecter » ; « Enseigner, c'est risquer » ; « Enseigner, c'est éduquer ». Il s'avère donc qu'enseigner est chargé des sens et peut avoir autant de synonymes tels que : transmettre, désigner, montrer, indiquer ou orienter³⁰, informer, faire apprendre, initier, étudier etc. Faudrait-il, pour ne pas se perdre dans les synonymes ou dans les figures de langage, se limiter et classer la pléthore des définitions qui peuvent exister selon que l'enjeu se trouve sur le savoir ou sur la relation ?

4.1.1. Enseigner, entre travail sur les savoirs et travail sur la relation

L'article de Dessus (2008) sur « Qu'est-ce que l'enseignement ? » fait l'économie de certaines définitions de la notion d'enseignement selon les différents champs de recherche. Dans les quatre courants qu'il présente, à savoir: philosophique ; psychologique ; éthologique, et le courant dit « étude de l'enseignement », des différences non négligeables du sens de l'acte d'enseigner sont dégagées. Par contre, ces définitions dans leur ensemble, et voire d'autres, peuvent être classées en deux catégories selon qu'elles présentent l'acte d'enseigner comme un travail technique sur le savoir ou un travail éthique orienté sur la relation. Le travail technique nécessitant un certain nombre de savoir-faire ou d'aptitudes techniques tel que l'on puisse parler de compétences techniques (Leroy, 2010 ; Beziat, 2012) et le travail éthique qui implique plutôt des savoir-être ou des « compétences » dites éthiques (Arbrouche, 2008 ; Marsault, 2010 ; Gérard, 2017). En d'autres termes, on pourra classer

²⁹ Erick Prairat se réfère au trois sens que donne Scheffler au verbe to teach à savoir : « to teach that » ; « to teach » et « to teach how ».

³⁰ Erick Prairat parle également d'enseigner comme activité d'orientation

les approches selon que l'acte d'enseigner se rapporte plus à l'instruction ou plutôt qu'il s'oriente vers l'éducation.

4.1.2. Enseigner, un travail technique de transposition didactique

Comme nous l'avons précédemment mentionné, le sens premier que l'on accorde à l'acte d'enseigner est celui de la transmission des savoirs ou alors de « faire apprendre des savoirs » comme le voudrait le langage actuel des pédagogies dites actives pour reprendre Astolfi (2003). Transmettre ou faire apprendre des connaissances ou des savoirs savants (Chevallard, 1980)³¹, renvoie à des aptitudes ou actions techniques (expliquer, expliciter, planifier etc.). Enseigner nécessite une habileté technique au sens marxiste, c'est-à-dire une capacité d'abstraction créative. Pour Marx (1867) en effet, la technique est un attribut, une caractéristique du genre humain. Il déclare à propos : « Ce qui distingue l'architecte le plus maladroit, de l'abeille la plus habile, c'est que l'architecte porte d'abord la maison dans sa tête ». Par contre l'habileté technique de l'enseignant, ne signifie pas qu'il crée les savoirs qu'il enseigne, (ils sont déjà dans les livres), elle consiste dans sa capacité de transposition des savoirs et des situations didactiques. Et qu'est-ce que la transposition didactique ?

Pour Michel Verret (cité par Bronckart et Giger, 1998), « Toute pratique d'enseignement d'un objet présuppose en effet, la transformation préalable de cet objet d'enseignement ». C'est donc à ce travail de « transformation », au sens de transposition, c'est-à-dire « faire passer une forme, une structure (musicale) dans un autre ton, sans l'altérer » (Le Robert), que se livre l'enseignant dans son projet de faire classe. Selon l'auteur, la transposition didactique est « le travail qui, d'un objet de savoir à enseigner, en fait un objet d'enseignement » (Chevallard, 1994). Ce travail consiste dans un premier temps à s'approprier le « savoir noosphérique³² » - transposition externe - et puis dans un second, à le contextualiser, à le réaménager et l'adapter - transposition interne -, pour qu'il soit accessible et appris par les élèves. Cette seconde étape de la transposition (interne) implique trois grands types d'opérations techniques : la planification ; l'intervention et l'évaluation.

La planification pédagogique est : l'« Ensemble d'opérations par lesquelles un enseignant choisit ou élabore des situations d'apprentissage en fonction des objectifs du programme d'études, les répartit dans le temps et en prévoit l'évaluation. » (Henry et Cormier, 1994). Comme le dit Perrenoud (1983), elle est la phase de grands questionnements, une phase de

³¹ Les savoirs savants ici sont entendus dans le sens de Yves Chevallard, comme étant des savoirs scientifiques existant indépendamment de son auteur et servant à produire d'autres savoirs.

³² Savoir scientifique ou savoir savant existant au-dessus, appartenant à la classe supérieure des penseurs.

tension. L'enseignant se préoccupe à la fois : des objectifs en termes de besoins et de savoirs et compétences; du temps à gérer ; du choix des dispositifs, des tâches, du matériel adapté à mettre en œuvre ; de l'anticipation des difficultés etc. Pour ce qui est des objectifs, ils doivent tenir compte autant du programme que des besoins réels des élèves. C'est-à-dire qu'ils doivent être en rapport avec le référentiel des compétences (attendues) et prendre en compte les capacités des élèves. L'inclusion, la différenciation et l'individualisation rendent un peu complexe ce travail abstrait de définition des objectifs. Le choix des activités et la conception des situations d'apprentissage répondent à la même logique : compétences visées et capacités réelles des élèves. La logique de progression, de transfert d'apprentissage doit également guider les choix de l'enseignant. Ainsi, planifier une leçon, un cycle, une séquence d'enseignement est un travail intellectuel hautement technique dont la réalisation pratique fait également appel à d'autres technicités.

L'intervention ou la phase interactive consiste essentiellement dans la communication, verbale et non-verbale : paroles, gestes, perception, représentation ou lecture des intentions (Altet, 1994). Pour l'auteure, il s'agit pour l'enseignant d'avoir une clarté dans le discours, d'adopter des stratégies ponctuelles pour avoir l'attention des élèves, de réajuster en fonction de l'attitude et des réactions des élèves, de permettre la participation par de la remise de la parole et des interrogations, d'apprécier et d'évaluer. Trois étapes importantes de l'intervention ont été définies : (1) l'étape du modelage où l'enseignant présente, explique, démontre et raisonne afin d'obtenir l'attention et favoriser l'attention ; (2) l'étape de la pratique dirigée pendant laquelle la compréhension est vérifiée à partir des questionnements, des tâches à réaliser en groupe ou individuellement, avec l'accompagnement ou l'aide de l'enseignant ou d'un pair ;(3) l'étape de pratique autonome où l'enseignant se rassure de la compréhension et de la maîtrise de l'apprentissage (Rosenshine, 1986, cité par Bissonnette et al. 2005). L'enseignant à cette étape procède à des dévolutions des situations d'apprentissage (Brousseau, 1990), c'est-à-dire une forme de responsabilisation des élèves à travers des situations a-didactiques (non didactiques). La dévolution est une stratégie qui met au moins deux élèves en situation de communication autour d'une tâche où la solution émane d'eux-mêmes. La tâche pourrait être alors une « situation-problème ». Une situation-problème étant :

Une structure invariante caractérisée de manière ternaire par le projet, l'obstacle et les ressources, avec toujours au cœur du dispositif, un obstacle qui n'est pas forcément repérable par l'élève mais qu'il convient que celui-ci franchisse pour acquérir ou réinvestir une notion. (Meirieu, 2007, p. 1)

L'intervention est donc l'étape cruciale où l'enseignant déploie tout son savoir-faire technique afin de passer du savoir à enseigner au savoir appris ou acquis. Et cette acquisition doit être vérifiée ou évaluée.

Evaluer c'est mesurer, estimer la valeur, juger. C'est « l'acte par lequel, à propos d'un événement, d'un individu ou d'un objet, on émet un jugement en se référant à un ou plusieurs critères » (Noizet et Caverni, cité par Feneayrou et Sau, 1988). Selon le moment et les objectifs, l'évaluation peut consister pour l'essentiel à mener deux opérations : questionnement oral ; épreuves écrites et/ou pratiques. Cependant, qui dit évaluation, dit moyens, c'est-à-dire critères, procédures et instruments. Si l'enseignant peut procéder par des outils plus ou moins standards (QCM par exemple), il doit cependant prendre assez de temps de réflexion pour élaborer une épreuve suffisamment compréhensible et sur la base de critères bien définis. Le critère étant ce qui met en évidence les objectifs préalablement définis. L'évaluation, qu'elle soit diagnostique (début), formative (pendant) ou sommative (à la fin), nécessite donc un travail pointu de structuration, de clarté et de pertinence. Pertinente dans la mesure où elle doit suffisamment occasionner, sinon produire un vrai travail cognitif chez l'élève.

En synthèse, l'on pourra dire que l'acte d'enseigner relève d'un travail hautement technique autour de l'objet savoir : travail de transposition des savoir ; de planification des leçons et séquences d'enseignement ; de conception des tâches, de modelage, de guidage ; de dévolution des apprentissages et d'élaboration d'instruments pertinents d'évaluation. Ce travail technique centré sur le savoir ou travail d'instruction, reste cependant incomplet au regard du « double agenda » de l'enseignant pour reprendre l'expression de Leinhardt (cité par Altet, 1994). Enseigner c'est gérer à la fois les savoirs et l'élève. Mais en quoi et comment consiste la gestion de l'élève.

4.1.2. Enseigner, un travail d'éducation, de gestion de la relation

Dans les définitions de l'enseignement que donnent Gage (1963), Not (1987) et Legendre (1993), tel que rapportées dans l'article « Qu'est-ce que l'enseignement » de Philippe Dessus (2008.), on remarque assez facilement l'isolement ou la disparition de l'élément « Savoir ». Pour Gage, l'enseignement est : « toute forme d'influence interpersonnelle ayant pour but de changer les manières dont d'autres personnes peuvent ou pourront se comporter ». Pour Legendre, l'enseignement est : « l'ensemble des actes de communication et de prises de décisions mis en œuvre par une personne ou un groupe de personnes qui interagit en tant qu'agent dans une situation pédagogique ». Le « savoir joue le rôle de fou » pour reprendre

les termes de Jean Houssage. A travers ces définitions, il y a un passage implicite du savoir à l'élève. Et c'est bien la relation dyadique d'éducation de Reboul (1981). Reboul explique qu'« on enseigne quelque chose à quelqu'un » tandis qu'« on éduque quelqu'un ». Mais à quelles valeurs et comment l'enseignant éduque ?

Une valeur étant définie de manière classique, comme « ce en quoi une personne est digne d'estime, ce qui répond aux normes idéales de son type, ce qui a de la qualité » (Le Grand Robert). Pour Reboul (1992), une valeur se définit comme ce qui est « bien et mieux », ce qui « vaut la peine », ce qui demande du « sacrifice », et donc du courage. Pour l'auteur, les valeurs en éducation peuvent se regrouper suivant trois grands axes: (1) selon qu'une valeur répond aux « buts de l'éducation », c'est-à-dire qu'une valeur « fait de l'être un adulte à part entière » ; (2) selon qu'une valeur est « indispensable à l'éducation » de l'être ou qu'elle rend possible l'éducation, (3) et selon qu'elle sert de « critère de jugement » (Reboul, 1992 p.4)

Dans la première catégorie, celles qui répondent aux buts, les exemples de valeurs, d'après Reboul, sont ceux de l'autonomie, la responsabilité, l'esprit critique, l'intégration au milieu, la fidélité etc. Cette catégorie de valeurs en tant que but de l'éducation renvoie à ce que Dottrense, et al. (1966) appellent la « formation de la personnalité » de l'enfant. La personnalité étant définie comme « l'ensemble des caractéristiques qui différencient un être humain de ses semblables sur le plan de sa constitution, de son tempérament, de son intelligence, de son caractère, de son comportement » (Dottrens et al. 1966 p.19). Et pour les auteurs, éduquer, c'est pouvoir « épanouir la personnalité » de l'enfant, c'est le mettre « en situation de se montrer tel qu'il est afin que l'on puisse se rendre compte de ce dont il est capable et de l'aider à accroître ses qualités et à corriger ses défauts ». La personnalité pourrait alors être appréciée chez l'enfant dans le « savoir se conduire », le « savoir s'adapter », le « savoir collaborer » et « savoir se cultiver ».

Dans la deuxième catégorie des valeurs, celles qui sont considérées comme « indispensables à l'éducation elle-même », Reboul, mentionne d'une part, l'obéissance, le respect, l'esprit de discipline, et d'autre part, l'esprit d'initiative, la créativité et la libre coopération. Ces valeurs font partie de ce qu'on a appelé les valeurs attachées à la citoyenneté entendue comme « une pratique de l'obéissance associée à une pratique de la responsabilité d'acteur » (De Jonkhere, 2001, cité par Ossipow, 2012) et donc Marshall (1950, cité par Ossipow), en a défini trois orientations: la citoyenneté en rapport avec les droits et devoirs liés à un statut ou citoyenneté civile (respect de soi, d'autrui, de l'espace public etc.) ; la citoyenneté en rapport avec les devoirs civiques ou politiques (respect des règles et lois du pays, accomplir ses devoirs de

vote, de participation) ; la citoyenneté en rapport avec la vie socioéconomique ou citoyenneté sociale (la solidarité, l'esprit d'appartenance, de coopération et d'entraide).

La troisième catégorie des valeurs chez Olivier Reboul, celles qui renvoient à des « critères de jugement », concerne les qualités de la personne conformes au bien ou à la norme. C'est l'idéal souhaité. Reboul parle de « l'enfant sage », du « bon élève », du « bon chrétien ». Il s'agit là des dispositions ou des qualités de la personne en rapport à ce qui est socialement défini comme un bien, une valeur, une norme ou hiérarchie (Perrenoud, 1984 ; Prairat, 2009). Ces dispositions ou qualités peuvent donc s'entendre comme des vertus. Une vertu est une « qualité humaine acquise dont la possession et l'exercice tendent à permettre l'accomplissement des biens internes aux pratiques³³ » (MacIntyre, 1981). Cette définition, inspirée d'Aristote, fait de la vertu une disposition acquise et achevée par et dans l'exercice, et en toute conscience. Même si dans le cadre de l'enseignement le statut de « bon » ou de « mauvais » élève, n'est pas immuable tel que Mannoni (1986) le fait savoir³⁴, on retiendra avec Bourdieu qu'« être bon élève, ce n'est pas seulement être capable d'assimiler des savoirs et des savoir-faire complexes. C'est aussi être disposé à « jouer le jeu », à exercer le métier d'élève qui relève du conformisme autant que de la compétence » (Bourdieu, 1980 cité par Garcia, 2015). Le bon élève est donc celui qui, à la fois, obtient de résultats satisfaisant en termes de performance ; se conforme et dispose des valeurs à titre de vertus. L'éducation serait donc l'aspect le plus important de l'enseignement dans la mesure où elle dépasse le simple fait de mémorisation des savoirs livresques, qui n'apporte pas grand-chose à l'âme. Comme l'explique Michel Foucault dans *L'herméneutique du sujet*, l'éducation doit en réalité se soucier de l'âme de l'élève tel que Socrate s'en est occupé de celle d'Alcibiade. Socrate faire comprendre à ce dernier, son élève, la nécessité du souci de soi, la nécessité former son âme aux valeurs de la cité avant même de projeter de gouverner la cité. Mais par quel processus entend-on former l'élève aux vertus ?

4.1.3. Quelle possibilité pour éduquer aux valeurs ?

³³ MacIntyre définit une pratique comme « toute forme cohérente et complexe d'activité humaine coopérative socialement établie par laquelle les biens internes à cette activité sont réalisés en tentant d'obéir aux normes d'excellence appropriées, ce qui provoque une extension systématique de la capacité humaine à l'excellence et des conceptions humaines des fins et des biens impliqués ».

³⁴ Dans son ouvrage *Des bons et des mauvais élèves*, Pierre Mannoni, montre que le jugement de « bon-mauvais », basé sur la réussite ou l'échec aux résultats scolaires, relève souvent du « partial » et du « partiel » et surtout d'un « hyper conformisme ».

Il se trouve que les valeurs ou les vertus ne s'enseignent ou ne peuvent s'enseigner à la manière d'un contenu structuré, directement assimilable, mais autrement comme nous le font remarquer Barnes (1991) et Mouze (2015).

Dans son article « Enseigner la vertu ? », Jonathan Barnes présente le dialogue de Socrate dans le *Menon* comme la réponse à la question « Peut-on enseigner la vertu ? », question originellement posée dans *Protagoras* et qui faisait l'objet des débats à l'époque, tel que l'on le retrouve chez Platon et Xénophon. Le problème de fond présenté est celui de la nature de la vertu que Socrate cherche à s'examiner avec ses interlocuteurs, principalement avec le sophiste Protagoras. C'est-à-dire, si la vertu a la nature d'un savoir ou d'une science qui s'enseigne ou peut s'enseigner. L'état de fait, invoqué par Socrate, selon lesquels les hommes de bien, les hommes vertueux ne peuvent ou n'arrivent pas à enseigner ou à transmettre la vertu à leurs propres progénitures ou même à autrui, et qu'il n'existe toujours pas des maîtres de la vertu, sont des éléments de réponse à la question. Et Barnes souligne le fait que la vertu est « en principe accessible à tous » et qu'« elle ne se borne pas aux intellectuels » comme il est question pour un savoir, pour une science qui exige une maîtrise technique. La vertu ne s'enseignerait donc pas comme un savoir ou une science. Mais comment alors procède-t-on pour éduquer aux valeurs ?

Dans son article « Platon et la question de l'enseignement de la vertu dans Protagoras » dans *Philopsis*, Mouze (2015) donne à la vertu, à « l'excellence » (terme qu'elle emploie) un statut de « savoir » en faisant une dérivation de la thèse socratique selon laquelle « nul n'est méchant volontairement, mais uniquement par ignorance ». Elle explique que :

Ce qui importe à Socrate, c'est de mettre en lumière un certain type d'unité des vertus en tant qu'elles sont toutes un certain savoir, et donc d'indiquer aux sophistes une autre conception de l'excellence que celle qui est la leur- ce qui implique aussi que l'excellence s'enseigne d'une autre façon que celle qu'ils pratiquent. (Mouze, 2015)

On peut donc dire qu'il s'agit du savoir d'un autre type puisque « la méchanceté » évoquée relève du caractère, d'une « volonté consciente de faire le mal, à vouloir la souffrance d'autrui » comme l'a définie Grenier (1957, cité par Vignoles, 2019, p.8). Mouze après avoir exposé la différence entre le discours philosophique (socratique) et le discours sophistique, avance que le but pour Socrate est également de suggérer que l'objet de son enquête, à savoir la vertu, « requiert un autre mode de discours que le discours sophistique - de même que l'excellence requiert un autre mode d'enseignement que l'enseignement didactique ». On peut donc comprendre par-là que le projet d'éduquer aux valeurs ne relève pas d'un travail

simplement technique ou didactique. Serait-il peut-être de nature « pédagogique » ? C'est-à-dire associant le discours et le comportement ?

4.2. Les qualités relationnelles de l'enseignant comme moyens d'éduquer

Audigier (1991) rapporte que les instructions officielles de 1887 en France en vue de l'instauration et de l'enseignement de la morale à l'école, font de la personnalité de l'enseignant le moyen le plus efficace pour enseigner. Les instructions officielles définissent la morale comme une « science du bien », s'adressant au « cœur et à l'intelligence », et qu'elle trouve à ce titre son ancrage dans le comportement du maître. Il écrit ainsi: « Que par son caractère, sa conduite, son langage, le maître soit lui-même le plus persuasif des exemples. Dans cet ordre d'enseignement, ce qui ne vient du cœur ne va pas au cœur. » (Audigier, 1991). La manière « d'être ou d'apparaître », selon les termes de Vincent (2017), de l'enseignant est donc déterminant pour l'éducation à la morale, aux valeurs. C'est également ce que fait comprendre Tozzi (2008) lorsqu'il affirme que : « ce que le maître donne à voir est important : une valeur s'incarne, se vit, il ne suffit pas qu'elle soit déclarée, même si, il est important qu'elle le soit. ». Qu'est-ce que l'enseignant peut donc donner à voir et sans déclaration pour éduquer? Six qualités ou ressources relationnelles identifiables chez l'enseignant peuvent être mises en exergues : la relation de confiance ; l'empathie ; la sollicitude ; la justice et l'équité ; l'attitude persuasive ou cohérente ; le respect.

4.2.1. La capacité d'une relation de confiance

Dans une approche phénoménologique de la confiance, Hubert Vincent dans *Des humains confiant et dociles* (2017), explique la docilité grâce à ce qu'il nomme la « relation de confiance ». L'auteur procède à l'analyse du processus, de la dynamique par laquelle l'enfant devient confiant et docile à ses parents, et delà, à d'autres adultes, et plus loin encore, aux institutions. La docilité chez l'enfant est comprise, de manière simple, comme la disposition à « faire ce qu'on lui demande de faire ». S'inspirant de la morale de l'autorité, du groupe et de l'institution développée dans la *Théorie de la justice* de John Rawls, Hubert Vincent fait comprendre que c'est grâce à l'amour premier des parents envers l'enfant, grâce à la confiance qu'ils placent dans ses épreuves de croissance, que l'enfant développe en retour, de l'amour et de la confiance envers ces derniers, et leur devient docile. C'est donc une relation de confiance qui, en fait, n'est que le résultat des « modes d'être et d'apparaître », des « interactions » avec l'enfant. Hubert Vincent explique par-là que la relation de confiance, fondée sur l'amour, est ce qui rend docile, ce qui rend ultérieurement possible d'autres vertus

notamment : l'amitié, la sympathie, le respect de ses obligations, de ses rôles sociaux. Par contre la docilité, saisi en tant que finalité de l'éducation, Hubert Vincent la distingue des certaines figures du langage courant telles que : "le suivisme moutonnier", "l'esprit de courtisan", "la bonne poire" entre autres. La docilité n'est donc pas synonyme de conformisme. En termes de figure de langage elle renvoi à ce qu'être « une bonne pâte », c'est-à-dire avoir « bon esprit ». La docilité selon Hubert Vincent, se rapporte beaucoup plus à « la passibilité » lyotardienne qui signifie, non pas attitude de passivité, mais attitude de réserve, d'attente, de compréhension et patience. Pour Hubert Vincent, la docilité se définit comme l'attachement, l'adhésion ou la soumission consciente à la volonté d'autrui, fondée sur la confiance. Et qu'est-ce que la docilité de l'élève et en quoi elle est nécessaire pour l'apprentissage ?

A travers les cours d'éducation à la citoyenneté, de philosophie, on comprend que l'Etat à travers l'institution scolaire entend former des élèves, des citoyens respectueux des valeurs républicaines et des valeurs morales et sociales. Autrement dit, l'Etat veut former des citoyens dociles. Et si donc les élèves doivent être obéissants, s'ils doivent adopter des attitudes ou doivent adhérer aux valeurs jugées bonnes pour eux et pour la société, cette docilité n'est possible qu'à travers la relation de confiance entre les enseignants, en tant que représentants de l'Etat, de la société et les élèves. Une relation de confiance possible à partir des « modes d'être » et « d'apparaître » des enseignants, un peu à la manière des parents pour leurs progénitures. Et comme la relation de confiance entre parent et enfant s'établit grâce à un certain type de langage quasi non verbal, de gestes plus ou moins affectifs: sourire, aide, soin, attention, soutien, correction, refus etc., l'enseignant devrait également disposer d'un tel type de langage mais peut-être un peu moins affectif. Le langage de l'enseignant est celui qui, comme l'estime Vincent, doit être pensé à la manière d'un champ de perception, capable de « faire sens » par lui-même indépendamment de toute intension signifier (Vincent, 2018). C'est-à-dire un langage de gestes, d'attitudes qui parlent comme les mots, sinon plus que les mots. Parmi ces attitudes nous pouvons relever : l'empathie, la sollicitude, le sens de justice et d'équité, l'attitude persuasive ou cohérence, le respect entre autres.

4.2.2. L'empathie de l'enseignant

Dans le modèle du triangle pédagogique, Houssaye (1988) évoque une attitude de l'enseignant qui gouverne le processus former, c'est-à-dire le processus qui régit la relation professeur-élève, une « relation qui ne s'articule pas en tant que tel autour d'un savoir » (Houssaye, 1992, p. 45). La relation est qualifiée de « relation thérapeutique » fondée sur

l'empathie et l'aide. D'après l'auteur le processus ne peut fonctionner de manière satisfaisante que s'il y a de l'empathie entre les partenaires. Empathie entre élèves d'une part et entre enseignant et élèves d'autre part. En effet, si l'empathie se définit comme la « capacité à se mettre à la place d'une autre personne pour comprendre ses sentiments ou à se représenter la représentation mentale d'une autre personne » (Boulanger et Lançon, 2006, cités par Janner-Raimondi, 2019), cette capacité de compréhension est ce qui, pour l'enseignant, signifie écoute et attention aux besoins et aux difficultés de l'élève. Le besoin pour tout élève (but de l'apprentissage) consiste dans l'acquisition des connaissances et des valeurs. On peut ainsi dire qu'il est du devoir de l'enseignant d'œuvrer et d'amener l'élève à satisfaire ce besoin. Mais si après tout, des difficultés de compréhension, des erreurs d'apprentissage surviennent, comme c'est généralement le cas, des efforts supplémentaires de compréhension, d'attention et d'aide s'imposent à l'enseignant : efforts de remédiation. La démarche de remédiation qui est comprise simplement comme « l'ensemble des démarches visant à venir en aide à l'élève » (Roegiers, 2010), exige une attention, généralement individualisée et soutenue. Car il faut pouvoir bien identifier les sources de la difficulté (erreur) chez l'élève, et mettre en place des stratégies adéquates selon la nature de la difficulté et les capacités de l'élève. La démarche de remédiation, en appelle, d'une manière ou d'une autre, à la capacité d'empathie de l'enseignant. Puisqu'il ne le fait pas uniquement par devoir mais aussi peut-être, par souci de la peine, de la souffrance de l'élève en difficulté. Comme le dit Berlioz-Ruffiot, la peine de l'élève en difficulté est toujours visible. L'auteure souligne que « si la notion de compétence [de l'élève], comme tout postulat, est de l'ordre de l'indémontrable, de la foi, celle de la souffrance est nettement plus concrète et appartient au domaine de l'observable » (Berlioz-Ruffiot, 2004, p. 8). L'empathie entendue comme le fait de se représenter les sentiments d'autrui (la peine de l'élève en difficulté), serait donc au cœur, sinon à la base, des démarches de remédiation et voire à la base de toute action d'éducation. Comme le dit Meirieu, l'enseignant, s'il tient à son statut d'éducateur, demeure un « indigné », un préoccupé de la situation de l'enfant : « Car s'indigner est infiniment difficile et c'est bien, à proprement parlé, une vertu, la seule, peut-être au sens platonicien du terme, qui soit utile à l'éducateur. » (Meirieu, 1993, p. 5). L'indignation est donc prise comme sentiment moral, comme le germe d'un sentiment de justice. Peut-être faudrait-il comprendre que l'empathie n'est pas que compréhension et attention, mais également affection comme certains travaux en psychanalyse le montrent ?

Dans sa thèse sur « L'empathie des enseignants et la souffrance des élèves », Lacour (2012) se fonde sur des travaux de certains psychanalystes tels que : Lebovici ; Widlöcher ; Tisseron, pour insister sur la dimension affective de l'empathie. Pour Widlöcher, l'empathie est un processus, « une expérience de co-pensée », et comme tel implique un lien, une association des affects :

Entendre en soi des affects et des représentations issues d'affects et des représentations venant d'autrui crée ce mouvement de co-pensée dont l'empathie, comme représentation de l'autre est l'un des aspects. Mais tout cela se déroule dans la réciprocité de l'écoute. (Widlöcher, cité par Lacour, 2012, p. 203)

L'empathie mettrait donc en place une sorte de communication des affects entre les acteurs en présence dans une relation asymétrique de type soignant-souffrant. Et Lebovici parle d'une « empathie métaphorisante » pour expliquer « le jeu psychique et émotionnel » entre la mère et le bébé, ou encore d'« énaction » comme moment de partage d'expériences engendrant de « co-senti » entre psychanalyste et patient. Tisseron, en plus de l'enjeu ou du jeu affectif, définit quatre composantes de processus empathique : la capacité de ressentir les émotions d'autrui ; celle de se représenter les contenus mentaux d'autrui ; la capacité de se transposer en imagination dans des personnages réels ou fictifs ; la préoccupation de l'autre qui mobilise des comportements d'entraide (Tisseron, cité par Lacour). Pour Lacour l'empathie, de principe, voudrait dire en termes de posture « accueillir/comprendre/accompagner ». Et si donc l'empathie est au cœur de la relation avec l'élèves, elle trouve son achèvement dans l'action, c'est-à-dire aide ou accompagnement. Que dire alors de, ou comment comprendre l'aide comme corollaire de l'empathie des enseignants?

4.2.3. La sollicitude ou le « care » dans les pratiques de l'enseignant

D'après Meirieu (1993), le « discours pédagogique » né chez Pestalozzi, et selon lequel « il faut éduquer » car « le sort du monde, d'une manière ou d'une autre, en dépend », a trouvé, dès son apparition, sa « légitimité dans l'intensité de son dévouement » et s'est placé « délibérément sous le signe de la sollicitude »: « Ce qui le justifie c'est la force de son souci, la puissance de son empressement. Ce qui l'inspire en permanence, c'est sa volonté de faire le salut des hommes. » (Meirieu, 1993, p. 4). On comprend par cette caractérisation du discours pédagogique, que la sollicitude est au cœur de la pédagogie, qu'elle est « fondatrice », comme le qualifie Meirieu, de l'activité pédagogique et serait donc première par rapport à l'empathie, puisqu'elle (sollicitude) déterminerait la volonté d'éduquer. Pour l'auteur, l'empathie se

rapporte à une sorte de « psychologisation »³⁵ de l'activité d'enseignement. Meirieu présente la sollicitude sous deux formes distinctes et complémentaires. D'une part, elle se manifeste sous la forme « d'accompagnement des âmes », fondée, chez l'éducateur, sur la valeur de l'exemplarité et sur l'importance de l'attitude d'amour sans exigence de réciprocité. D'autre part, elle s'exprime sous la forme « d'instrumentation des esprits », à travers la maîtrise technique et rationnelle de l'organisation des apprentissages (outils et situations) tel qu'on peut la retrouver, par exemple, chez Itard³⁶ ou Chez Herbart (cité par Meirieu)³⁷. Ces deux dimensions, relationnelle (accompagnement) et technique ou technologique (organisation) de la sollicitude se traduisent donc dans l'action, dans la pratique des enseignants par les démarches de remédiations, les aides multiformes aux élèves. C'est ce qui, de manière générale, est appelé soin ou « care » dans les métiers de la relation.

C'est dans cette optique de la sollicitude comme activité du « care », que Dupeyron (2015), reprenant Tronto, définit, la sollicitude comme « une disposition morale qui se caractérise par une attention prévenante au sollicitation d'autrui, dans le cadre plus général de l'activité de care », et le « care », comme « tout travail visant à humaniser le monde en répondant positivement aux besoins d'autrui ». Pour Dupeyron, la disposition morale chez l'enseignant à répondre aux sollicitations d'autrui, se montre et se déploie dans la pratique, par le souci et la sensibilité à l'égard des élèves, par ce devoir d'aider l'élève à combattre l'échec scolaire. Il souligne à ce propos :

L'enseignant doit donc se soucier de l'élève, de ce qu'il ressent, de ce qu'il aime, de ce à quoi il aspire, de ce qui l'inquiète, etc., car ces éléments sont peu séparables des chances de réussite dans les apprentissages. Dans cette optique, c'est tout aussi bien en tant qu'acteur éthique qu'en tant que technicien de la didactique que l'enseignant doit prendre soin de l'élève, en retrouvant en cela l'étymologie authentique du verbe éduquer : *educare*³⁸. (Dupeyron, 2015, p. 10)

La sollicitude dans ce rapport à la réussite, et comme nous l'avons ci-haut exposé, est empreinte d'affectivité, et Dupeyron souligne également le risque de son effet si elle arrivait à être trop expressive, à dominer sur la raison. Il note par-là, son opposition à la morale kantienne de l'autonomie qui présente le sujet rationnellement autonome (ici l'enseignant

³⁵ Meirieu explique que l'empathie a ses origines dans les travaux psychanalytiques de Carl Rogers

³⁶ Les travaux du médecin et pédagogue Jean-Marc Itard, ont porté sur la mise en place des outils et des situations d'apprentissage pour enfant sourd-muet ; travaux ayant connu un grand succès.

³⁷ Johann Friedrich Herbart a défini cinq étapes pour une leçon : préparation, présentation, comparaison, généralisation et application.

³⁸ Le sens étymologique qu'il mentionne en bas de page est : « prendre soin de, se soucier de, soigner ».

rationnel) comme une personne détachée, dégagee du pouvoir dominateur des émotions ou des sentiments. Mais comme le dit Trouvé (2015), la sollicitude en plus de l'attention bienveillante, serait également la manifestation d'une inquiétude, d'une préoccupation, elle suppose une charge, un poids. Et cette inquiétude est celle de tout être existant au monde. Pour Alain Trouvé, la sollicitude « possède une portée ontologique qui définit l'être au monde », et c'est pourquoi, explique-t-il :

Nous ne coïncidons jamais tout à fait avec nous-mêmes contrairement aux choses. Nous sommes toujours dans une inquiétude une projection en avant, une ouverture à autre chose, vers un futur. De plus être au monde c'est aussi exister parmi les autres. Le souci est toujours aussi le souci de l'autre au-delà du souci de soi. (Trouvé, 2015)

On comprend ainsi que la sollicitude, quoiqu'empreinte d'affectivité, est inséparable du discours et des pratiques pédagogiques, indépassable pour la réussite des apprentissages des élèves. Et l'on pourrait également dire indépassable en tant qu'elle est un poids (l'idée de la souffrance de l'élève par exemple) sur la conscience de l'enseignant. Cependant, la sollicitude de l'enseignant peut trouver des limites en raison du temps et de l'effectif pléthorique de la classe. Faut-il alors penser à d'autres qualités complémentaires chez l'enseignant qui soutiendraient ou doivent soutenir sa sollicitude en tant que soin ou accompagnement?

4.2.4. Le sens de la justice et de l'équité de l'enseignant

Si la sollicitude est admise en substance comme le fondement du discours pédagogique, la justice et l'équité seraient des valeurs qui, dira-t-on, lui donne sens et son expression pratique. Dans le cas contraire, et particulièrement pour les effectifs pléthoriques, la sollicitude souffrirait d'une sorte de partialité nuisible à la relation de confiance, au climat de la classe. Au regard de l'hétérogénéité de la classe, tant au niveau des capacités individuelles qu'au niveaux caractéristiques socio-culturelles des élèves, la gestion de la classe par l'enseignant doit apparaître suffisamment impartiale, juste aux yeux de chaque élève. Ce qui permet d'éviter qu'un sentiment d'injustice ne s'installe chez certains élèves et n'entrave les apprentissages, comme le montrent certains travaux sur la violence en milieu scolaire. Comme le dit Derouet (1992) dans son ouvrage *Justice et école. De l'égalité des chances aux compromis locaux*, l'organisation scolaire comme celle de la cité, repose et fonctionne sur les principes de la justice. Et dans l'institution scolaire, l'enseignant, tel que Rousseau l'a présenté dans sa vision de l'école pour l'intérêt général, y exerce en tant que « magistrat » investi de pouvoir par l'Etat. Reprenant l'idée de Jean-Jacques Rousseau, Derouet écrit :

Si par exemple on les (les enfants) exerce assez tôt à ne jamais regarder leur individu que par les relations avec le corps de l'Etat, et à n'apercevoir pour ainsi dire leur propre existence que comme une partie de la sienne, ils pourront parvenir enfin à s'identifier en quelque sorte avec ce grand tout, ... L'éducation publique, sous des règles présentées par le gouvernement, et sous des magistrats établis par le souverain, est donc une des maximes fondamentales du gouvernement populaire ou légitime. (Rousseau, cité par Derouet, 1992, p. 87)

Le rôle du magistrat étant bien celui de rendre justice, et d'agir de manière juste. Cet attribut de l'enseignant magistrat, n'est cependant pas aussi simple qu'il peut paraître en terme pratique, explique Derouet. Pose-t-il la question de savoir : « Comment prouver que le jugement d'un professeur est l'expression de sa qualité de magistrat et non celle d'un intérêt particulier ? ». Si l'on doit comprendre que cette interrogation va au-delà de la simple application des règlements intérieurs ou des codes déontologiques, elle laisse, par ailleurs, sous-entendre la confiance accordée à priori, la croyance aux qualités éthiques de l'enseignant, à son sens de justice et d'équité, comme l'auteur l'affirme. Derouet souligne d'une part que cette mission consiste dans l'ouverture d'esprit et de transparence vis-à-vis des usagers au sein de l'établissement scolaire défini comme « une petite cité politique ». D'autre part, elle doit combiner plusieurs registres d'une tradition de justice³⁹ au sein de l'organisation scolaire : « l'égalité des droits, des chances et voire des résultats ; l'efficacité ; les qualités attachées à la personne de l'élève, les moyens économiques ». L'enseignant magistrat de Jean-Louis Derouet est au final celui qui reflète un modèle de justice de compromission, c'est-à-dire qui admet l'hétérogénéité à la base et veille à l'égalité des chances, qui s'applique à développer les aptitudes individuelles tout en tenant compte des mérites ou performances, qui respecte le choix et l'orientation de chaque élève. En d'autres termes l'enseignant magistrat est celui qui traite tous les élèves comme étant tous égaux, établit les mérites et accepte l'autonomie de l'élève. Si cette capacité de gestion est à priori reconnue à l'enseignant, toutefois, il n'en demeure pas que dans la pratique les choses sont assez difficiles à concilier. Derouet parle de la « boîte noire », tandis que pour Dubet (2004), c'est une « fiction nécessaire ». Comme le fait savoir Perrenoud (1996), tout n'est pas donné à l'avance pour l'enseignant car enseigner c'est « agir dans l'urgence », sans avoir le temps de bien réfléchir, c'est « décider dans l'incertitude » quand la raison commanderait de ne décider. L'enseignant gère au quotidien, des situations complexes, aporétiques, à savoir :

³⁹ Jean-Louis Derouet passe en revue les traditions de justice au sein de l'organisation scolaire depuis les années 60 à 90. Une tradition qui passe de l'intérêt général ou égalité des chances dont les critiques et dénonciations vont conduire au modèle communautaire puis à l'efficacité marchande, au droit de l'enfant pour finalement parvenir à un modèle de compromis.

Respecter l'identité de chacun ou la transformer ? Avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves ? Respecter l'équité formelle ou offrir à chacun selon ses besoins ? Aimer tous les élèves ou laisser parler ses sympathies et antipathies ? (Perrenoud, 1993). Cette « fiction nécessaire » demeure par ailleurs nécessaire et indispensable à l'équilibre psychologique des adolescents (Dalbert, 2006). Car elle évite le sentiment d'injustice.

En effet les travaux consacrés à la vie scolaire et particulièrement ceux relatif à la question de violence scolaire, relèvent le sentiment d'injustice comme la principale cause de cette violence. Le sentiment d'injustice qui peut entraîner la démobilisation, le découragement ou des réactions de violence chez l'élève, peut provenir entre autres : de l'évaluation c'est-à-dire de la note attribuée et jugée injuste par l'élève (Dubet, 2009, 2011) ; du langage (peu appréciatif ou humiliant) de l'enseignant (Merle, 2004), de l'attitude d'indifférence à l'égard des élèves en difficulté (Caillet, 2006); d'un sentiment de jalousie envers les « bons » élèves ou chouchous de l'enseignant (Duru-Bella et al, 1999, 2006). Il est donc nécessaire que la qualité de l'enseignant juste et équitable soit ressentie, approuvée et domine l'esprits des élèves et ceci malgré la complexité des situations. Et si cette attitude de justice doit être ressentie, elle demanderait certainement à l'enseignant une certaine constance, une certaine capacité de persuasion.

4.2.5. L'attitude persuasive ou la cohérence chez l'enseignant

L'enseignant a été également désigné comme « le représentant de la société » (Gagné, 2006), auprès des élèves et, à ce titre, il doit être non seulement crédible auprès des futurs citoyens que sont les élèves, mais également les convaincre autant par son discours sur les valeurs sociales que par sa manière de les appliquer lui-même. Dans « *Le travail enseignant au quotidien* », Lessard et Tardif (1999), expliquent que :

La persuasion réside dans l'art de convaincre autrui de faire quelque chose ou de croire en quelque chose. Elle s'appuie sur toutes les ressources rhétoriques du langage parlé (promesse, conviction, dramatisation, etc.). Elle se base sur le fait que les êtres humains (en particulier les enfants et adolescents) sont des êtres de passions susceptibles d'être impressionnés, flattés, infléchis, convaincus, par une parole qui s'adresse à leurs passions (crainte, désir, envie, colère, etc.). ... La parole accède ici au statut d'acte : elle vise à modifier autrui (par exemple le socialiser) ou à modifier quelque chose chez lui (lui faire apprendre quelque chose. (Lessard et Tardif, 1999 pp. 350-351)

Il s'agit bien d'un art, au regard du temps et des situations chaque fois changeantes. L'enseignant doit « ruser avec les élèves » comme l'a dit Gauthier (1993, cité par Lessard et Tardif, 1999) pour qu'ils aient ou gardent confiance et intériorisent les valeurs qui leur sont

proposées. La capacité de persuasion, comme l'affirment Lessard et Tardif, est un « savoir enseigner » qui « implique des habiletés non cognitives, qui font appel aussi bien aux manières d'être de l'enseignant avec les élèves, à sa présence physique, ses attitudes concrètes, ses gestes, ses mimiques, à ses façons de parler ». Et comme la confiance, base de la possibilité d'éducation, « n'est jamais qu'une quête qui ne finit pas » dit Hubert Vincent (2018). L'enseignant demeure ainsi dans cette quête et veille continuellement à ce que la relation de confiance ne se brise entre lui et ses élèves. Si les deux acteurs sont dans la quête de confiance, toutefois l'enseignant reste le gardien et le responsable de la relation. Il doit autant convaincre par les moyens dont il peut disposer que rester ouvert au dialogue. Si persuader est l'« acte de susciter chez autrui une croyance par des moyens aussi bien affectifs que rationnels » comme l'entend Reboul (1998, cité par Wanderley, 2018), l'enseignant est appelé à manipuler « sentiments et arguments, déductions et séductions » pour amener ses « clients » à adhérer aux valeurs sociales qu'il vend. Et comme le souligne Reboul, les enseignants savent que « dans la salle, souvent pour être crédible, il ne suffit pas qu'un discours soit vrai, ...qu'il soit clair pour être compris, ..., il faut toute une technique pour qu'il soit écouté et assimilé ». Et cette technique de rhétorique est en action chez tout enseignant et souvent de manière inconsciente, explique Oliviera wanderley. La dialectique ou le « dialogue amical » selon les terme d'Arendt (cité par Wanderley), reste par ailleurs la porte de sortie de la relation ou de l'interaction professeur-élève. Car au final, c'est l'autonomie de l'élève qui est recherchée. La principale mission de l'enseignant comme l'a pensé Montaigne (cité par Vincent, 1997), est celle de pouvoir donner suffisamment de ressources à l'élève pour qu'il puisse pleinement et librement exercer son jugement. L'attitude persuasive (gestes, paroles, constance, ouverture, émotions et affects etc.) de l'enseignant, pour reprendre la pensée Reboul (1993), n'est finalement autre chose que le souci d'efficacité au sens de crédibilité, c'est-à-dire souci de rendre crédible son discours de vérité sur les valeurs morales et sociales. Autrement dit, l'attitude persuasive signifie cohérence dans le comportement pour gagner en crédibilité : cohérence dans le discours et dans les actes. Et si la persuasion, l'attitude persuasive exclut l'imposition, il va sans dire qu'elle implique un certain sens de respect de l'élève, sinon de soi-même.

4.2.6. Le sens du respect de l'enseignant

Le respect s'entend de manière classique comme « le fait de prendre en considération » quelque chose ou quelqu'un. Dans le second cas, c'est « le sentiment qui porte à accorder à quelqu'un une considération admirative, en raison de la valeur qu'on lui reconnaît, et à se

conduire envers lui avec réserve et retenue, par contrainte acceptée » (Le Grand Robert). Cette définition bâtie avec des éléments forts de sens : sentiment, considération admirative, valeur reconnue, réserve et retenue, contrainte acceptée, pour une « autre personne » ne peut véritablement avoir son sens et se comprendre que si le sujet respectant, a une certaine conception du respect de lui-même et pour lui-même. Autrement dit, l'enseignant ne respecte pas simplement l'élève par ce qu'il le doit, mais plus parce qu'il se respecte en respectant l'élève. C'est ce qu'explique en générale la morale kantienne de la dignité humaine : se respecter en respecter autrui. Qu'est-ce à dire concrètement ?

Dans les *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Kant (1785) formule le postulat d'après lequel l'homme est une « fin en soi ». L'expression « fin en soi » signifie ce qui se suffit à lui-même, qui est absolue et inconditionnel ; ce qui ne doit pas être violé, c'est-à-dire utilisé pour des intérêts personnels ou fins subjectives. Et cette nature de l'homme en tant que « fin en soi », dit Kant, lui est conférée par sa raison. La raison étant la seule faculté dont dispose l'homme et qui le différencie et le place au-dessus de tout le reste des autres animaux. Cette faculté à disposer d'une raison le rend en plus autonome. C'est-à-dire libre de penser, de réfléchir, de juger et d'agir. Et il peut donc, grâce à ces capacités, établir des principes de vie, des manières de bien agir, bref de se doter d'une loi morale. Est « moral » pour Kant, comme l'explique Theis (2003), ce qui relève uniquement de la « bonne intention » et qui est « universellement valide ». Si l'homme est une « fin en soi », car doté de la raison, et laquelle raison le rend libre, capable de loi morale, manquer à cette fonction, de créature supérieure, c'est mépriser la dignité de l'homme. En d'autres termes, la dignité de l'homme est dans son autonomie à agir selon la loi morale dont il est lui-même l'auteur. C'est pourquoi Kant estime que pour la dignité de l'homme et de tout être raisonnable, il ne doit jamais être utilisé comme « un moyen » pour atteindre des intérêts égoïstes ou pathologiques (liés aux sentiments et aux passions) mais toujours comme « une fin en soi ». D'où la formule de l'impératif : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen ». Et comme nous l'avons tantôt souligné, ne pas agir moralement, c'est traiter l'autre comme moyen en vue des fins subjectives : c'est ce qui constitue le mépris, le déshonneur de soi-même, de sa propre dignité et ensuite de celle de l'autre. Il y a donc un double déshonneur. On dira donc que l'enseignant qui respecte son élève, en réalité se respecte lui-même. Et se respecter, c'est respecter la loi morale qu'on se donne, et respecter l'autre, c'est respecter également la loi morale qui est en lui. Kant dira que : « le respect pour la personne n'est

proprement que respect pour la loi ». Le respect est donc l'indice de la moralité, et le devoir⁴⁰ de tout être raisonnable comme le dit Kant, c'est d'agir par pur respect pour la loi morale.

Si pour Kant, le respect de la personne revient au respect de la loi, il n'en demeure pas moins que le respect ait d'effet, qu'il influence l'autre. Car en réalité dit Goetz (2003), le respect place celui qui respecte au-dessus de celui qui est respecté : « Respecter ce n'est donc pas s'incliner. C'est au contraire prendre de la hauteur. Gagner de la hauteur de ce que l'on respecte ». Aussi dira-t-on avec Prairat (2003), qu'il confère une légitime autorité à l'enseignant? Prairat distingue deux formes d'autorité chez l'éducateur : une qui relève du pouvoir légal qu'il nomme « potestas » et une qui émane de la personne, qui est « auctoritas ». L'autorité *potestas* est le pouvoir, de l'enseignant, fondé sur sa fonction et accordé par les instances institutionnelles. Il est par exemple autorisé à prendre des décisions pour réprimander les élèves si le besoin s'en fait sentir. Cette forme d'autorité, ce pouvoir n'exclut donc pas la sanction et la « violence », soient-elles physiques ou psychologiques. Par contre l'autorité *auctoritas* ne dépend pas des instances institutionnelles, il est propre à la personne et émane de son prestige, de ses qualités, de sa crédibilité, bref de sa personnalité. Et c'est elle, *l'auctoritas*, la vraie autorité selon Hannah Arendt (cité par Prairat). Pour Arendt : « L'autorité exclut l'usage des moyens extérieurs de coercition ; là où la force est employée, l'autorité proprement dite a échoué ». L'enseignant qui agit avec considération envers l'élève, gagnera son estime, son obéissance et recevra à coup sûr son respect en retour.

En résumé, l'on retiendra qu'enseigner du point de vue « éduquer », ne relève pas d'une simple « technique de faire » ou des « discours vrais », mais d'une éthique personnelle, d'une certaine « techniques de soi »⁴¹, d'une technique d'être qui, elle-même, repose sur une certaine typologie de valeurs telles la capacité d'établir une relation de confiance, l'empathie, la sollicitude, le sens de justice et d'équité, l'attitude persuasive, le respect.

En synthèse, les différentes sections développées autour du terme « Enseigner » nous ont permis de comprendre d'une part, qu'il est chargé de sens et renvoi à des réalités assez différentes. Il peut avoir le sens d'initier à, de montrer ou d'indiquer, de transmettre des

⁴⁰ Le devoir est un concept assez profond chez Kant. Agir par devoir et agir conformément au devoir ne renvoient pas à la même chose. Les actions conformes au devoir peuvent être intéressées, c'est-à-dire, ayant des objectifs en dehors d'elles-mêmes. C'est par exemple le fait de faire du bien pour être apprécié ou admirer, pour se faire du bonheur.

⁴¹ L'expression « techniques de soi » est de Michel Foucault, elle renvoie à une autre réalité que la technique saisie comme disposition et conception objectale. Elle est au contraire subjective et signifie l'ensemble de manières de se transformer soi-même, liées au « souci de soi » et par rapport à autrui. Ces techniques de soi sont en fait des modes de vie, de manières de se maîtriser nécessitant une certaine ascèse.

savoirs ou des cultures, de représenter (agir en tant que représentant d'une société) etc. D'autre part, que l'acte d'enseigner consiste en un double travail : technique et éthique. Le travail technique réside dans la transposition didactique, c'est-à-dire, à l'appropriation du savoir, la planification des leçons, la conception de tâche et l'intervention, l'évaluation des apprentissages. Le travail éthique quant à lui, repose sur l'éducation, la formation de la personnalité de l'élève grâce aux ressources relationnelles de l'enseignant. C'est pourquoi il convient de considérer, avec Scheffler (1989) l'enseignement comme un art pratique à double intention : l'activité et la passivité. Faire apprendre à l'élève des faits, ou des savoir-faire, relève de la passivité, pour ce qu'il ne modifie pas les conduites. Par contre faire apprendre des normes (savoir-être) avec succès relève de l'activité pour ce qu'il modifie le comportement, la pensée de l'élève. Et si « Enseigner » signifie instruire et éduquer, et nécessite des habiletés à la fois techniques et éthiques, comment juger de la qualité du travail de l'enseignant ? C'est-à-dire comment évaluer le travail de l'enseignant au regard de sa double nature ? Peut-on parler de « bon enseignement », de « bonne pratique d'enseignement » et partant d'un « bon enseignant » ? serait-ce le fait d'avoir mobilisé autant des ressources techniques et éthiques ? Ou au demeurant l'une des deux ? Autrement dit, serait-ce le fait d'avoir initié et formé aux bonnes manières, aux valeurs morales sociales ? Ou le fait d'avoir fait apprendre des savoirs scientifiques et dont l'efficacité s'apprécie en termes de performances, de taux de réussite/échec suite à l'évaluation des élèves ? Et qui peut être mieux placé pour juger de la bonne pratique du bon enseignant ? Et finalement qu'est-ce qu'une bonne pratique d'enseignement

4.3. Bonne pratique d'enseignement, caractérisation, définition et enjeux

Dans la tribune « les débats sur l'éducation » du journal « le Monde »⁴²(25 mars, 2019), Eirick Prairat, s'oppose au relativisme pédagogique, qui selon lui, prend souvent la forme d'un « contextualisme exacerbé », à savoir que « la bonne manière dépend de la situation, du moment, de l'élève... ». Pour le philosophe de l'éducation, « toutes les pratiques pédagogiques ne se valent pas », et même si « tout enseignant enseigne comme s'il y avait des bonnes pratiques et justifie sa manière de faire comme si elle était la plus pertinente », une bonne pratique se caractérise par trois critères : « son *efficacité* - qui fait mieux apprendre que d'autres - ; sa *justesse* – rend justice, réduit ou à défaut maintient l'écart entre les élèves en réussite et ceux en difficulté - ; sa nature *fondamentalement partageable* – qui n'exige pas d'être un génie pour s'en approprier ou la reproduire ». Aussi, Prairat souligne que « bonne

⁴² Le Monde, Version numérique du 25 mars 2019

pratique ne signifie pas pour autant résultats assurés », car, selon lui, l'adhésion originelle de l'élève est la condition de l'apprentissage et que « nul ne peut lui extorquer le consentement à l'étude ». Si les trois caractéristiques, efficacité, justice et partageabilité, sont valide, la qualité de bonne pratique, remarquons-le, devra par contre se jouer avec une autre variable extérieure : l'état d'esprit ou la disposition de l'élève. Et le résultat ne peut également être assuré comme il le souligne. Dès lors le relativisme peut également se comprendre. Mais alors, pourquoi parler de bonne pratique d'enseignement ? D'où serait venu l'idée de bonne pratique par opposition à mauvaise pratique d'enseignement ? Et pourquoi ? Quels enjeux réels véhicule l'idée de bonne pratique ?

4.3.1. Bonne pratique, une question de résultat ?

Barbarant et al. (2016)⁴³ rapportent que le concept de « bonne pratique » d'origine managériale n'a été formalisé de manière concrète qu'en 1998, dans les textes de l'« *European promotion quality policy* » où il est défini comme :

Une technique, une méthode, une procédure ou un processus qui a été mise en œuvre et amélioré les résultats d'une entité. Une bonne pratique est étayée par des données concrètes et vérifiables sur le lieu de son expérimentation. (Barbarant et al., 2016)

Les auteurs soulignent que le concept de « bonne pratique », tant pour les entreprises que pour les organisations publiques et associations, vise l'amélioration de leurs performances. Et les critères d'évaluation sont ceux qui relèvent de l'efficacité, de l'efficience et de l'excellence. Cette conception de la « bonne pratique », selon les auteurs, n'est pas éloignée de celle d'autres organismes internationaux tels que l'APQC et la FAO. Pour l'*American Productivity and Quality Council (OPQC)*, une « bonne pratique » est « toute pratique ou expérience qui a prouvé sa valeur ou qui est utilisée de façon efficiente dans une organisation, et pouvant trouver une application dans d'autres organisations ». Pour Food and Agriculture Organisation (FAO)⁴⁴, une « bonne pratique n'est pas uniquement une pratique qui est bonne, mais une pratique ayant fait ses preuves et permis d'obtenir de bons résultats, et qui est dès lors recommandée comme modèle ». A la lumière de ces définitions, il apparaît évident que la bonne pratique soit un « savoir-faire » visant absolument le bon résultat. Mais la Haute Autorité de Santé (HAS) en France lui attribue aussi le statut de « savoir-être », d'une disposition. Pour l'HAS, les bonnes pratiques sont « des dispositions développées

⁴³ Rapport (n° 2016-078) de l'équipe de l'inspection général de l'éducation nation sur « le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel » en France.

⁴⁴ FAO (Agence spécialisée de l'ONU) est l'Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture.

méthodiquement pour aider le praticien et le patient à rechercher les soins les plus appropriés dans de circonstances cliniques données ». Toujours est-il que ces dispositions, « s’inscrivent dans un objectif d’amélioration de la qualité et de la sécurité des soins » soulignent Oliveir Barbarant et al. Faisant remarquer la dimension d’habitude dans la définition de ce qu’est une pratique : « manière habituelle d’agir », les auteurs restent judicieux sur la distinction nécessaire entre « bonne pratique » et « meilleure pratique » (utilisées comme synonymes) pour interroger la transférabilité, démarche modélisante qui ferait de « bonne pratique » une « meilleure pratique ». Les auteurs considèrent la pratique comme un ensemble d’actions coordonnées propres à un individu ou plusieurs individus pour une activité donnée. Ce qui suppose, contrairement à la pensée de Prairat (2019), des choix dans la manière de faire, laquelle manière se fait et se défait en fonction de contexte. Il faudrait, précisent les auteurs, dans le cadre de l’éducation, penser et parler de « bonne pratique » non pas comme celle qui représente une solution mais comme ce qui peut provoquer « un éventail de possibilités susceptibles d’inspirer une action adaptée à une situation précise donnée ». Mais reste à savoir si les acteurs, les praticiens ont souvent le choix de s’inspirer librement ou si plutôt le contexte leur en impose parfois.

4.3.2. Bonne pratique, slogan politique?

Pour Rey (2016), l’invocation des bonnes pratiques se rencontre beaucoup plus dans les discours et les domaines des politiques publiques éducationnelle qu’au sein des recherches en éducation. Pour Rey, « la recherche n’est généralement pas très à l’aise avec le terme « bonne pratique », comme elle n’est pas très à l’aise dès qu’il s’agit de passer du monde enchanté de la description à celui de la prescription ». Cette sorte de frilosité, remarque l’auteur, est justifiée pour des raisons endogènes aux contextes universitaires. La quasi-totalité des chercheurs en éducation et formation, sait, explique Rey, qu’éduquer ne relève pas d’une simple application technique, c’est-à-dire d’un ensemble des procédures techniques standardisées. Les chercheurs en éducation savent bien qu’il est difficile d’étalonner les « bonnes pratiques » au regard de la question des « valeurs » qui reste toujours omniprésente dans toute pratique éducationnelle. Et d’ailleurs, explique-t-il, la littérature francophone porte son dévolu sur le terme « bonnes pratiques » au lieu de celui de « meilleures pratiques » ou « Best practices » anglo-saxon, pour une raison culturelle. La plupart des pays francophones récusent le terme « meilleure pratique » dans lequel ils voient une façon « de légitimer un jugement et un classement des pratiques pédagogiques sur une échelle de valeur ». Dès lors, parler de « bonne pratique », c’est déjà pour la recherche francophone, réduire sinon refuser

implicitement de juger et de classer les pratiques pédagogiques. Et pourtant le terme tient sa place dans le milieu de la recherche. Et pourquoi ? Parce que le pouvoir politique en aurait-il fait un slogan politique ?

Si les chercheurs, les praticiens ou les pédagogues peuvent bien se passer, pour leur part, de juger les pratiques de mauvaises ou de meilleures, il n'en va pas de même pour les décideurs politiques. Pour Olivier Rey, parler de « bonnes pratiques » comme ce qui apporte l'efficacité, l'efficience et par conséquent le bon résultat, est une demande légitime pour le décideur. En effet, Rey explique qu'« aucun décideur ni aucun citoyen responsable ne pourrait sérieusement soutenir qu'il faut laisser les éducateurs faire ce que bon leur semble, avec les moyens publics, au nom de la liberté pédagogique ou de leur autonomie professionnelle » (Rey, 2016, paragr.3). Si des budgets, des moyens importants sont alloués à l'éducation et la formation, il est donc tout à fait logique que les ressources mobilisées soient évaluées et le bon résultat escompté. Invoquer les « bonnes pratiques » comme le moyen pour atteindre les objectifs devient non seulement un slogan mais en même temps un devoir pour le décideur qui doit rendre compte de la gestion des fonds publics. Mais il se trouve que le « bon résultat » qui justifie la « bonne pratique » pour un décideur semble n'être pas le « bon résultat » de l'éducateur, qui est plus complexe, pas plus que pour l'élève qui juge du « bon enseignant ».

4.3.3. Bonne pratique, bon enseignant et tact pédagogique

Dans la caractérisation de la « bonne pratique », Prairat (2019), retient l'efficacité, la justesse et la partageabilité. Rappelons que l'efficacité veut simplement dire « fait mieux apprendre que d'autres », et la justesse veut dire « rend justice, réduit ou maintient l'écart entre les élèves ». Cet aspect de justice semble bien être important sinon plus important pour les élèves qui sont les bénéficiaires privilégiés des « bonnes pratiques » pédagogiques. Ce rapport à la justice et l'équité qui, dans une certaine mesure, est un rapport de la relation est mis en avant par les élèves qui jugent du « bon enseignant ». C'est ce qui ressort de l'ouvrage Houssaye (2001), *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. Jean Houssaye rappelant Allal, fait savoir que pour les élèves, le bon enseignant est celui qui les comprend, les écoute, dialogue avec eux et leur accorde une autonomie suffisante. S'il est établi que les élèves apprennent mieux quand ils sont moins frustrés, sont traités équitablement, le critère d'appréciation du bon enseignant chez les élèves porte plus sur la relation entretenue que sur les résultats des apprentissages en termes de notes. Certes les notes ont leur place, mais pour les élèves, elles restent secondaires pour l'appréciation de l'enseignant. Même si la sociologie a souvent dénoncé les enseignants dans la reproduction des inégalités au sein de l'école, et

que la psychologie a toujours voulu mettre en relief les critères cognitifs et sociocognitifs pour modeler le processus enseignement- apprentissage, il semble donc difficile de lier directement le résultat de l'apprentissage à des pratiques jugées à priori bonnes. Faudrait-il alors être un « bon enseignant » c'est-à-dire, être celui qui comprend, écoute, dialogue avec ses élèves, bref, être celui qui établit une relation de confiance avec les élèves, un bon climat de classe pour pouvoir développer des pratiques qui donneront les bons résultats ? La question de l'identité de l'enseignant, de ses valeurs relationnelles ne peut donc être écartée de ce qui peut être tenue de bonne pratique d'enseignement. Encore faudrait-il que l'enseignant sache jouer avec les circonstances, les situations ponctuelles ? Et quelle est la place du tact dans les bonnes pratiques ?

Le concept de tact pédagogique reconnu à Herbart, a été défini, par Goubet (2015) comme « une intelligence en situation », comme la « capacité de toucher juste, à être pertinent ». Et par pertinence, l'auteur entend deux choses : le sens de l'à-propos et le sens de l'adresse :

« La pertinence comprend en elle au moins deux aspects : le sens de l'à-propos, c'est-à-dire, de la parole ou du geste à l'occasion propice, ainsi que le sens de l'adresse, c'est -à-dire de la destination de la parole ou du geste afin que ces derniers soient efficaces. (Goubet, 2015)

Pour Jean-François Goubet, le tact pédagogique doit se comprendre à la fois comme une « faculté de juger » ; comme « une faculté d'agir rapidement et de manière bien tempérée » ; comme une « articulation entre la théorie et la pratique, la science et l'art ». Il souligne par ailleurs que si le tact pédagogique est de l'ordre de l'expérience, de la situation, il n'en demeure pas moins que la formation contribue à son avènement. Car, la rédaction des rapports d'activité, l'auto évaluation suivant une grille d'abord imposée, des discussions sur ses propres vécus, la conduite d'un journal de bord, sont autant des étapes vers la réflexion, des démarches qui nourrissent l'expérience et favorisent la prise de conscience. Et si Herbart a défini le tact pédagogique comme « une faculté rapide de jugement et de décision », il a également souligné l'importance du discernement. C'est-à-dire, la nécessité de savoir « quand il faut abandonner l'enfant à son allure lente, et quand il convient, au contraire, d'aller plus vite » (Herbart, cité par Prairat, 2017). Ainsi, on pourrait comprendre qu'une « bonne pratique » relève du tact, et qu'elle reste située, quoi que « partageable » pour reprendre l'expression de Prairat.

En conclusion, nous avons voulu porter un regard assez large sur l'acte d'enseigner, sur ses sens ou significations possibles et sur le double travail qu'il implique : technique et éthique.

Le travail technique étant celui de la transposition didactique et consiste à la conception et planification ; à l'intervention - modelage, guidage, pratique, dévolution - ; et à l'évaluation. Le travail éthique est celui de la gestion de la relation d'avec les élèves et se base sur les valeurs personnelles. Lesquelles valeurs sont la confiance, l'empathie, la sollicitude, la cohérence, le sens de justice, le respect entre autres. Ce double travail de l'acte d'enseigner signifie également qu'il mobilise à la fois des habiletés techniques ou savoir-faire et des vertus personnelles ou savoir-être. Delà, il a semblé bon d'interroger l'idée de la « bonne pratique » essentiellement définie comme « technique », comme savoir-faire. Elle devrait intégrer la dimension savoir-être ou « disposition ». Sinon, on serait tenté de croire que la « bonne pratique » pourrait également définir le « bon enseignant » alors qu'il n'en est pas toujours le cas. La « bonne pratique » ne saurait exister comme telle indépendamment du contexte. Et le tact, en tant que compétence à juger et décider opportunément n'est pas une chose donnée à l'avance, mais elle s'acquiert dans le temps. Si donc l'idée de « bien enseigner », d'avoir une « bonne pratique », ou encore d'être « un bon enseignant » devrait intégrer nécessairement la technique et l'éthique Le Boterf (2017), trouve qu'il « existe malheureusement des professionnels compétents mais qui n'ont aucune éthique, à qui on ne peut pas faire confiance ». Autrement dit, l'unité technique et éthique dans l'activité professionnelle n'est pas toujours une chose donnée. Si tel est le cas, comment parler d'un professionnel de l'enseignement ? Qu'est-ce qui le définirait, étant donné que l'enseignement est par essence un métier de la relation ? La nature de ce métier fait-elle de lui, un professionnel toujours conscient des enjeux (techniques et éthiques) de son acte professionnel ? Un professionnel consciencieux ou doté d'une conscience professionnelle ? Et qu'est-ce que la conscience professionnelle ? En quoi consiste-t-elle véritablement ? Et comment les professionnels de l'éducation et de la formation la saisissent-ils ? Notre prochain chapitre se donne pour tâche de saisir le concept de conscience professionnelle dans ses différentes déclinaisons.

Chapitre 5. La conscience professionnelle : sens et significations

A ce point, il me semble indispensable de prendre plus au sérieux qu'on ne l'a fait jusqu'ici dans la littérature ce concept quotidien de conscience professionnelle. ... On se donne rarement la peine de le définir au-delà de son usage spontané, saturé d'expériences concrètes, utile pour se faire comprendre à la fois entre collègues par la hiérarchie. C'est comme un mot de passe ou un trait d'union chargé de sous-entendus multiple entre connaisseurs. (Clot, 2013)

L'identité professionnelle de l'enseignant oscille entre plusieurs figures, technicistes et vertuistes. Des figures qui, par ailleurs, sont plus ou moins directement façonnées, modelées par des facteurs environnementaux. Etre ou rester professionnel ou être efficace dans son activité, suppose une certaine volonté, un certain engagement, bref une prise de conscience qui, malgré tout, doit transcender les obstacles environnementaux. C'est cette conscience professionnelle qui, selon Le Boterf (2017), doit foncièrement définir le professionnel. Le présent chapitre entend examiner le concept de conscience professionnelle dans ses significations les plus étendues, appréhender ses objets. L'objectif est de tenter un tour d'horizon des acceptations possibles du concept et de voir son rapport avec l'environnement social, le collectif. Lequel rapport pourra peut-être servir de cadre pour envisager des fondements théoriques de la conscience professionnelle.

5.1. Eléments de définition.

Le concept « conscience professionnelle » est composé d'un substantif et d'un adjectif. Si une définition classique lui est trouvée, il n'en demeure pas que dans l'usage, des variations de sens soient rencontrées. De conscience (simple) à conscience professionnelle, un petit détour sur les significations pourra nous aider à mieux saisir les acceptations possibles.

5.1.1. La conscience

La définition classique de la conscience est celle de « la faculté qu'a l'homme de connaître sa propre réalité et de la juger ». (Le Grand Robert). Il s'agit donc d'une faculté double qui réunit à la fois les sens (connaître) et la raison (juger). Ces deux dimensions sont généralement désignées par conscience psychologique et conscience morale. Sur le plan opérationnel, comme le fait comprendre Nathalie Depraz (2001), la conscience est un travail complexe de l'esprit humain sur lui-même et sur le monde. Pour elle, quoique définie par

Locke (1694) comme la « façon dont un homme perçoit ce qui se passe dans son esprit », le concept reste complexe et englobe trois champs notionnels ou paradigmes qui méritent d'être bien cerner : être conscient, avoir conscience et devenir conscient. Dans le premier cas, notre « *être-conscient* » est caractérisée par l'aptitude à identifier comme nôtre les événements, les expériences dont est faite notre vie. Par cette aptitude, nous apprenons à mieux nous connaître, à saisir expressément ce qui se passe en nous. A ce mouvement d'intériorisation, est associé un second, de type réflexif, qui « re-donne accès à nous-mêmes dans l'après-coup ». Dans le second cas, « *avoir-conscience* » est l'expression du sentiment moral de notre for intérieur. Il porte l'idée de conviction, de foi, et au sens kantien, s'apparente à notre « tribunal intérieur ». C'est le sentiment qui juge le bien et le mal. Pour ce qui est du « *devenir-conscient* », il se distingue des deux premiers. Il n'est ni intériorisation sensorielle et réflexive ni sentiment morale mais éveil, attention maintenue ou vigilance. En anglais, il renvoie à « *aweriness* » à côté de « *consciousness* » ou conscience médiate et réflexive. A côté de ces trois déclinaisons possibles de la conscience, l'inconscient est également établi. Il n'est pas, comme le souligne Nathalie Depraz, l'opposé de la conscience mais son terreau, c'est-à-dire une sorte de « zone pré-consciente d'habitus susceptibles d'advenir à la conscience ». A la fois, psychique, corporel et neuronal, l'inconscient est la « zone aveugle » inaccessible à l'expérience. Ainsi le concept de conscience simple intègre trois paradigmes : sensible (connaître) ; rationnel (juger) ; attentionnel (éveiller) auxquels s'associe l'inconscient. Et qu'en est-il de ce qu'une conscience professionnelle ?

5.1.2. La conscience professionnelle

Les définitions classiques de la conscience professionnelle que l'on retrouve sont celles de : - « Soins avec lequel on exerce son métier » (Le Larousse) ; - « Le sérieux avec lequel on fait son métier » (Encyclopédie Universalis) ; - « Honnêteté, soins que l'on apporte à l'exécution de son travail » (Le Grand Robert). Les termes « soins », « sérieux », « honnêteté » donnent ainsi le sens. Mais qu'est-ce que l'honnêteté, le Soins, le sérieux ?

Dans son étymologie, tel que nous retrouvons le Grand Robert, l'honnêteté est le substantif de l'adjectif honneur dont l'origine latine (10^e siècle) est *Honos* ou *Honor*, signifiant « dignité morale », c'est-à-dire le « bien moral qui correspond au sentiment de mériter la considération et de garder le droit à sa propre estime ». Il a été employé par la suite (au milieu du 12^e siècle) comme désignant la « réputation attachée à un caractère irréprochable des mœurs ». L'honnêteté a donc le sens de disposition morale : de sentiment de mérite et du droit de sa

propre estime. Il est synonyme de dignité morale, de loyauté, d'intégrité, de probité, de fidélité.

Quant au terme de « soin », d'après le Grand Robert, il est du 16^e siècle (1580) et peut désigner deux réalités distinctes selon qu'est employé comme substantif ou comme adjectif. Comme substantif, il signifie la « pensée qui occupe l'esprit, relatif à un objet auquel on s'intéresse ou à un objet à réaliser ». Il est alors synonyme d'étude, de préoccupation, d'attention, de souci, effort. En tant qu'adjectif, le soin désigne la « manière appliquée, ordonnée, exacte, scrupuleuse de faire quelque chose ». Le soin est donc à la fois « attention » et « application », c'est-à-dire disposition et acte.

Pour ce qui du mot « sérieux », il est également à la fois nom et adjectif mais sans grande différence. Comme substantif, « sérieux » désigne une personne qui ne rit pas, ne plaisante. En tant qu'adjectif, il traduit l'attitude d'une personne « qui prend en considération ce qui mérite de l'être et agit en conséquence », une personne « qui a le sentiment de l'importance de ce qu'il fait ». Il est synonyme d'appliqué, de rigoureux, sans légèreté.

A travers l'examen des trois termes employés dans les définitions classiques, on s'aperçoit que la conscience professionnelle est à la fois disposition (honnêteté) et pratique (soin). En d'autres termes la conscience professionnelle est à la fois praxis et poïésis. Mais comment saisir le fonctionnement de la conscience professionnelle à partir de cette analyse ? C'est-à-dire à partir de sa double dimension. Reste-elle unifiée dans la réalité de l'exercice du métier ? Il s'avère qu'elle n'est pas sans risque. Car, il semble, selon un certain regard, que l'équilibre honnêteté-soin n'est pas toujours attestée, que les deux se trouvent parfois dissociés, ou encore qu'une seule dimension soit plus exprimée qu'une autre. Autrement dit, le fonctionnement de conscience professionnelle dans sa double dimension ne serait pas quelque chose d'évident, quelque chose de donnée. Le soin ou le sérieux (pratique) pourrait, dans certaines conditions, dans certains types de métier, ne pas renvoyer nécessairement à un contenu « moral ». L'affirmation de Guy Le Boterf, qualifiant certains professionnels de « compétents sans éthique » et dont nous avons évoqué dans le chapitre précédant en est une illustration. Le professionnel compétent sans éthique est ici celui qui dispose d'une bonne maîtrise technique mais sans éthique. Ainsi, pour Le Boterf, le jugement moral pourrait parfois manquer dans l'action. Autrement dit, il peut avoir risque de concevoir la conscience professionnelle dans une vision beaucoup plus pratique (technique), surtout lorsque le soin ou l'efficacité pratique est beaucoup plus visée. Qu'en est-il donc de l'usage du concept de conscience professionnelle dans la littérature existante ? Yves Clot semble avoir perçu le

risque dans l'usage du concept lorsqu'il déclare qu'il est « indispensable de prendre plus au sérieux qu'on ne l'a fait jusqu'ici dans la littérature ce concept quotidien de conscience professionnelle ». Pour l'auteur « on se donne rarement la peine de le définir au-delà de son usage spontané, saturé d'expériences concrètes, ...C'est comme un mot de passe ou un trait d'union chargé de sous-entendus multiple entre connaisseurs » (Clot, 2013).

Il est donc judicieux d'explorer les différents usages « spontanés » de la conscience professionnelle afin de mieux saisir les sens et significations, le fonctionnement unifié ou dissocié, chez les acteurs du champ de l'éducation et de la formation.

5.2. La conscience professionnelle comme disposition technique et morale

Dans la littérature, les conceptions de la conscience professionnelle comme disposition morale sont construites autour des valeurs telles que : l'honneur, le goût, la volonté, l'obligation, le devoir etc. Comment en saisir les sens ?

5.2.1. La conscience professionnelle ou l'honneur du travail

Les travaux des auteurs tels que : Deschamps (cité par Devaux, 2003) et Péguy (1913) permettent de mieux saisir les sens de la conscience professionnelle comme une disposition d'esprit, une valeur intrinsèque, une dignité ou un honneur.

Dans la « Revue d'histoire de pharmacie », Devaux (2003) rapporte les idées de Jean-Baptiste Deschamps sur la conscience professionnelle des pharmaciens en ces termes :

... nous sommes convaincu que pour bien faire la pharmacie, il n'est pas nécessaire de rouler sur de l'or : il faut simplement avoir de l'honneur et de la conscience, se mettre à la place du malade, ou y mettre une personne qu'on aime, ou bien encore préparer, lorsqu'on est seul, comme si l'on avait des témoins, ou comme si on était sous les yeux d'un observateur caché. Avec ces dispositions d'esprit, avec cette habitude qu'il est facile de prendre, le pharmacien, quelque pauvre qu'il soit, est capable de lutter avantageusement avec le pharmacien le plus riche, avec le spécialiste le plus habile. (Deschamps, cité par Devaux, 2003, paragr. 3)

On comprend que la conscience professionnelle du pharmacien pour Deschamps, allie empathie et jugement intérieur. Et que ces deux qualités sont primordiales et qu'elles peuvent palier à l'habileté technique (expertise) ou que la spécialisation. Autrement l'honneur pour Deschamps est cette capacité de jugement intérieur, de jugement moral qui place le pharmacien comme agissant sous le regard d'un témoin.

On s'aperçoit à travers cette assertion que la notion d'honneur n'est pas directement intégrée ou prise comme synonyme de conscience professionnelle, mais comme une composante.

Mais, pour pouvoir saisir le lien direct, voire la superposition de l'honneur à la conscience professionnelle, l'ouvrage de Charles Péguy, *L'argent* (1913), nous en donne des éléments.

Décriant la perversion du travail par l'usage de l'argent, Péguy rappelle, dans une sorte de nostalgie, le sens du travail pour les ouvriers de son époque :

Nous avons connu un honneur du travail exactement le même que celui qui au Moyen Age régissait la main et le cœur... Nous avons connu ce soin poussé jusqu'à sa perfection, égale dans le plus infime détail. Nous avons connu cette piété de l'ouvrage bien fait poussée, maintenue, jusqu'à ses plus extrêmes exigences... Dans ce bel honneur du métier convergeaient tous les plus beaux, les plus nobles sentiments. Une dignité. Une fierté. (Péguy, 1913)

L'honneur du travail ou l'honneur du métier est ici, le soin poussé jusqu'à la perfection, la piété de « l'ouvrage bien fait » poussée et maintenue à ses extrêmes exigences. Les mots soin, perfection, piété et exigences sont les ingrédients, les constituants de l'honneur du travail. Allant au terme de son analyse, Péguy relève le sens qu'avait le travail pour l'ouvrier, il n'était pas un moyen mais une fin en soi. Et il l'exprime en ces termes :

Ces ouvriers ne servaient pas. Ils travaillaient. Ils avaient un honneur, un absolu, comme c'est le propre d'un honneur. Il fallait qu'un bâton de chaise fût bien fait. C'était entendu. C'était un primat. Il ne fallait pas qu'il fût bien fait pour le salaire ou moyennant le salaire. Il ne fallait pas qu'il fût bien fait pour le patron ni pour les connaisseurs ni pour les clients du patron. Il fallait qu'il fût bien fait lui-même, en lui-même, pour lui-même, dans son être même. Une tradition, venue, montée du plus profond de la race, une histoire, un absolu, un honneur voulait que ce bâton de chaise fût bien fait... Ils disaient en riant, et pour embêter les curés, que travailler c'était prier, et ils ne croyaient pas si bien dire. Tant leur travail était une prière. Et l'atelier l'oratoire. ... Il ne s'agissait pas d'être vu ou pas vu. C'était l'être même du travail qui devait être bien fait. Et un sentiment incroyablement profond de ce nous nommons aujourd'hui l'honneur du sport (travail), mais en ce temps-là répandu partout. Non seulement l'idée de faire rendre le mieux, mais l'idée, dans le mieux, dans le bien, de faire rendre le plus. [...] c'était un beau sport continu, qui était de toutes les heures, dont la vie même était pénétrée. Tissée. Un dégoût sans fond pour l'ouvrage mal fait. Un mépris plus que de grand seigneur pour celui qui eut mal travaillé. Mais l'idée ne leur en venait même pas. Tous les honneurs convergeaient en cet honneur. Une décence, et une finesse de langage. Un respect du foyer. Un sens du respect, de tous les respects, de l'être même du respect. Une cérémonie pour ainsi dire constante. (Péguy, 1913).

Le sens du travail, l'honneur qu'il exige, pourra-t-on dire, sont de l'ordre métaphysique pour les ouvriers. Le travail, l'honneur du travail, n'ont pas de finalité autre que ce qu'ils font. Ils sont « fin en soi ». L'honneur du travail est une tradition, une essence de la race humaine, un absolu qui ne se réduit dans l'objet travail, il est comme communication avec le divin. Cet honneur qui est « un sens du respect, de tous les respects, de l'être même du respect », qui est

« une élévation » intérieure, traduit bien l'idée de ce que renvoie la conscience professionnelle. C'est un « bien faire » indépendant de l'usage, de la récompense et de la reconnaissance. C'est d'ailleurs ce qu'affirme Charreton (1990) dans sa lecture de Péguy. Parlant de la place de l'éthique en sport, Charreton déclare : « Péguy insiste sur ce que nous nommerions ici conscience professionnelle et qu'il appelle honneur du travail ». Comme on peut s'en rendre compte, l'honneur du travail chez Péguy, s'applique ici à un travail ouvrier ou artisanal, au travail technique et relève donc plus de la poïésis quand bien même l'honneur en soi relève de la praxis. C'est un honneur qui relève d'un rituel, d'une cérémonie, au sens religieux. Comment saisir alors cet honneur du travail dans le domaine de l'enseignement, en tant qu'activité de la relation ? Autrement dit, en quoi consisterait l'honneur du travail pour l'enseignant ? Serait-il dans le travail technique ? C'est-à-dire le travail didactique ? Ou serait-il plutôt dans le travail éthique, c'est-à-dire dans la relation à l'élève ? Ou alors dans les deux, et comment ? Ou encore serait-il dans le souci de voir l'élève réussir ses apprentissages ? Autant d'interrogations qui méritent de réponses.

On pourrait rapprocher le sens que l'honneur du travail que donne Péguy, à cette idée d'Alain (1932), pour qui, l'apprentissage chez l'enfant consiste en « une cérémonie »⁴⁵. Cérémonie semblable à celle du jeu, où l'on se prépare, on fait attention à soi, on se concentre et on s'applique. Le processus enseignement-apprentissage semble bien répondre à cette rituelle. L'enseignant devrait, comme l'élève, respecter une certaine procédure à la fois didactique et pédagogique. Il doit préparer son cours et se préparer soi-même (état psychologique), il doit faire attention à comment il expose et évalue son objet d'enseignement, il doit faire attention à son attitude, à son humeur, et à son langage afin maintenir un climat propice à l'apprentissage, etc. Le respect de ce rituel pédagogique est donc nécessaire, sinon impératif pour l'enseignant consciencieux. Aussi, L'honneur du travail, qui consiste non seulement dans « l'idée de faire rendre le mieux, mais l'idée, dans le mieux, dans le bien, de faire rendre le plus » renvoie à l'idée de dépassement, c'est-à-dire à l'idée de toujours viser plus loin, de donner plus que ce qui est « acceptable ». Ce qui implique par exemple pour l'enseignant ne seulement faire son devoir (ou se conformer) mais viser ce qui est plus que la conformité. Comme ne pas seulement mettre en place un débat mais un bon débat, qui aboutit à quelque chose, ou ne pas seulement évaluer pour évaluer mais une vraie évaluation qui permet à l'élève d'apprendre, et ceci, chaque jour. Ainsi, l'honneur du travail chez Péguy renvoie d'une part, au respect des règles du métier, c'est-à-dire aux rituels pédagogique

⁴⁵ Alain, *Propos sur l'éducation*.

(maîtrise du savoir, disposition intérieur), et d'autre part à cette volonté d'aller au-delà de la conformité. Si chez Deschamps, le « bon pharmacien » dispose de l'empathie et du juge intérieur (qui est l'observateur), chez Charles Péguy, l'ouvrier respecte les rituels et éprouve « un dégoût sans fond pour l'ouvrage mal fait ». Ainsi, la conscience professionnelle, dans les deux cas de figure, implique une certaine autonomie de la pensée et de l'action. Donc une certaine volonté non seulement de faire mieux, mais de faire plus. Et qu'est-ce que la conscience professionnelle comme volonté

5.2.2. La conscience professionnelle comme volonté

Dans *Ethique et déontologie de l'éducation*, Tsafak (1998), consacre le deuxième chapitre de son ouvrage, au concept de conscience professionnelle, après celui de la vocation. Un lien est établi entre vocation et conscience professionnelle et l'on peut le percevoir à travers les termes goût, amour et volonté. Pour l'auteur, la conscience professionnelle est le « complément de la vocation » et représente « la part du sentiment, de l'enthousiasme » dans la morale professionnelle. Considérant la volonté comme étant, « la part la plus importante de la morale professionnelle », Tsafak définit alors la conscience professionnelle comme « l'application volontaire du travailleur à bien effectuer son travail, à bien s'acquitter de sa tâche » (p. 42). Comme chez le pharmacien de Deschamps, ou l'ouvrier de Péguy, la conscience professionnelle de l'enseignant pour Tsafak relève également de l'autonomie, de la volonté, voire de la vocation. Et pourquoi la conscience professionnelle serait-elle un complément de la vocation ? Gilbert Tsafak, définit la vocation comme « un appel », « une aptitude ». Au sens religieux, elle est une sorte d'appel intérieur pour le service (divin). Et l'on peut également lui attribuer le sens de la prédestination, c'est-à-dire choisit auparavant (par le sort divin) pour le service. Sous le plan professionnel, la vocation est une acquisition que Tsafak explique comme la découverte en soi des aptitudes, et le « goût puissant » que cela implique, pour l'exercice du métier pendant la formation initiale. Elle serait donc sous ce plan, une sorte de prise de conscience de ses aptitudes et du sentiment de plaisir y relatif. La vocation comme appel intérieur ou comme acquisition est pour Gilbert Tsafak, la source, le socle sur lequel se construit et se développe la conscience professionnelle. Car, c'est la vocation qui peut véritablement mobiliser, elle implique un don de soi, un engagement de tout son être, l'amour pour le métier. L'auteur l'explique en ces termes :

En effet, sans cet amour du métier, sans cette foi, sans cette vocation, l'enseignant est une proie facile aux fatigues d'un métier particulièrement épuisant, à l'usure physique et

nerveuse, surtout lorsque les exigences du métier quelles qu'elles soient, d'où qu'elles viennent sont ressenties comme des contraintes. (Tsafak, 1998, p. 29)

Ainsi, si la conscience professionnelle relève de l'autonomie, elle n'est point une chose acquise, une chose donnée pour soi, Tsafak souligne qu'elle devrait également surmonter des obstacles, des contraintes de l'environnement socioprofessionnel. Et Tsafak explique également que la conscience professionnelle comme vocation est reconnaissable chez l'enseignant à partir d'un certains signes, intérieurs et extérieurs. Les signes intérieurs sont : le goût pour les choses de l'esprit (culture intellectuelle), l'intérêt pour l'enfant (l'amour de l'enfant), le besoin d'agir sur autrui ou d'irradier en d'autres vies. Mais quelle valeur pourrait-on attribuer à un tel besoin d'action sur autrui ? « Irradier en d'autres vies » ne relèverait-il pas d'une sorte de satisfaction subjective ? Si cette notion reste un peu floue, Tsafak explique que « l'enseignement est une œuvre créatrice et transformatrice et consiste aussi à organiser les influences qui s'exercent sur celui qui apprend ». Et que l'enseignement « s'accomplit sur des êtres plastiques, malléables, dont il s'agit de suivre, de régler, d'harmoniser, d'infléchir dans le meilleur sens possible, l'évolution naturelle ». Ainsi, pour Gilbert Tsafak, la satisfaction de l'enseignant ne devient réelle que lors que ses élèves tirent profit de ses enseignements, lorsqu'ils montrent de changement dans leurs comportements. Les signes extérieurs sont : l'application dans la conception des tâches, le sens de la responsabilité et le sens de la mission (la conscience de réaliser l'idéal en l'enfant), la ponctualité ; l'application dans l'évaluation et la correction des copies. Serait-ce donc le goût, l'amour du métier, c'est-à-dire la vocation qui détermine la volonté de bien faire ?

Gilbert Tsafak, explique que la conscience professionnelle est commandée à la fois, par la conscience morale et la conscience psychologique. La conscience morale serait la faculté de l'esprit à juger ce qui est bien ou mal, juste ou injuste. La conscience psychologique, la faculté de l'esprit d'avoir connaissance, d'avoir l'intuition plus ou moins claire, de ses états et de ses actes. La conscience professionnelle est à la fois « intuition et direction de l'activité vers un idéal ». Pour Tsafak, la direction de l'activité vers l'idéal, synonyme de la volonté de bien faire, est à la fois immanente et transcendante à l'esprit humain. Autrement dit, la volonté de bien faire est une propriété même de l'esprit humain, et en même temps, elle s'impose à l'esprit comme en obligation, comme venant d'en haut par une autorité souveraine. On pourrait ainsi saisir le rapport établi par Gilbert Tsafak, entre la vocation et la conscience professionnelle à travers les notions de « goût » ou « d'amour » pour le métier et de « volonté ». La vocation est conçue comme acquis et comme prédisposition. Comme acquis,

elle est le « goût puissant » et engagement, elle est l'envie de servir, née de la découverte ou de la prise de conscience de ses aptitudes pendant la formation professionnelle. Le « goût » né de cette prise conscience est considéré comme un facteur de mobilisation, déterminant la volonté de bien faire. Et la vocation comme prédisposition, comme « appel intérieur », est également une source déterminant la volonté. Ainsi, le sens d'une conscience professionnelle comme « complément de la vocation », donné par Gilbert Tsafak, pourrait se comprendre puisque la vocation signifie un « amour prédisposé », un « goût engendré ». Cependant, cette vocation devra s'exprimer à travers une conscience professionnelle et par des « signes extérieurs ». Et lesquels signes sont entre autres : la régularité ou la ponctualité ; le zèle manifesté dans l'engagement⁴⁶ ; l'initiative ou la créativité (pp. 50-54-). Le goût, l'amour servent alors de base à la volonté d'action chez Tsafak. Autrement dit, l'appel intérieur, le goût engendré pendant la formation, sont donc ce qui détermineraient la volonté de bien faire son travail.

Contrairement à l'honneur du travail chez l'ouvrier de Péguy, dont le « soin » ou l'application porte beaucoup plus sur l'objet, chez l'enseignant Gilbert Tsafak, l'accent est mis plutôt sur la relation humaine. C'est-à-dire le soin porte sur la relation enseignant-élève. Pour l'auteur la conscience professionnelle qui implique également « le respect des conventions de travail, l'obligation de bien servir... peut compenser la tiédeur de la vocation, le manque d'éclat des capacités intellectuelles et le défaut de virtuosité pédagogique ». Ainsi, pour Tsafak, la conscience professionnelle n'implique pas forcément que l'on dispose des hautes habiletés techniques ou que l'on soit un « grand pédagogue ». La conscience professionnelle chez Gilbert Tsafak se conçoit beaucoup plus comme une disposition, comme une application dans la relation professionnelle. Et si la vocation, c'est-à-dire si le goût et l'amour arrivaient à faire défaut à l'enseignant ? Sur quelles autres ressources fonderait-il son action ?

5.2.3. La conscience professionnelle comme obligation et intériorisation des normes morales

Dans l'ouvrage collectif, *Relations de services. Nouveaux usages, nouveaux usagers*, Thévenet (2010) évoque la conscience professionnelle comme « un sentiment d'obligation » pouvant être à la base de l'implication de l'opérateur au travail. En fait, l'auteur propose d'aborder la question de la relation de service à travers les articulations possibles entre les

⁴⁶ L'engagement professionnel est le degré auquel une personne est physiquement et mentalement préoccupé et absorbé par son travail.

concepts de bases habituellement connus (motivation, satisfaction, implication, savoir-faire, savoir-être, compétences, talent etc.) et d'autres éléments tels que les valeurs, les systèmes de références personnels, les outils, le management etc. Pour Thévenet, une bonne gestion des ressources humaines passe par une bonne compréhension de la relation de service, c'est-à-dire par l'articulation entre les notions mobilisées, la mise en cohérence des actions et des politiques qui découlent de ces articulations. Il met alors en relief les notions d'implication (disposition), de compétence ou talent (aptitude) du travailleur. Autrement dit, pour Maurice Thévenet, comprendre la relation de service c'est saisir ce que l'implication, ses caractéristiques, ses fondements ; ce que la compétence et ce que les valeurs personnelles. L'implication pour Thévenet, est bien différente de la motivation. La motivation relève de « ce qui dans la personne la pousse à faire et à agir » tandis que l'implication ressort de « ce qui se tisse entre la personne et tel ou tel élément de sa situation de travail ». L'implication est alors synonyme « d'indentification, d'autodéfinition, de reconnaissance de soi ». Elle mettrait à jour « le jeu de miroir qui se produit dans une activité quand la personne s'y reconnaît ou s'y retrouve ». L'implication est donc une expérience au travail et la motivation pouvant être antérieure ne l'est pas nécessairement. Thévenet trouve quatre caractéristiques principales, ou sentiments associés à l'expérience d'implication : le concret (l'apport concret de soi) ; le plaisir ou bonheur accompagnant l'accomplissement de l'activité ; la tension ou la peur de n'être à la hauteur ; la fierté ou valorisation de soi à travers l'activité. Comme chez Gilbert Tsafak, la conscience professionnelle chez Thévenet implique une certaine disposition, mais une disposition vis-à-vis de l'activité. Un sentiment de dignité, dira-t-on, en rapport avec l'accomplissement de l'activité. Pour l'auteur, ces sentiments de fierté ou de peur, qui expliquent une expérience d'implication peuvent avoir leurs fondements dans cinq facteurs (pp. 27-28)⁴⁷ et au premier rang desquels la « valeur travail » pour la personne. La valeur travail, dans sa subtilité comme le souligne l'auteur, est à voir dans ce que « l'expérience du travail renvoie à la personne une image d'elle-même ». Et cette valeur, cette fonction du travail qui permet d'atteindre un certain idéal de soi, s'exprime et se justifie à travers la conscience professionnelle. Thévenet l'exprime en ce termes :

Quand l'opérateur se sent obligé d'aller au bout de la tâche même quand aucune autorité ne l'y oblige, en respectant ce sentiment d'obligation que constitue la conscience professionnelle, il obéit bien au besoin de mettre en ligne son comportement avec l'image idéale qu'il se fait de lui-même et qui est justement liée au travail. (Thévenet, 2010, p. 27)

⁴⁷ Thévenet donne cinq causes principales qui fondent l'implication: la valeur du travail ; l'environnement ; le produit de l'activité ; l'expertise et l'implication dans l'entreprise.

De cette affirmation, on comprend que l'implication au travail est en rapport avec une certaine perception, une représentation de soi. L'implication est donc le reflet d'une conscience professionnelle, comprise comme une mise en adéquation de l'idéal de soi dans et par le travail, comme un souci de cohérence entre son action et l'idéal de soi. Thévenet parle de système de référence propres au travailleur pour expliquer son implication dans la relation de service. Autrement dit, l'idéal de soi est en lien avec la valeur du travail, les valeurs et les normes de référence personnelles ou socialement partagées. Ainsi, la conscience professionnelle prise comme sentiment d'obligation pour l'idéal de soi dans son activité, pourrait également se saisir comme l'expression des normes et valeurs sociales intériorisées. C'est le sens que lui donne O'Neil (1977) tel que le rapporte Georges-Auguste Legault (1999; 2003) dans ses travaux sur le professionnalisme.

Pour O'Neil (1977), la conscience professionnelle :

C'est l'intériorisation des normes objectives communément reconnues, grâce à l'appui des traditions, des impératifs sociaux, de l'éducation reçue dans la famille et dans certaines institutions (collèges privés voués à la formation des élites). Dans cette optique, le professionnel est d'abord guidé, surveillé et stimulé par sa propre conscience. Les codes, les comités de discipline et les sanctions jouent une fonction supplétive. Pour juger de l'efficacité des codes, il faudra donc se rappeler qu'ils s'adressent en principes à des individus éduqués dans une tradition morale particulière. (O'Neil, cité par Legault, 2003, p. 43)

Il y aurait alors comme chez Péguy, un lien entre la conscience individuelle et la conscience « collective ». Une conscience individuelle comme « héritée » des traditions, de la famille, de la société. Cependant, chez Péguy, cette conscience professionnelle, cet honneur du travail, se fonde sur un souci de la perfection technique tandis l'héritage des normes, de valeurs chez O'Neil fondent une conscience plutôt morale. Et l'auteur explique que c'est la conscience professionnelle qui, en principe, fonde la déontologie, quoi qu'elle hérite des impératifs et normes sociales. Pour O'Neil, la conscience professionnelle est

La pierre d'angle qui garantit la connexion entre les normes fondamentales et leur aboutissement concret, à savoir l'acte singulier, la situation concrète. C'est en présumant son intervention, sa vigueur et son efficacité que, les codes dans leur teneur actuelle, sont élaborés et promulgués. (Legault, 2003, p. 43)

Se basant sur ces idées de Louis O'Neil, Legault soutient alors la primauté de l'éthique sur les codes ou les prescriptions déontologiques. L'éthique s'entend, pour Legault, comme recherche du sens de nos choix d'agir. Un sens « partagé qui permet à tous les acteurs impliqués d'être traités comme des personnes et non comme des objets ». Et cette réflexion sur le sens,

désignée de délibération éthique, est une démarche d'analyse du fait ou de la situation ; démarche d'évaluation, de jugement de valeur, de pondération ou hiérarchisation des valeurs, de justification et d'action. La délibération éthique ainsi conçue est l'expression de la conscience morale. La conception de la conscience professionnelle chez Legault, rejoint ainsi celle de Péguy, de Tsafak ou encore celle de Thévenet de ce qu'elle implique une certaine autonomie dans le choix d'agir.

En résumé, la conscience professionnelle d'un point de vue autant technique que moral, s'appréhende comme l'expression des normes et des valeurs intériorisées conférant des dispositions. Et lesquelles dispositions sont manifestées dans l'activité professionnelle sous la forme d'esprit d'honneur, de respect de soi, de l'amour de l'autre, d'idéal de soi, de volonté et de goût du travail bien fait. Mais qui dit activité professionnelle dit pratique. Dans quelle mesure la conscience professionnelle se conçoit-elle comme pratique ?

5.3. La conscience professionnelle comme savoirs professionnels

La conscience professionnelle comme pratique est ce que certains l'ont abordé comme conscience psychologique, par rapport à conscience morale. La conscience psychologique désigne la connaissance, le raisonnement, le savoir-faire ou le savoir pratique du métier.

5.3.1. La conscience professionnelle comme connaissances discursives et savoirs pratiques

L'article de Villegier (1985) et les travaux de Tardif et Lessard (1999) peuvent aider à saisir la dimension pratique de la conscience professionnelle, c'est-à-dire en tant qu'elle est connaissance rationnelles et pratiques sur les réalités du métier.

Dans son article « Les étonnements d'un vieux pédagogue », Villegier défend l'idée d'une pédagogie de la « révision permanente active et passive », en mettant en relief le rôle de l'oubli, de la déperdition des connaissances dans l'apprentissage chez l'enfant. Pour Villegier, si de manière évidente, l'oubli peut être considéré comme le propre des mauvais élèves, il est pourtant bien là, il est le lot de tous. Il faut donc que l'enseignant soit conscient de cette réalité et en tient compte, en optant à chaque fois pour une révision des enseignements. Jean Villegier résume alors sa pensée en ces termes : « Tenir compte de l'inattention, de la distraction, de la diversité des intérêts des élèves devant les sujets qui leur sont proposés en classe, c'est faire preuve de réalisme et de conscience (professionnelle). » (Villegier, 1985, paragr.1). A cette affirmation de Villegier, l'on pourrait lui attribuer un arrière-plan

empathique, comme il était question chez le pharmacien de Deschamps plus haut exposé. Une empathie qui n'est cependant pas une représentation de la peine, comme chez le pharmacien, mais une empathie pour une certaine nature de l'enfance, exposée à l'oubli, l'inattention. Ainsi la conscience professionnelle une certaine capacité à saisir, à comprendre, à connaître les caractéristiques psychophysiologiques, voire anthropologiques de l'élève. Elle consiste à estimer les limites, les capacités mentales (l'oubli), les besoins et les intérêts de l'élèves. Bref, à estimer certaines réalités non apparentes susceptibles de faucher les décisions de l'enseignant. La capacité de compréhension, de raisonnement, de réflexion sur sa pratique en rapport avec l'objet et les destinataires, est pour Villegier, indispensable pour bien exercer son métier. L'on pourrait alors dire que la conscience professionnelle intègre, dans ce cas particulier, la question d'évaluation de l'élève, et d'autoévaluation chez l'enseignant. C'est-à-dire qu'elle nécessite une certaine attention double : sur soi-même, parce que l'adulte sait aussi qu'il est exposé à l'oubli, l'inattention, et sur l'élève. La conscience professionnelle pourrait ainsi se comprendre comme éveil ou attention portée sur soi (inattention) et sur les capacités réelles de l'élève en rapport à ce qui lui est proposé comme sujets ou comme savoir. Faut-il alors considérer l'acte professionnel de l'enseignant comme rationnel ? Maurice Tardif et Claude Lessard semblent s'accorder sur l'affirmative.

Dans leur ouvrage *Le travail enseignant au quotidien*, Tardif et Lessard (1999), expliquent que l'enseignant comme n'importe quel professionnel, « sait ce qu'il fait et pourquoi il le fait », même si des mobiles inconscients sont susceptibles d'être présents. Et cela renvoie à la conscience professionnelle. Les auteurs l'explicitent en ces mots :

« Enseigner, c'est poursuivre consciemment des buts intentionnels, prendre des décisions conséquentes et organiser des moyens et des situations pour les atteindre (Shavelson et Stern, 1981). En ce sens, comme n'importe quel professionnel, un enseignant agit en fonction d'idées, de motifs, de projets, de buts, bref d'intentions ou de raisons dont il est conscient et dont il peut en général rendre compte, par exemple lorsqu'on l'interroge sur sa pratique, ses projets ou ses décisions. Bref, on peut dire qu'un enseignant sait, en général, ce qu'il fait et pourquoi il le fait. Cette connaissance se réfère concrètement à des conduites intentionnelles dotées de sens pour l'enseignant ; ce sens se « vérifie » en quelque sorte dans le « discours » (verbal ou mental) qu'il tient ou peut tenir au besoin sur ses activités. Ce discours, ..., prendra diverses formes : raisonnement pratique, enchaînement d'informations, récit explicatif, justification et rationalisation à posteriori, etc. il correspond à ce que nous appellerons ici la conscience professionnelle de l'enseignant, ... et grâce à laquelle il peut dire discursivement pourquoi et comment il agit. (Lessard et Tardif, 1999, pp. 396-397)

La conscience professionnelle dans cette orientation psychologique met en avant l'idée du travail conscient et rationnel de l'enseignant. Elle écarte quelque peu l'idée de l'inconscient

(psychanalytique) toujours en jeu, et déterminant parfois les actions de l'homme. Les auteurs estiment que même si l'enseignant, comme tout autre acteur humain, possède une connaissance limitée ou des mobiles de ses propres actions, toutefois son action devra être jugée comme rationnelle. Il possède une conscience professionnelle ou « conscience pratique », faisant allusion aux dires et aux faits concrets sur son métier. Ainsi la conscience professionnelle, dans cette orientation pratique, signifie connaissances rationnelles et pratiques de l'activité. Mais parler des connaissances rationnelles et pratiques de l'activité, laisse sous-entendre une certaine maîtrise des lois, des principes, des règles qui régissent l'organisation et le fonctionnement de cette activité. Et dans quelle mesure la conscience professionnelle se saisit-elle comme connaissance des règles et de normes propres de la profession ?

5.3.2. La conscience professionnelle comme respect des règles et devoirs professionnels

Dans ses travaux sur l'éthique et la déontologie professionnelle de l'enseignement, Prairat (2009 ; 2012 ; 2015) rapproche professionnalisme et conscience professionnelle. La conscience professionnelle est entendue comme « le respect des normes et devoirs professionnels ». Les normes sont des énoncés qui explicitent les devoirs. Elles sont sous forme des règles, de principes ou des recommandations et sont celles qui organisent l'activité professionnelle tant sur le plan de la relation (hiérarchie et autres professionnels, collègues et élèves) que sur le plan des pratiques pédagogiques. Les normes professionnelles, sont à la fois déontologiques et éthiques. Les normes déontologiques sont celles prescrites par la communauté des professionnelles (comité, association, syndicat ou ordre) agissant au nom de tous les professionnels. Tandis que les normes éthiques relèvent de la compréhension et du jugement personnel du professionnel. Prairat fait une distinction théorique, dira-t-on, entre les normes techniques ou spécifiques de celles morales. Les normes techniques ou spécifiques, relatives au rapport enseignant-enseigné, « sont des règles et des principes qui permettent le bon déroulement du travail pédagogique ». Il s'agit des règles et principes (ou invariants) qui portent sur l'évaluation, l'organisation, la planification, les remédiations, etc. Elles sont donc constitutives de l'activité professionnelle. Les normes morales qui explicitent les devoirs moraux, par contre, sont des principes partagés par « une communauté virtuelle à laquelle adhérerait toute personne, enseignante ou non, immédiatement soucieuse du bien-être de l'enfant » (Prairat, 2012, p. 7). Ces normes partagées et érigées en devoirs professionnels régulent les relations entre le professionnel et les autres acteurs chaîne éducative. Eirick Prairat identifie alors des typologies de devoirs en fonction des acteurs : devoir de loyauté

pour la relation du professionnel aux autres professionnels (hiérarchie, collègue) ; devoir d'honnêteté ou de probité vis-à-vis des parents d'élèves ; devoir d'hospitalité, de sollicitude, de confiance à l'endroit des élèves. Ces normes morales érigées en devoirs selon Prairat, sont le produit de la délibération, de la compétence imaginative du professionnel. Pour l'auteur, « il n'y a pas d'agir morale sans une raison qui délibère », et que l'on ne devrait, selon Munck (cité par Prairat), « faire de l'éthicité une simple question de règles ». Car un comportement apparaît moral « en vertu d'une saisie d'ensemble de la situation » et la réflexion morale devient une « question de compétence imaginative » (Prairat, 2009, p. 134). Ainsi, pour l'auteur, le respect de toutes ces normes caractérise le professionnalisme de l'enseignant et par ricochet sa conscience professionnelle. Prairat (2012) écrit à propos :

Ce que l'on appelle professionnalisme ou conscience professionnelle n'est finalement rien d'autre que le respect des normes qui organisent une pratique professionnelle. Elle n'est que l'attention et le soin que le professionnel met à réaliser une activité qui obéit toujours à des canons et à des normes structurantes. (Prairat, 2012, p. 6)

Si Prairat considère la conscience professionnelle comme l'unité de la technique et de l'éthique, c'est –à-dire, respect des normes, attention et soin mis à réaliser l'activité, cependant, l'auteur pense que le concept de conscience professionnelle possède une signification plus proche du professionnalisme qu'à celui de la conscience morale. L'explique-t-il :

La notion de conscience professionnelle, proche d'un point de vue lexical de la notion de conscience morale, a en fait peu de rapport avec cette dernière car elle ne s'intéresse pas uniquement à des questions d'ordre moral. Elle vise aussi et surtout à garantir la qualité du service que doit offrir un professionnel. (Prairat, 2015, p. 18)

Pour Eirick Prairat, quoique les devoirs professionnels soient à la fois techniques et moraux, les normes techniques semblent mieux définir la conscience professionnelle, en tant qu'elles garantiraient la qualité du service. C'est pourquoi la conscience professionnelle, pour l'auteur, peut se confondre au professionnalisme. Affirme-t-il : « ce qu'on appelle professionnalisme ou conscience professionnelle n'est finalement rien d'autre que le respect des normes qui organisent une pratique professionnelle ». N'y aurait-il pas à voir dans cette tendance chez Prairat à faire consister la conscience professionnelle beaucoup plus au respect des normes techniques, une incohérence ? Il semble que Prairat ferait une distinction nette entre conscience professionnelle et la maîtrise technique, lorsqu'il explique que les devoirs professionnels de l'enseignant auraient deux sources distinctes. Mentionne-t-il :

Une analyse plus précise fait apparaître que ces devoirs (professionnels) ressortissent soit de la conscience professionnelle, c'est-à-dire du souci que le professionnel met à s'acquitter de sa tâche, soit d'une certaine maîtrise technique. L'une et l'autre – conscience professionnelle et maîtrise technique – garantissent la fiabilité du professionnel, elles gagent son crédit. (Prairat, 2009, p. 141)

Cette distinction de la maîtrise technique de la conscience professionnelle montre bien qu'il y a lieu de s'interroger avec Clot (2013) sur le sens du concept de conscience professionnelle, chez les professionnels de l'éducation, dans ses usages quotidiens. Entre disposition et pratique, l'unité n'est pas toujours bien perceptible, sinon difficilement.

A la lumière de ces différentes approches de définition, la conscience professionnelle apparaît comme ayant double dimension. Elle est disposition morale et pratique (technique). La conscience professionnelle est à la fois : honneur, volonté, amour, goût, idéal de soi obligation, connaissances pratiques (savoirs- faire) et discursives (discours rationnel), respect des règles ou normes professionnelles. La conscience professionnelle est donc praxis et poïésis. Et le lien fort entre conscience professionnelle et professionnalisme, qui amène à les considérer parfois comme synonyme viendrait certainement de l'idée d'un « idéal » que les deux concepts partagent. Avec Legault (2003) le professionnalisme se conçoit comme un « idéal proposé aux conduites professionnelles ». En effet, dans « Professionnalisme et délibération éthique », Legault affirme que « définir le professionnalisme c'est entrer dans l'univers de ce qui devrait être et de ce qui est ». L'auteur explique qu' :

En effet, lorsqu'on cherche à préciser nos attentes à l'égard d'un professionnel, on ne décrit pas ce qu'il fait, mais ce qu'il devrait faire parce qu'il est un professionnel. ... L'étude du professionnalisme nous situe dans le domaine du souhaitable, de l'idéal, dans une relation professionnelle. Comme tout phénomène normatif, le professionnalisme propose des valeurs, et des comportements idéaux compte tenu du rôle à exercer. (Legault, 2003, pp. 41-42)

Mais on ne saurait dire que le professionnalisme intègre *à priori* une dimension éthique. Il s'avère que l'union (ou l'équilibre) éthique-technique qui doit caractériser la conscience professionnelle n'est pas toujours perçue comme telle par certains professionnels de l'éducation et de la formation. Il y a une tendance à la saisir selon une seule dimension. C'est-à-dire, soit comme conscience morale, soit comme soin technique. Mais au-delà de cette tendance, il ressort que la conscience professionnelle tient pour certains de la vocation, pour d'autres des valeurs personnelles et de celles du travail, ou alors des normes professionnelles. Cependant lorsqu'on parle d'activité professionnelle on entend par là une activité partagée par

un corps, une activité de groupe. Peut-on alors voir un effet ou un lien direct avec la conscience professionnelle individuelle ?

5.4. La notion de conscience professionnelle collective

Nous avons sommairement évoqué ci haut, le rapport de la conscience professionnelle à celle collective à travers l'héritages des normes et des impératifs sociaux. Cependant, il y a lieu d'ajouter que l'activité professionnelle est par définition une activité de groupe de professionnels, et que la conscience professionnelle, quoiqu'individuelle, est redevable à la collectivité, c'est-à-dire, la conscience professionnelle collective. Et comment ? La notion de conscience collective ou conscience professionnelle collective peut s'appréhender de différentes manières. Elle peut avoir le sens de lien de solidarité entre les individus d'une communauté, le sens de contrat entre le travailleur et la société.

5.4.1. La conscience collective ou solidarité de groupe

Dans les travaux sociologiques Durkheim (1893) où la notion tire son origine, la conscience collective désigne l'ensemble des valeurs communes au sein d'un groupe, d'une société peu développée ou traditionnelle. Durkheim explique que dans les sociétés où la division du travail est peu avancée, les individus qui pratiquent plus ou moins les mêmes activités, qui vivent presque les mêmes expériences, se sentent relativement semblables les uns aux autres et ont le sentiment d'un moi unique. Ce qui crée alors une solidarité mécanique au sein groupe, et le sentiment d'une conscience collective. Par contre, dans les sociétés développées ou industrialisées où la division du travail est plus accentuée, où les individus se spécialisent dans différents domaines d'activités, ils se distinguent les uns des autres, se singularisent. Ils ont de moins en moins le sentiment d'une conscience collective au détriment d'une conscience individuelle. Ils développent dans ce cas une solidarité organique. On peut ainsi saisir la notion de conscience individuelle comme opposée à la conscience collective dans le sens de cette affirmation de Durkheim, dans *De la division du travail social*: « nous ne pouvons pas nous développer dans deux sens aussi opposés. Si nous avons un vif penchant à penser et à agir par nous-mêmes, nous ne pouvons pas être fortement enclins à penser et à agir comme les autres » (*Division du travail*, p.100) Mais en réalité, il ne s'agit pas d'opposition au sens classique, comme l'explique Terrier (2012). Il est beaucoup plus question d'autonomie. L'individualité pour Durkheim serait une valeur socialement partagée. « L'individu, dans le vocabulaire de Durkheim, devient un idéal social ». L'individualisme, loin d'être le « désintérêt croissant des individus pour leurs pairs » est plutôt « une conviction

que les individus et leurs droits sont les seules valeurs morales pleinement légitimes ». La conscience individuelle serait alors synonyme de liberté, d'autonomie du sujet. Elle est caractérisée d'une part, par les sensations, les expériences du corps, et d'autre part, par l'intériorisation des biens intellectuels et moraux inventés et transmis par la société. Comme le relève Terrier dans les « Formes élémentaires » (1912), Durkheim dira que : « ce qui fait de l'individu une personne, c'est ce qu'il partage avec les autres individus », ce qui est collectif en lui, à savoir les biens intellectuels et moraux. Ces biens qui peuvent se décliner en connaissances, en règles morales, en normes juridiques etc., sont ce qui, au final, permettent à l'individu de s'autogérer ou de s'autoréguler. C'est-à-dire « d'être capable d'agir de manière mesurée et de se tenir à l'intérieur des limites ». Ainsi, les biens intellectuels et moraux intériorisés, qui sont le produit de la civilisation, sont ce qui règlent la conduite de l'individu. Autrement dit, la conscience individuelle intègre la conscience collective par le biais des valeurs ou les biens sociaux transmis. Dans le cas particulier du métier d'enseignant, comme le relève Filloux (1993), Durkheim dans sa vision de la formation des enseignants, proposait « d'engager les maîtres dans une réflexion à la fois individuelle et collective en vue de mieux saisir le sens des pratiques pédagogiques, de passer outre les routines ». La conscience professionnelle individuelle est donc plus ou moins ancrée dans la conscience collective. Si le groupe professionnel contribue indéniablement à la construction de la conscience individuelle, il n'est pas exclu que les attentes de la corporalité ou l'exigence de l'efficacité professionnelle entraîne une crise de conscience professionnelle, comme le montre les travaux d'Yves Clot.

5.4.2. Le drame de conscience professionnelle

Dans une approche psychopathologique, à travers la question du suicide, Clot (2013) essaye de montrer l'ancrage de la conscience professionnelle dans ce qu'il a désigné de « conscience professionnelle collective ». L'auteur soutient l'hypothèse selon laquelle le suicide relève d'un « drame de conscience professionnelle ». Le drame consiste dans ce que la conscience individuelle n'arrive plus à délibérer, à différencier les registres de la conscience collective. S'impose alors un monologue intérieur dramatique sur les exigences de la performance, du travail bien fait. L'individu s'engage corps et âme, sans recul possible, au point de faire un avec le travail, avec les prescriptions du travail. Et lorsque la désillusion arrive avec l'ingratitude managériale et/ ou avec le manque de reconnaissance de l'investissement personnel, la conscience s'en prend alors à elle-même et à l'organisation. Ce qui conduit au suicide sous forme d'une vengeance contre soi-même et contre la société jugée ingrate. Une différenciation, c'est-à-dire une prise de distance minimale entre les attentes corporatives

(conscience collective) et ses propres attentes (conscience individuelle) serait donc nécessaire. La différenciation des registres de la conscience collective et conscience individuelle est alors évoquée par Clot comme le seul moyen à disposition des individus pour se prémunir du risque du suicide. Mais comment Clot définit la conscience collective et quels sont ses registres ?

Pour Yves Clot, la conscience professionnelle n'existe pas en tant qu'état mental mais en tant que rapport social réel. Il l'exprime en ces termes :

La conscience professionnelle comme conscience tout court, n'existe pas comme un état mental, mais comme un rapport social réel. C'est seulement en mouvement qu'elle montre ce qu'elle est. Si nous la séparons de la vie pratique du travail, de l'activité effective, nous la privons de sa fonction principale qui consiste, dans l'action, à rester l'instrument pour franchir les obstacles du travail réel. Au travail, elle est exposée, elle s'anémie. Laisée à elle-même, la conscience professionnelle propre à un métier s'étiolé. (Clot, 2013, p. 6)

Partant de la définition Vygotskienne de la conscience comme un « contact social avec soi-même », Clot en fait la transposition à la conscience professionnelle : « la conscience professionnelle est un contact social avec soi-même ». Le « contact social » est alors synonyme de conscience collective et se situe en amont : « le contact social en question, c'est-à-dire... la conscience professionnelle comme conscience collective avant même d'être la conscience professionnelle de tel ou tel travailleur ». Pour l'auteur, si avoir de la conscience professionnelle c'est « avoir conscience pour soi dans ce qu'on fait, le faire dans les règles de l'art, à tort ou à raison, mais au nom de ce qu'on croit juste », il faut comprendre que les « règles de l'art existent d'abord au plan social et collectif, dans un domaine, un métier, dans une organisation... » et que l'individu les reçoit comme un bagage de la société. Comme nous l'avons mentionné ci haut, la conscience professionnelle est ainsi enracinée « dans l'ensemble des institutions sociales où elle est cristallisée ». C'est-à-dire, la conscience individuelle est enracinée dans la conscience collective par le biais des normes sociales et des « règles » du métier. Mais l'enracinement dans la conscience collective ne voudrait pas dire diluée dans celle-ci, comme le souligne Clot. La conscience collective ne se constitue pas comme « un monde à part qui s'entretient lui-même et qu'il faut respecter, mais comme un mouvement fonctionnel : celui des représentations dans l'activité en cours qui les régénère, mais où elles peuvent aussi être dégénérées ». La conscience collective est donc une « institution toujours à refaire » par la conscience individuelle, à partir du réel de l'activité et parce que cette activité peut faire l'objet d'échange. La conscience professionnelle individuelle doit alors jouer avec différents registres de la conscience collective : le personnel, l'interpersonnel, le transpersonnel et l'impersonnel. Le registre personnel relève de ce que l'individu apporte de

lui-même, ses valeurs et ses qualités intellectuelles. Le registre interpersonnel renvoie à ce que l'apport personnel tient toujours compte des destinataires dont les échanges avec eux jouent un rôle important. Pour le transpersonnel, il renvoie aux antécédents du travail, à l'histoire, à la mémoire collective du travail en termes de techniques et du langage du métier. C'est en d'autres termes l'idée d'une « tradition » léguée, au sens de Charles Péguy dont nous avons exposé la pensée au début. Clot emploie la métaphore de « clavier collectif des gestes et des mots sur lesquels chaque sujet peut jouer sa petite musique, le genre professionnel à styliser par chacun ». L'impersonnel quant à lui évoque les prescriptions officielles, les indicateurs standards de performances, les critères d'évaluations et de recrutement, les tâches, etc., et qui s'imposent à priori à l'individu. Ainsi, la conscience professionnelle individuelle se conçoit comme l'instance de délibération entre les différents registres de la conscience collective. Mais y aurait-il de risque lorsque la délibération, la séparation ou le jeu conflictuel entre registres n'a pas abouti à une meilleure différenciation ? La réponse est affirmative dans la mesure où elle peut conduire au drame, au suicide. Clot explique que les registres ne sont pas toujours convergents ou concordants en ce qui concerne leurs critères de réalisation du travail. Mais qu'il y a nécessité d'une coopération conflictuelle entre les registres. Car une confusion entre les registres ou une identification à un seul registre peut s'avérer catastrophique: « un travail personnel soigné auquel on cherche à se tenir peut se révéler être un obstacle dans le travail collectif », et le « travail collectif en mode dégradé lui-même peut aussi être en contravention durable avec le genre professionnel ». Il faut alors un réel travail de délibération, de recherche d'équilibre entre les registres, afin de mieux construire le réel du travail. Pour Clot, c'est un jeu entre cercles vicieux et cercles vertueux du métier qui s'affrontent toujours dans des développements possibles ou impossibles du « travail bien fait et dont les destins ne sont pas écrits d'avance ». Cependant, au-delà du jeu et de l'équilibre idéal entre les registres, le travail court toujours le risque d'un faux équilibre, d'une confusion ou de superposition des registres. Par exemple la fusion du personnel avec les exigences de l'impersonnel. Clot, explique la fusion du personnel et de l'impersonnel qui consiste à vouloir toujours bien faire, à être efficace, amène généralement à se donner tout entier au travail, à s'engagement corps et âme dans le travail. Bref à être obsédé par l'idée de bien faire, par les exigences de l'efficacité, de l'idée de bien. Une chose qui est par ailleurs nocive pour la santé, car peut conduire au suicide en cas de désillusion. En effet, l'absorption par le travail est énergiquement coûteuse tant sur le plan physique que mental. Et lorsque ce sacrifice n'est pas reconnu, la déception, et la désolation engendrée s'avère parfois insupportable et conduit à un drame que Clot qualifie de « drame de conscience

professionnelle ». Une volonté de bien faire qui conduit au drame, au suicide. Dans cette conception du drame de conscience, Yves Clot met en exergue l'influence du milieu professionnel sur l'individu. Celui-ci, en cherchant à satisfaire aux exigences de l'efficacité professionnelle et s'y attelant sans réserve, perd finalement le goût du travail, et finalement sa conscience professionnelle, lorsque ce milieu méconnaît son investissement. Autrement dit, la conscience professionnelle devrait donc mener un dur combat contre l'environnement socioprofessionnel, si elle doit se maintenir vivante ou vive.

En synthèse, nous avons voulu connaître, dans ce chapitre, le sens, les significations données au concept de conscience professionnelle dans la littérature de manière générale et dans les sciences de l'éducation. Nous sommes partis de la définition de la notion de « conscience » dont Natalie Depraz a montré qu'elle signifie à la fois intériorisation ou connaissance réflexive (être-conscient), sentiment moral (avoir-conscience), et attention, éveil ou vigilance (deviner-conscient), et nous avons remarqué que les trois dimensions apparaissaient dans les différentes conceptions de la conscience professionnelle. Cependant, des prédominances d'une ou de deux dimensions ont été observées selon les domaines d'activité. Dans le domaine de la médecine, la conscience professionnelle chez le pharmacien, telle que Jean-Baptiste Deschamps la conçoit, serait sa capacité d'empathie et de jugement intérieur. Dans le domaine de l'artisanat, pour Charles Péguy, la conscience professionnelle chez l'ouvrier est l'honneur du travail, c'est-à-dire, un respect sacré du travail réalisé avec toute la perfection possible et indépendamment de l'usage. Dans le domaine de l'entreprise, Maurice Thévenet considère la conscience professionnelle de l'agent comme le sentiment d'obligation à poursuivre un idéal à travers le l'activité travail. Dans le domaine de l'éducation et particulièrement dans le champ de l'enseignement, la conscience professionnelle a été appréhendée d'une part comme disposition (morale), et d'autre part comme pratique (technique). Et l'unité entre morale et technique n'a pas été toujours clairement articulée. Jean Villegier considère la conscience professionnelle du pédagogue comme sa capacité d'empathie et d'attention à la nature de l'élève, voire à la nature humaine enclin à l'oubli. Chez Gibert Tsafak, la conscience professionnelle chez l'enseignant est son « application volontaire » à bien s'acquitter de sa tâche. Une volonté fondée sur la vocation et qui peut compenser le manque d'éclat des capacités intellectuelle ou de défaut de virtuosité pédagogique. Tandis que pour Maurice Tardif et Claude Lessard, la conscience professionnelle chez l'enseignant renvoie à ses connaissances pratiques et discursives de son activité. Et pour Prairat, la conscience professionnelle chez l'enseignant tient au respect des

normes professionnelles qui sont pratiques et déontologiques. Si dans leur ensemble, les différentes conceptions de la conscience professionnelle ne mettent pas forcément en relief l'unité des dimensions, il ressort, cependant, qu'elles conçoivent la conscience professionnelle comme l'expression de l'autonomie du sujet.

Après la revue des acceptations de la conscience de la conscience professionnelle, nous nous sommes également intéressés au lien entre conscience professionnelle et conscience collective. Les travaux d'Emile Durkeim, de Georges Legault et d'Yves Clot, nous ont permis de saisir davantage l'ancrage de la conscience professionnelle individuelle dans la conscience collective. La solidarité du groupe, le respect des impératifs et des normes sociales, la mémoire du travail ou l'héritage des techniques et des normes de l'activité, sont ce qui forme le socle de la conscience individuelle. A cet effet, nous convenons avec Louis O'Neil pour qui la conscience professionnelle est « l'intériorisation des normes objectives communément reconnues, grâce à l'appui des traditions, des impératifs sociaux, de l'éducation reçue dans la famille et dans certaines institutions ». Cependant la conscience professionnelle individuelle, quoi que toujours ancrée dans la conscience collective, doit à chaque fois se « démarquer », se monter ou alors s'affirmer de manière perceptible. Si la volonté, l'amour du métier, le respect des normes peuvent être tenus comme des « indicateurs » de la conscience professionnelle, comment se manifeste-t-elle en termes de comportement observable et durable dans le quotidien de l'activité professionnelle ? Ou alors quels sont les types de comportement, existant dans la littérature actuelle dominée par l'idée de « professionnalisme », sous lesquels on peut reconnaître des facettes de la conscience professionnelle ? En d'autres termes, quelles nouvelles expressions, quelles autres notions dans la littérature actuelle expriment ce qu'implique une conscience professionnelle ? Le chapitre suivant entend aborder ce questionnement.

Chapitre 6. Des comportements professionnels consciencieux ?

Dans le précédent chapitre, il a été question de faire un éventail des possibles acceptations ou déclinaisons du concept de conscience professionnelle. La conscience professionnelle a été conçue comme « l'honneur » dans le travail, « l'idéal de soi » à travers le travail, comme « vocation », « volonté » et « amour » du travail. Elle a été également saisie comme « savoir-faire et discours rationnels », comme « capacité de compréhension » et comme « respect des règles » professionnelles. Mais comment reconnaître la manifestation de ces constituants, de ces composantes de la conscience professionnelle dans les comportements dits professionnels aujourd'hui ? Et particulièrement dans la littérature en sciences de l'éducation et de la formation ? Autrement dit, quels sont les notions, les concepts qui désignent aujourd'hui des comportements professionnels que l'on pourra qualifier de consciencieux ? De nos jours, le concept de « professionnalisme » a fortement gagné le vocabulaire du champ de la recherche, et, est parfois employé comme synonyme de la conscience professionnelle. Dès lors les comportements professionnels consciencieux, c'est-à-dire, qui expriment une « bonne » conscience professionnelle au travail, semble-t-il sont inscrits dans des termes motivation professionnelle, implication professionnelle et engagement professionnel. Mais à quoi renvoient véritablement ces comportements professionnels ? L'objectif de ce chapitre est donc d'apporter un peu de la lumière sur ces concepts du champ de l'éducation et de formation, qui font écho, et qui semblent « occulter » ou remplacer le concept de conscience professionnelle.

6.1. Le comportement de motivation professionnelle

La conscience professionnelle, nous l'avons souligné, est à la fois disposition et pratique ; honnêteté et soin. Elle peut également être considérée comme un « état moral accompli dans l'acte professionnel » ou alors « un état moral exprimé par une action ou un acte professionnel ». Dans ce sens, c'est donc l'état moral qui détermine l'acte professionnel dit consciencieux. La relation entre le motif et l'acte a été désignée de motivation, tel qu'on le retrouve dans Le Grand Robert. On y trouve que la motivation, au sens philosophique, est : « Relation d'un acte aux motifs qui l'expliquent ou le justifient. Exposé des motifs sur lesquels repose une décision » ; au sens psychologique, elle est l'« Action des forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement ». Dans les deux acceptations, « motifs » ou « forces » sont ce qui déterminent le comportement. Dès lors, on peut considérer la motivation, de manière large avec Deci et Ryan (2012), comme tout « ce qui incite les

personnes, à penser, à agir et à se développer ». Mais puisqu'il s'agit, pour ce travail de thèse, d'étudier la conscience professionnelle, le sens philosophique de la motivation (le motif étant rationnel) retient plus notre intérêt, dans la mesure où évoquer une « force inconsciente » comme déterminant le comportement disqualifie le concept même de conscience professionnelle. Les motifs peuvent par ailleurs être de différentes natures, mais qui sont assimilés beaucoup plus à des besoins psychologiques. Dans leur théorie de la motivation, Deci et Ryan (2012) ont considéré trois besoins psychologiques⁴⁸ susceptibles d'expliquer le comportement des humains : les besoins de compétence, d'autonomie et d'affiliation. Pour ces auteurs, ce sont ces trois besoins qui fondent la théorie de motivation dite de l'autodétermination. Il intéresse de faire un exposé succinct des articulations clés de cette théorie.

6.1.1. La motivation comme autodétermination selon Deci et Ryan

Deci et Ryan présentent dans l'ouvrage *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués* (2012), les quatre prémisses de leur théorie. On y retrouve que :

La Théorie de l'Auto Détermination (TAD) tient pour acquis que (1) l'individu est naturellement porté à être actif, motivé, curieux et qu'il désire vivement réussir, étant donné que la réussite est elle-même gratifiante. La théorie reconnaît cependant qu'il y a aussi (2) des personnes aliénées qui effectuent leurs tâches de façon mécanique, ou encore des personnes passives et démotivées. La TAD explique ces différences par les types de motivation, lesquelles sont (3) le fruit de l'interaction entre la nature active inhérente à l'individu et les divers environnements sociaux qui la soutiennent ou la contrecarrent ... la théorie avance que (4) tous les humains ont besoin de sentir compétents, autonomes et reliés à leurs pairs. (Deci et Ryan, 2012)

C'est donc les trois besoins psychologiques et naturels qui, pour les auteurs, déterminent en grande partie le comportement humain. Mais qu'est-ce que l'autonomie, la compétence et l'affiliation dans la théorie de la motivation auto déterminée ?

- L'autonomie ou l'auto détermination

La TAD soutient, que la motivation pourrait être avant tout autonome ou intrinsèque et contrôlée ou extrinsèque. La motivation autonome ou intrinsèque renvoie à ce qu'un « individu fait une activité parce qu'elle la trouve intéressante et qu'elle lui apporte satisfaction ou plaisir. L'individu qui agit sous l'impulsion de la motivation intrinsèque le fait parce que l'activité elle-même est pour lui source de gratification » (Deci et Ryan, 2012). La motivation autonome suppose ainsi que la personne « se comporte en ayant pleinement le

⁴⁸ A côté des besoins psychologiques, il y a les besoins physiologiques.

sentiment d'un libre choix ». L'autonomie repose donc sous le principe de la satisfaction de besoins psychologiques dans la mesure où le résultat de l'action compte moins que sa pratique. C'est-à-dire la pratique de l'activité est déjà en soi une source de plaisir. Il y a donc peu d'attente d'une récompense extérieure que celle d'accomplir avec succès l'activité. Cependant, les auteurs soulignent la différence entre autonomie et indépendance. L'autonomie voulant simplement dire que l'individu agit en exerçant sa volonté et son libre choix alors que l'indépendance renvoie au fait que l'individu fonctionne seul et sans compter sur les autres. Pour la TAD les individus peuvent dépendre des autres puisqu'ils éprouvent du réconfort, de la réciprocité dans les relations interpersonnelles. On pourrait ainsi considérer la motivation autonome comme l'expression d'une conscience professionnelle prise dans son sens de la vocation, de l'accomplissement de l'idéal de soi, dans l'activité pratiquée. La récompense est secondaire et pourrait même avoir un effet négatif. C'est ce que semble dire l'analyse suivante :

Les résultats d'une méta-analyse ont confirmé que, en général, les récompenses diminuaient la motivation intrinsèque chez des personnes de différents groupes d'âge, et cela, pour un vaste éventail d'activités, de primes et de récompenses occasionnelles. En d'autres mots, quand des personnes recevaient une récompense, telle qu'une prime en argent ou un prix, pour une activité qui les intéressait déjà intrinsèquement, leur motivation intrinsèque pour cette activité avait tendance à s'effriter. Autrement dit, les récompenses les amenaient à perdre de l'intérêt pour cette activité. (Deci et Ryan, 2012)

La motivation autonome ou intrinsèque est donc l'expression des besoins psychologiques d'accomplissement de soi. Mais qu'en est de la motivation dite contrôlée ? La motivation est dite extrinsèque lorsqu'un « individu entreprend une activité en fonction d'une conséquence qui lui est extérieure ». La motivation extrinsèque suppose alors que « le choix relève des pressions extérieures » et que la personne arrive à contrôler, mais que « l'individu agit avant tout pour obtenir une récompense ou pour éviter une punition ». La motivation est dite contrôlée lors qu'elle est certes régie par des facteurs externes mais qu'il y a eu un processus d'intériorisation, de régulation ayant conduit à l'autonomisation. Les auteurs ont défini trois types d'intériorisation dont le degré varie en fonction de l'intégration de la régulation au soi : « *l'introjection* » qui consiste pour l'individu d'accepter une exigence, une demande ou un règlement extérieur mais refuse ou ne les fait pas totalement siens ; « *l'identification* » qui implique que l'individu trouve de l'intérêt pour les facteurs externes qui régissent son comportement et accepte de les faire siens. Lesquels facteurs peuvent être des valeurs ou des normes sociales. L'individu s'identifie alors au facteur et accepte de bon gré de réguler son

comportement en fonction. Il a toujours le sentiment d'autonomie ; « *l'intégration* » est la forme poussée de l'identification où l'individu adjoint aux facteurs externes d'autres aspects de sa nature profonde, d'autres valeurs personnelles. Ce qui l'amène à découvrir sa propre valeur et son moi profond dans les facteurs externes. Ainsi une motivation extrinsèque introjectée est une motivation contrôlée. Lorsqu'elle est identifiée et intégrée, elle devient ou apparaît comme autonome. La motivation contrôlée est alors cette motivation extrinsèque régulée par les contraintes sociales telles que l'appartenance à une communauté, ou l'engagement dans un groupe ou un corps de métier. Par ailleurs, les auteurs ont défini un comportement d'amotivation qui correspond ou qui traduit un manque de volonté chez l'individu qui ne trouve pas, ou ne perçoit pas la relation entre ses actions et les résultats obtenus. Il agit presque mécaniquement et dans la résignation. Et dans ce cas, la réussite ou l'échec de l'action ont alors même valeur et l'efficacité n'a plus de sens.

- *Le sentiment de compétence ou d'auto efficacité*

Dans *Introduction à la psychologie de la motivation*, Pelletier et Vallerand (1993), reprenant les travaux de Deci (1975), présentent les besoins de compétence et d'autodétermination comme des « propensions ou des tendances naturelles qui nous inciteraient à nous engager dans une activité intéressante afin de rechercher et de conquérir des défis qui nous paraissent optimalement stimulants » (Deci, 1975, cité par Pelletier et Vallerand, 1993, p. 263). Le sentiment de compétence n'est donc pas dû à une contrainte extérieure, il est plutôt envie, il relève de la curiosité, et l'idée d'une récompense extérieure ne lui est pas a priori associée. La récompense n'est pas forcément dans le succès ou la réussite de l'action, mais dans l'action entreprise elle-même, dans le fait d'oser, dans l'envie de faire autre chose ou de découvrir d'autres choses. Cette envie d'interagir avec l'environnement et d'y découvrir ses capacités est donc naturelle. Comme le rappellent Pelletier et Vallerand dans leur exposé, l'idée première d'un sentiment naturel de compétence est reconnue à White (1959) qui avait remarqué des limites de la théorie psychanalytique des « énergies secondaires » ou « drives » de Hull (Hull, 1943, cité par Fenouillet, 2016), expliquant le comportement animal⁴⁹. White mettait en avant la curiosité, l'exploration, au-delà des besoins physiologiques, pour expliquer certains comportements humains. Pour lui, le besoin de compétence est ce « besoin d'interagir efficacement sur son environnement » sans qu'il y ait à la base un quelconque stimulus

⁴⁹ Pour Hull, les énergies secondaires associées aux énergies primaires désignant ici des déficits physiologiques (ou besoins) qui poussent un organisme à adopter un certains comportements.

extérieur. C'est une envie spontanée, un besoin naturel à l'homme. Dans la TAD, le sentiment d'efficacité lié au besoin de compétence rentre dans les trois types de besoins psychologiques.

Le besoin psychologique de compétence ou le sentiment d'efficacité peut être considéré comme exprimant une conscience se réalisant dans l'innovation, dans la créativité. Autrement dit, le sentiment d'efficacité ou de compétence pour un professionnel peut se considérer comme le signe d'une conscience professionnelle active. Puisque le professionnel se reconnaît également par son autonomie et sa capacité d'oser, d'innover. Cependant, il demeure que l'activité, le travail humain vise le bien des autres, qui peuvent l'apprécier ou déprécier. Et dans ce cas les « Autres » rentrent dans le champ des besoins psychologiques de l'individu.

- **Le besoin d'affiliation ou d'estime de soi**

Le besoin d'affiliation présenté dans la TAD de Deci et Ryan correspond au sentiment d'appartenance, au sentiment d'être avec les personnes qui sont importantes pour soi et d'obtenir leur estime, leur sympathie (Laguardia et Ryan, 2000). Ce besoin consiste dans le fait que « ressentir une attention délicate sympathique confirme alors qu'on est quelqu'un de signifiant pour d'autres personnes et objet de sollicitude de leur part ». En réalité, le besoin d'affiliation révèle la nature psychosomatique de l'être humain dont les affects et les émotions font partie intégrante et qu'il reste presque dépendant. Aristote l'avait remarqué en définissant l'être humain comme un animal social. Le sentiment d'amour ou d'amitié lui est consubstantiel. L'amour de soi et l'amitié de l'autre jouent alors un rôle important sur l'équilibre, le bien-être psychologique de l'homme. L'estime de soi qui est le regard que l'on porte sur soi-même est influencé par celui des autres (Leary et Baumeister, 2000, cités par Fenouillet, 2012). Pour les auteurs, comme l'explique Fenouillet, le regard des autres est pris comme une « jauge » et permet de savoir l'état des relations interpersonnelles. C'est un index subjectif qui indique à l'individu son degré d'inclusion ou d'exclusion. Un retour négatif sera alors une source d'anxiété ou de souffrance (Pyszczynski et al.1997, cité par Fenouillet).

L'estime de soi suppose donc le principe du bonheur dans la relation. Il invite l'individu à être en bon terme avec l'autre, pour son propre équilibre psychologique, et partant, pour sa santé en générale. Ce qui passe inévitablement par le service bien rendu, des activités bien faites, de bons actes envers autrui. Dans ce sens, le sentiment d'affiliation chez le professionnel est le signe d'un bon état psychologique garant d'une bonne relation avec les usagers. En résumé, on peut dire que la théorie de la motivation autodéterminée de d'Edward Deci et de Richard

Ryan explicite les aspects psychologiques d'un état de « bonne » conscience professionnelle, quoi que cette théorie pourrait avoir des limites.

En effet, d'après Thill (1993), certains auteurs, principalement Bandura (1977, 1986), et d'autres comme Nicholls (1984) ; Dweck et Leggett (1988), ont questionné la théorie de l'autodétermination dans le concept des besoins psychologiques, qui, pour eux, ne seraient pas tous innés. Bandura estime qu'on peut passer outre la théorie des besoins sous-jacents ou innés pour pouvoir expliquer les comportements humains. Pour lui, les attentes d'auto-efficacité par exemple, théorie qu'il a développée dans l'apprentissage social, sont suffisantes pour expliquer et prédire la motivation. Pour Bandura, L'efficacité personnelle est « la croyance de l'individu en sa capacité d'organiser et d'exécuter la ligne de conduite requise pour produire des résultats souhaités » (Bandura, 2003, p. 12). La nuance se trouve alors entre les besoins et les attentes qui pourraient plutôt être déterminées par l'environnement social. Pour lui, le sentiment d'auto-efficacité se construit en fonction de quatre sources d'information : les expériences actives de maîtrise ; les expériences vicariantes ; la persuasion verbale ; les états physiologiques et émotionnels. Les expériences de maîtrise renvoient aux succès dans les activités antérieures. C'est donc ces succès qui, pour Bandura, construisent une solide croyance d'efficacité personnelle. Quant aux expériences vicariantes, elles renvoient à l'observation des personnes ayant obtenu un grand succès dans leur activité et sont alors tenues comme des modèles à imiter, voire à défier ou concurrencer. Pour Albert Bandura, c'est la comparaison à l'autre qui est « le facteur primaire de l'auto-évaluation des capacités ». Pour ce qui concerne la persuasion verbale, Bandura explique que le feed-back positif renforce la croyance d'efficacité personnelle. Et que si la persuasion verbale seule n'a qu'un pouvoir limité, toutefois, l'auteur souligne que « les sujets qu'on persuade verbalement qu'ils possèdent les capacités de maîtriser certaines activités ont plus de chances de produire un effort supplémentaire et de le maintenir que ceux qui doutent d'eux-mêmes » (p. 156). S'agissant des états physiologiques et émotionnels, Bandura explique que les informations somatiques transmises par les états physiologiques (capacités physiques) et émotionnels (domination du stress), sont également des sources d'auto-évaluation d'efficacité personnelle. Ainsi, on comprend, avec la théorie d'auto-efficacité d'Albert Bandura, que la motivation tirerait ses sources beaucoup plus dans l'environnement, et plus précisément à partir des expériences réussies. Autrement dit, chez Bandura, contrairement à Deci et Ryan, l'auto-efficacité ou le sentiment d'auto-efficacité, ne relève pas d'un besoin naturel chez l'individu.

En résumé, la théorie des besoins psychologiques de Deci et Ryan éclaire ainsi sur la nécessité impérieuse pour l'homme d'être actif et de satisfaire ses besoins psychologiques. La théorie explique que l'individu n'agit pas forcément sous le poids des contraintes extérieures. Il agit de manière autonome, par vocation ou par la volonté de se réaliser, et les motifs de ses actions sont donc intrinsèques. Par contre l'individu peut également intérioriser des choses extérieures à lui, c'est-à-dire s'identifier et intégrer des valeurs ou des choses extérieures. Par le processus d'intériorisation, il reste comme autonome dans ses choix et ses actions. Aussi, le sentiment de compétence, d'efficacité qui sous-entend une volonté d'explorer, d'innover, de créer, lui est inné, c'est-à-dire propre à sa nature. Il est donc « heureux » d'entreprendre quand bien même les résultats sont un échec ou sans récompense. En tant qu'être social, le sentiment d'affiliation exprimé dans l'amitié, l'estime de soi, est un signe d'une bonne santé mentale et voir physique. On retrouve ici, d'une part, le sens de « l'honneur du travail » chez l'ouvrier de Charles Péguy qui consiste dans la perfection, c'est-à-dire « bien faire » pour se sentir compétent. D'autre part, on retrouve également le sens de l'idéal de soi, chez l'agent de Maurice Thévenet. C'est-à-dire « bien agir » et « bien faire » pour garder l'estime de soi, et gagner celui des autres. On pourrait ainsi avancer l'idée que la motivation autodéterminée, est une conséquence d'un état de « conscience du travail », c'est-à-dire un état reliant les besoins psychologiques (besoin de compétence, besoin d'estime ou honneur, besoin de se réaliser ou idéal de soi) et les actes corrélatifs. Bref une conscience professionnelle qui relèvent de la satisfaction de ses propres besoins psychologiques. Cependant, il reste que la motivation s'apprécie à travers des attitudes et des comportements exprimés et observables, tel que l'on puisse parler d'une implication. Et qu'est-ce qu'un comportement ?

6.2. Le comportement d'implication professionnelle

Nous avons fait la remarque dans le chapitre précédent, avec Maurice Thévenet (2010) que l'implication était une expérience du travail et qu'elle ne se confondait pas à la motivation qui la précède. L'implication est comme une manifestation de la motivation, elle-même déterminée par un besoin psychologique. Mais comment se laisse-t-elle saisir dans la réalité de l'activité professionnelle ? Certes l'implication professionnelle a fait l'objet de nombreux travaux, cependant, pour tenter d'y répondre, nous nous en tenons, beaucoup plus, aux travaux de Mias (1998 ; 2013). Travaux qui présentent l'implication sous un modèle simplifié autour de trois notions : repère, sens et sentiment de contrôle.

Si certains travaux ont considéré l'implication professionnelle simplement en termes d'attitude ou d'état psychologique, Christine Mias y a trouvé une possibilité

comportementale, c'est-à-dire un comportement qualitativement identifiable. Comme on le retrouve dans l'étude synthétique de Demery-Lebrun (2007), les définitions de l'implication professionnelle (organisationnelle pour certains) avaient pour noyau la notion d'attitude ou d'état. Par exemple la définition de Hall (1968, cité par Demery-Lebrun) pour qui, la professionnalité, synonyme de l'implication professionnelle, est « la façon dont les praticiens voient leur travail » ; celle de Mowday et al. (1979, cité par Demery-Lebrun), qui définissent l'implication professionnelle comme étant « un état dans lequel l'individu s'identifie à une organisation et à ses buts, et souhaite maintenir son appartenance à cette organisation afin de contribuer à ses buts » ; ou encore celle Meyer et al. (1993, cité par Demery-Lebrun), qui entendent l'implication organisationnelle comme un « état psychologique qui caractérise la relation entre un individu et une cible (organisation, métier, etc.), qui a des conséquences sur la décision de rester membre ou non de cette cible ». Mais pour Christine Mias, l'implication professionnelle qui, certes, appartient au registre de l'intériorité ne s'y réduit pas, elle est l'expression d'une expérience intérieure qualitativement identifiable. Elle est une « manière d'être et d'agir » qui exprime « la distance (ou la proximité) d'un acteur professionnel avec son contexte de travail et l'investissement actif ou passif qu'il manifeste dans la situation analysée » (Mias, 2005). Et l'investissement actif se manifeste dans la mobilisation en fonction du « sens » trouvé ou donné à son activité ; des « repères » historiques, identitaires ou représentationnels pour se situer ou se fonder ; du « sentiment » de contrôle de ses actions.

Pour comprendre et expliquer les attitudes des acteurs dans leur milieu professionnel, nous les interrogeons sur le sens qu'il donne à leur place dans l'espace professionnel, sur les repères qui les guident dans leurs actions et sur le sentiment qu'ils ont ou non de contrôler les résultats de leurs actions. (Bataille et Mias, 2013)

C'est donc les trois dimensions : sens, repère et sentiment de contrôle qui modélisent l'implication professionnelle.

6.2.1. Le sens de l'implication professionnelle

L'implication professionnelle, d'après Bataille et Mias, n'est pas à considérer comme une attitude ou un comportement « figé », elle est plutôt fonction des représentations des individus selon leur milieu. Pour les auteurs, elle est « une manière d'être et de se conduire dans l'espace professionnel différemment suivant les contextes d'interactions mobilisés ». Les interactions en contexte seraient alors à la base de l'implication professionnelle. Et ce sont ces interactions qui permettent aux acteurs de construire des représentations, de donner des significations ou du sens à leurs actions, en rapport avec les valeurs et les finalités proposées par le champ professionnel :

Le sens relève tout à la fois de la signification et de la direction portées par les professionnels, et permettrait d'opérer la mise en lien des objets composant leur contexte professionnel. Il se construit dans et par la signification et l'orientation données par le professionnel à son cheminement dans un champs professionnel porteur de valeurs et de finalités caractéristiques. (Bataille et Mias, 2013).

L'implication professionnelle possède donc son sens des interactions, sinon de la relation entretenue avec les autres acteurs et les objets de l'environnement professionnel. Autrement dit, c'est la dynamique de la relation avec les autres, avec l'environnement socioprofessionnel qui permet au professionnel de trouver du sens à son activité. Estimer l'implication dans l'activité professionnelle, serait alors évaluer la qualité de la relation avec les différentes composantes de l'environnement socioprofessionnel. Pour Bataille et Mias, « comprendre comment un sujet est impliqué dans sa profession, revient à étudier la construction dynamique du lien social (professionnel) établi avec les partenaires, avec les différents objets qui meublent l'environnement professionnel ». C'est donc la relation, du lien social qui donne sens à l'implication professionnelle. Et ledit lien tiendrait des choses communément partagés et que l'on pourra appeler des repères.

6.2.2. Les repères de l'implication professionnelle

Pour Christine Mias (1999), l'implication professionnelle se montre dans ce qui lie le professionnel aux autres, ce qu'il partage avec les autres au-delà de ce qu'il peut faire ou produire singulièrement. On est impliqué à l'organisation, au métier par l'acceptation, l'assimilation ou l'appropriation de ses normes, de ses règles et de son histoire. C'est donc cet ensemble d'éléments propres à la profession, et qui sont partagés de tous, qui permet à chacun des acteurs d'orienter ses décisions et ses actions. Bataille et Mias expliquent : « Les repères, considérés comme un système de représentations implicitement partagées, fondés en partie, sur l'histoire, les règles et le cadre normatif de la profession, permettraient d'assurer la continuité d'une identité professionnelle partagée » (Bataille et Mias, 2013). Parler des repères, c'est donc s'intéresser à ce qui fait le collectif, à ce qui fait l'identité commune. Et cela ne se trouve que dans l'histoire, les valeurs, les représentations, règles, les savoirs propres au métier et partagés par tous les membres. En d'autres termes, les repères sont les règles et normes explicites et implicites du métier qui permettent aux professionnels de prendre des décisions et donc d'éviter l'égarement ou l'errance. Pour les auteurs, dans la dimension « repères » de l'implication professionnelle.

L'idée principale est donc l'anticipation de l'errance, dont on sait que les individus la combattent généralement en recherchant des invariants, en organisant leur

environnement. Environnement dont on sait combien il est mouvant incertain, la construction des repères permet de retrouver, (de se retrouver), dans un ensemble de données, de phénomènes, d'individus, de parcours ou d'objectifs. (Bataille et Mias, 2013)

L'implication professionnelle paraît donc dans ce qu'on partage de manière concrète avec les autres, soit en termes de valeurs, de normes ou des représentations partagées. Mais les repères, les liens, ou alors les objets partagés, ne signifient pas que toutes les actions sont subjuguées aux normes communes sans qu'il y ait un sentiment personnel de contrôle, de maîtrise. Certes, les repères orientent mais il faut que le professionnel se rassure du contrôle de ses actions.

6.2.3. Le sentiment de contrôle de l'implication professionnelle

Si l'identification des repères collectifs chez le professionnel est nécessaire pour attester de son implication, il faudrait également que la perception de sa responsabilité soit établie. Autrement dit, le professionnel est considéré comme impliqué lorsqu'il perçoit clairement les conséquences de ses actions en termes de succès ou d'échec, et en tient compte. C'est en termes de « perception » et de la « non- perception » du lien entre action et conséquence positive ou négative, que Bataille et Mias ont défini le sentiment de contrôle. Le sentiment de contrôle définit les « choix propres du professionnel, ses autorisations à agir en évaluant et contrôlant ses actions dans un système des pratiques collectives ». Cette définition trouve son ancrage dans les théories nord-américaines de l'apprentissage social, qui postulent que le sentiment de contrôle n'est pas automatique chez les individus. C'est-à-dire que :

Les conséquences des succès et des échecs (autrement dit des sanctions ou de renforcement) sur le comportement des gens ne sont pas automatiques mais dépendent de la perception ou de la non-perception par les gens de l'existence d'un lien entre leur comportement et un renforcement subséquent. (Bataille et Mias, 2013)

Ainsi, être impliqué, voudrait dire pour le professionnel, être en mesure de percevoir assez clairement les conséquences de l'action et la responsabilité qu'elle incombe. C'est-à-dire agir en ayant à l'esprit que l'action peut avoir des conséquences et qu'il faut évaluer.

En résumé, on retiendra que l'implication professionnelle est cette attitude qui, à la fois, s'apprécie à partir du (1) sens donné à son action au sein d'un environnement socioprofessionnel porteur de valeurs et finalités ; (2) des repères partagés, de l'histoire, qui peuvent être des règles et normes intériorisées ou des représentations partagées ; (3) du sentiment de contrôle qui suppose une conscience de la responsabilité de son action.

Cette attitude peut être passive ou active. Elle est active lors que l'une des trois dimensions est exprimée de manière perceptible de l'extérieur. Elle est passive lorsqu'elle est réduite à des attitudes « aquoibonnistes », à des signes de « retrait symbolique », ou à une « sorte d'absentéisme moral », selon les expressions de Mias. L'implication professionnelle pourrait ainsi être considérée comme une manifestation, une expression de la motivation auto déterminée, dans la mesure où le sens construit et donné à son action épouse la catégorie de besoin psychologique, notamment avec l'idée du sens de son activité. Mais l'implication professionnelle, prise dans sa forme passive susciterait peu d'intérêt. Dans les notions de sens, de repères, du sentiment de contrôle de Christine Mias, nous retrouvons à nouveau les éléments constitutifs de la conscience professionnelle, précédemment exposés, que ce soit chez Charles Péguy, avec l'idée d'un honneur du travail hérité de l'espèce humaine, ou chez Yves Clot à l'idée de la mémoire (technique) et des normes héritées (ici repères chez Mias) et partagées. L'implication professionnelle témoigne ainsi d'une conscience des valeurs partagées et qui donnent sens à l'activité du groupe, ou l'activité professionnelle. Autrement dit, une implication au travail témoigne un indice d'une acceptation de valeurs professionnelles, bref, d'une conscience professionnelle. Il faudrait cependant, que le comportement, ou que l'attitude d'implication professionnelle soit plus manifestée, voire observable pour être mieux appréciée. Ce qui la rapprocherait du « commitment », c'est-à-dire de l'engagement professionnel.

6.3. Le comportement d'engagement professionnel

Nous avons considéré la motivation et l'implication comme des attitudes qui peuvent exprimer un état de conscience professionnelle, l'engagement, nous semble être le comportement qui l'atteste encore mieux. Comment saisir cette troisième forme de manifestation de la professionnalité ? Quelle différence avec les deux premières ?

Dans l'ouvrage collectif sur l'engagement professionnel codirigé avec Jorro, De Ketele (2013) a défini l'engagement professionnel en termes de « comportement » et « d'investissement ». Pour l'auteur l'engagement professionnel est un :

Ensemble dynamique des comportements qui, dans un contexte donné, manifeste l'attachement à la profession, les efforts consentis pour elle ainsi que le sentiment de devoir vis-à-vis d'elle et qui donne sens à la vie professionnelle au point de marquer l'identité professionnelle et personnelle. (De Ketele, 2013)

Ainsi, on peut identifier dans cette définition des éléments caractéristiques de l'engagement professionnel. L'engagement est une « dynamique » au sens où il ne consiste pas simplement en un simple état (psychologique), en une représentation ou une déclaration, mais il est une interaction de comportements d'attachement, d'effort et du sens de devoir. Et comment comprendre ces trois ensembles en interaction, à la différence de la motivation et de l'implication ?

6.3.1. Motivation, implication, engagement, quelle différence ?

Dans sa clarification du concept, De Ketele a souligné la confusion souvent faite de l'engagement avec la motivation et l'implication, et l'auteur est revenu sur les étymologies pour montrer les différences. Si les travaux anglo-saxons utilisent généralement, voire unanimement le terme « commitment » pour désigner, à la fois ce qui, en français, peut renvoyer à engagement, implication et investissement, cependant, il faut remarquer, souligne De Ketele, que l'étymologie du « commitment » : commettre, mettre avec ou encore confier, se rapporte plus au verbe « to engage » qui veut dire mettre en gage, offrir une garantie. Alors que les termes anglais « involment », « investment » et « implication » désignent dans leur premier sens, « l'enveloppement de quelqu'un dans une action bonne ou mauvaise ». Et se fondant sur les écrits en management ou en gestion des ressources humaines en entreprise, De Ketele remarque l'emploi préférentiel de l'implication professionnelle que celui de l'engagement professionnel, et rappelle la définition de l'implication donnée par Dery-Lebrun (2007). Pour ce dernier, l'implication professionnelle est « l'état psychologique associant un individu à sa profession ou à son métier ». Et se référant à cette définition, De Ketele, estime que l'implication désigne beaucoup plus l'idée « d'enveloppement et même d'immersion dans une profession ou une organisation » tandis que l'engagement professionnel (ou organisationnel) véhicule plutôt l'idée de « garantie, de responsabilité, de comportement (et non d'état) ». Et nous l'avons vu avec la motivation, qu'elle était en rapport avec les besoins psychologiques (états) et des motifs déterminés. Ces besoins et motifs restent donc comme des énergies potentielles pour l'action. On peut être motivé mais n'être pas nécessairement engagé souligne De Ketele. L'engagement diffère donc de la motivation et de l'implication par ses manifestations perceptibles à travers les trois dimensions ci-haut évoqués et analysés dans la suite : l'attachement ; l'effort déployé ou l'investissement ; le sens du devoir ou la responsabilité au sens juridique et moral.

6.3.2. L'attachement comme signe de l'engagement professionnel

Classiquement, l'attachement est défini comme un sentiment, comme un état affectif, tel qu'on le retrouve dans Le Petit Robert : « sentiment qui unit une personne aux choses ou aux personnes qu'elle affectionne ». Et c'est à ce premier sens que Meyssonier (2004) se réfère, dans son étude des « différentes facettes de l'attachement des agents publics à leur entreprise », pour définir de manière opérationnelle l'attachement comme étant « un état psychologique (affective, cognitive, et/ou normative) représentant un lien positif, intime de l'agent à l'égard de son entreprise et correspond à une intensité relationnelle stable et durable avec l'organisation ». L'auteure souligne la proximité du concept à celui de l'implication : « Comparable au concept d'implication, l'attachement est vu ici comme une attitude et comme un lien stable et durable qui lie une personne à son organisation. ». L'attachement (sentiment) ou l'implication (attitude) sont donc très proches et décrivent la même réalité, c'est-à-dire la relation entre la personne et l'activité professionnelle ou la profession. Mais seulement l'attachement est « positivement »⁵⁰ manifesté ou exprimé tandis l'implication peut être passive comme nous l'avons ci-haut exposé avec Christine Mias.

Par attachement positivement exprimé, Meyssonier entend désigner des facettes du rapport à l'organisation chez les agents publics, selon qu'ils sont libres des pressions externes, donc autonomes, ou selon qu'ils sont sous des pressions externes. Dans le premier cas, les agents libres, manifestent leur attachement à la profession par ce que Meyssonier appelle la « *fidélité* » et « *la rétention* ». La fidélité renvoie au choix réfléchi de rester dans le corps ou dans l'organisation, en raison des valeurs du corps et de la qualité des relations avec les autres. Pour Meyssonier :

L'individu pourrait aisément aller ailleurs mais décide librement, en toute connaissance de cause, de rester dans l'organisation. L'agent se sent en adéquation avec l'entreprise et ses valeurs : le travail est plaisant, les relations interpersonnelles sont bonnes (attitude affective) et les avantages matériels sont perçus comme intéressants (attitude cognitive). (Meyssonier, 2004)

L'attachement de l'agent se montre ainsi par sa fidélité, son choix de rester dans le corps ou dans l'entreprise. A la fidélité, Meyssonier associe la « rétention », terme qu'elle emploie comme synonyme de l'intéressement. Les intérêts personnels que promeut le corps ou l'organisation font à ce que l'agent montre un certain attachement. Ce ne sont pas seulement, les valeurs, mais le bénéfice, les avantages que procurent l'exercice de l'activité. L'attachement qui est une dimension de l'engagement est alors intéressé. L'agent est alors engagé, sinon stimulé par ce qu'il gagne. Fidélité et rétention

⁵⁰ Le positif est ici synonyme de continuité et de visibilité.

sont ainsi les deux premières facettes de l'attachement professionnel, fondées sur l'autonomie.

Meysonnier explique que l'attachement, pourrait également être une forme de dépendance, lorsque l'agent n'agit que dans le respect strict des normes et lorsqu'il possède un sens trop exagéré des devoirs professionnels. Il est comme dépendant des normes et son action n'est plus librement pensée. Ainsi pour l'auteure, l'attachement par dépendance correspond :

À une sorte de "conscience professionnelle" poussée à l'extrême par l'individu. ... La croyance à l'égard des valeurs de l'organisation guide l'attitude de l'agent. Au nom d'un principe moral et placé dans une incapacité à sortir de sa situation du fait de l'influence organisationnelle, l'individu ressent le devoir moral de s'attacher. (Meysonnier, 2004)

C'est donc une dépendance due à une forte croyance en l'organisation ou la profession. Cependant lorsque l'agent « ne ressent ni un grand intérêt, ni une forte adhésion aux valeurs » de l'organisation, il y reste attaché par la simple habitude. Dans ce cas, la forme d'attachement est qualifiée de passive et désignée par l'Inertie : « il semble s'être attaché à l'entreprise au fil du temps, par habitude. Cet état exprime une certaine passivité ». Mais faudrait-il saisir, dans ce cas, la conscience professionnelle en termes de « dépendance » au sens propre ? La dépendance évoquée par Meysonnier serait une sorte d'identification poussée, une intériorisation des valeurs de l'entreprise qui inspirerait « continuellement » l'agent ou le professionnel, et non une dépendance au sens de déficit, de manque des valeurs personnelles. Car une telle dépendance disqualifie le sens même de la « conscience ». Ainsi, l'attachement d'un agent à son organisation exprime d'une part la bonne relation, le lien positif avec l'organisation, et d'autre part, il met en relief ses centres d'intérêt, c'est-à-dire, des valeurs auxquelles l'agent s'identifie et qui gagnent sa confiance, et la satisfaction qu'il tire de la relation avec les autres ainsi que des avantages matériels que procure la pratique de l'activité.

Sous un autre angle, l'attachement comme indice de l'engagement professionnel, intègre la notion de temporalité. L'attachement comme engagement est durable. C'est pourquoi, Duchesne et al. (2005) définissent l'engagement professionnel des enseignants (du primaire) comme une manifestation observable des efforts pour le métier et actualisée par un « attachement persistant » dans le temps.

L'engagement des enseignants est visible et public : il se manifeste par un empressement à déployer des efforts considérables pour le compte de la profession ou l'organisation scolaire et par l'expression du désir d'y maintenir son appartenance. Il s'actualise

également par l'attachement de la personne à sa profession de même que la poursuite d'une ligne d'activités constante à l'intérieur des situations variées, persistant dans le temps. (Duchesne et al. (2005)

C'est donc le maintien de l'attachement dans le temps, signe d'une volonté renouvelée, qui caractérise l'engagement professionnel. Cependant, un tel attachement nécessite des efforts ou de l'investissement.

6.3.3. L'investissement comme composante de l'engagement professionnel

Parler d'engagement professionnel ou organisationnel, pour De Ketele, c'est parler d'un comportement actif, un comportement d'investissement. Un investissement qui, pour De Ketele, doit être compris dans un sens large, dans de acceptations à la fois psychophysiologique – comme dépense d'énergie-, militaire – comme investir un lieu ou un espace-, financier ou économique – comme faire des investissements. L'investissement est ainsi une matérialisation de l'engagement professionnel.

L'engagement dans sa profession et l'engagement dans une organisation supposent que la personne investisse des activités (comme on investit une place forte), s'y investisse (donne de sa personne) et fasse des investissements (y recueille des bénéfices). L'investissement est une manifestation et donc une composante essentielle de l'engagement. L'engagement professionnel se traduit par des investissements dans et sur des tâches liées à la profession. (De Ketele, 2013)

Considéré comme investissement, l'engagement professionnel dépasse ainsi la simple attitude ou le simple état d'esprit. A ce niveau d'analyse, l'engagement est alors qualitatif et quantitatif. Il est qualitatif en référence aux valeurs, aux sentiments, et quantitatif en raison des efforts, de l'énergie déployée, de la persévérance ou du maintien de l'attachement dans le temps. Le professionnel engagé serait donc apprécié comme tel par et dans les efforts concrets au quotidien. Pour Duchesne et al. (2005) l'enseignant engagé est celui dont on reconnaît les efforts pour la recherche et l'innovation, qui assume pleinement ses obligations, qui collabore et participe à d'autres activités professionnelle péri et extra scolaires, qui accepte et occupe de responsabilités, qui participe aux activités syndicale, etc. Si l'attachement et l'investissement matérialisent l'engagement professionnel, la responsabilité ou le sens du devoir devra guider toute action professionnelle.

6.3.4. Le sens du devoir comme composante de l'engagement professionnel

Le sens du devoir, est la troisième dimension identifiée par De Ketele, pour définir ce que l'engagement professionnel. Par le sens du devoir, l'auteur entend « les responsabilités et obligations » de l'agent vis-à-vis de l'organisation ou de la profession. C'est donc à la fois le

sens de la responsabilité juridique (civile/pénale) et de la responsabilité morale (ou engagement éthique). La responsabilité juridique renvoie à la fois à l'obligation de réparer les dommages causés par son action (responsabilité civile), et celle de répondre devant les instances juridiques de ses infractions (responsabilités pénales). Dans les deux cas, être conscient des conséquences de son action, est, dans une certaine mesure, une conscience de son « rôle ». C'est pourquoi, dans leur étude sur « La raison d'être de l'engagement professionnel chez les enseignants », Duchesne et al. (2005) soulignent que les actes professionnels sont déterminés par la liberté, le raisonnement, le sens des efforts et la prévision des conséquences. Reprenant la pensée de Joule (1991), les auteurs relèvent que :

C'est par ses actes que l'individu exprime ses valeurs ainsi que son être intellectuel et moral. Ce sont ses actions qui déterminent son degré d'engagement : le sentiment de liberté ressenti dans le choix de l'acte, la justification de l'acte aux yeux de l'individu qui en est l'auteur et l'importance qu'il revêt pour ce dernier en termes d'investissement en temps ou en effort, des conséquences prévisibles qui y sont associées, de sa réalisation dans un contexte public de même que la récurrence de sa réalisation. (Joule, 1991, cité par Duchesne et al., 2005)

L'engagement professionnel, au-delà, de l'attachement, des efforts, s'apprécie dans la conscience ou la reconnaissance de la responsabilité de ses actions. Ce qui suppose alors que le professionnel a connaissance des textes juridiques et déontologiques qui encadrent son activité. Et non, seulement, le sens du devoir suppose un a conscience des conséquences juridiques, mais également en responsabilité éthique. C'est-à-dire, par un comportement professionnel qui témoigne, au-delà de l'appropriation des textes juridiques, une autonomie morale, des valeurs de référence personnelles. Bref un comportement que Janner-Raimondi et al. (2018) ont désigné d'engagement éthique.

En effet, les auteurs désignent par engagement éthique l'injonction personnelle « d'agir de façon éthique ». Injonction donnée à soi-même et par soi-même, c'est-à-dire par « la voix de la conscience ». Cet engagement éthique possède un contenu, à savoir la sollicitude. Et pour les auteurs, la sollicitude signifie « à la fois soin et souci » :

La sollicitude appartient autant au domaine objectif de la technicité – par l'impératif du soin imposant de “s'occuper de” – qu'à celui, subjectif, de l'engagement existentiel – supposant que le professionnel est aussi “préoccupé par”, c'est-à-dire sujet au souci. Ainsi, la sollicitude suppose-t-elle un “engagement total de l'individu”, aussi bien dans l'action morale en général que dans la pratique professionnelle en particulier. (Janner-Raimondi et Trouvé, 2018, p. 9)

Si la sollicitude, de manière classique, signifie « une attention soutenue, à la fois soucieuse et affectueuse » (Le Petit Robert), les auteurs, reprenant les analyses de Tronto (2008), soulignent qu'elle est loin de se réduire à la « compassion » ni à « l'indiscrétion intrusive », qu'elle ne se réduit pas au sentimentalisme. Elle véhicule l'idée de l'application technique et de l'attention à la personne. L'attention à la personne, dira Moreau (2018), n'est possible que dans une certaine condition : une « pratique de soi ». Pour Moreau, la prise en charge en d'autrui (éducation, formation) présuppose, sinon exige une certaine « pratique de soi » nécessaire. Se fondant sur l'idée d'une « pédagogie de l'affranchissement de soi-même par soi-même », que l'on retrouve chez Sénèque, Didier Moreau considère que l'engagement éthique comme sollicitude passe d'abord par une formation morale de soi. Et laquelle « pratique de soi » est ce qui garantit la « pratique de l'autre ». Autrement dit, pour Moreau il faut d'abord « se prendre » en charge, se soucier de soi premièrement afin de pouvoir « prendre l'autre » en charge. En d'autres termes, une « pratique d'autrui » implique une « pratique de soi » continue indispensable pour la vie en société.

L'engagement éthique n'est autre chose que le nom que l'on peut donner à l'action morale, envisagée comme un perfectionnement de soi, à travers une éducation métaphorique. Cette action continue suppose –non une compassion mouvante et versatile pour autrui –, mais une réflexion orientée vers la production d'un savoir moral rendant plus apte à s'insérer dans le monde naturel et social. (Moreau, 2018)

A la lumière de ce qui précède, l'engagement professionnel possède une signification large. Elle est à la fois attachement, investissement ou effort et sollicitude. Compte tenu de ces dimensions, et des réalités que décrit l'engagement, De Ketele et Jorro (2013) estiment qu'il est possible de définir des profils (ou logique) des professionnels engagés. Selon que les motifs sont intrinsèques ou extrinsèque et selon que l'action est technique ou éthique. Lorsque les motifs sont intrinsèques, l'engagement est qualifié de « personnel » ou qu'il suit une « logique personnelle ». Un tel profils suppose que les individus s'engagent « sans trop se préoccuper des collègues et de l'institution ». Ils sont engagés en raisons « des tâches qu'ils affectionnent et sur lesquelles ils tirent des bénéfices personnels ». Les bénéfices pouvant être de nature matérielle ou immatérielle (autosatisfaction, bonne relation). Et de tels professionnels, pour De Ketele et Jorro, seraient dominés par le souci d'efficience. A l'opposé des professionnels personnellement engagés, les auteurs placent les professionnels gouvernés par de motifs extérieurs. C'est-à-dire des professionnels motivés par des forces extérieures. Le professionnel « est tourné vers les différents acteurs avec lesquels ils aiment et estiment pouvoir travailler ». C'est donc un professionnel engagé par un souci de

collaboration avec d'autres personnes, par un souci de complémentarité. Une telle logique d'engagement a été qualifiée par les auteurs de « dialogique » ou logique à « validité écologique ». Ainsi, selon que les motifs sont intrinsèques, on a des profils dits « personnels », et selon qu'ils sont extrinsèques, on a des profils dits « dialogiques »

En plus des profils définis par l'origine des forces mobilisant le professionnel, De Ketele et Jorro, ont définis des profils « technicistes » et « herméneutiques », selon que l'action est technique ou selon qu'elle est morale. Le profil d'engagement techniciste, renvoie celui des professionnels qui s'engagent sur la base de la « maîtrise des savoirs professionnels et sur l'utilisation des techniques liées à la profession ou pouvant servir la profession ». Ces professionnels sont motivés par le souci d'efficacité. C'est donc des techniciens qui veulent montrer leurs savoir-faire. A l'opposé des professionnels technicistes, se trouvent les professionnels herméneutiques dont l'engagement repose sur « la pertinence », sur « une réflexion constante des enjeux sous-jacents aux pratiques observées dans leur environnement, leurs conséquences et aux valeurs véhiculées par celles-ci ». Le profil herméneutique correspond donc aux professionnels rationalistes.

Si les auteurs ont essayé de distinguer des profils d'engagement, ils soulignent en même temps que ces profils expriment beaucoup plus des tendances ou de prédominance que des figures figées. Car les circonstances peuvent amener le professionnel à changer, et à être porté par une logique plutôt que par une autre. Le comportement professionnel est ainsi presque dépendant des circonstances, du contexte.

Après l'examen du concept d'engagement professionnel, il est sans ambiguïté de remarquer que les différentes dimensions, à savoir : (1) l'attachement (fidélité, rétention, dépendance) ; (2) l'investissement qualitatif (valeurs) et quantitatif (effort continu) ; (3) le sens du devoir (responsabilité morale et juridique), renvoient à comportements, voire à des valeurs qui définissent un travailleur consciencieux. Autrement dit, l'engagement professionnel être considéré comme l'expression d'une conscience professionnelle vive. Dans le chapitre précédent, la conscience professionnelle a été définie dans une double dimension : éthique et technique. Avec Deschamps, Villégier, Tsafak et Thévenet, la conscience professionnelle est volonté, amour, goût, attention, empathie et dignité dans le travail. Chez Péguy, Lessard et Tardif, et Prairat, la conscience professionnelle est perfection, pratique et discours rationnel, respect des normes, etc. Il y a donc bien un lien entre conscience professionnelle et engagement professionnel. Si l'engagement professionnel, comme nous l'avons ci-dessus exposé, contient en lui ou intègre les concepts de motivation et d'implication, il se dégage de

l'examen de ce concept qu'il est un concept opératoire de la conscience professionnelle. En d'autres termes, la motivation, l'implication, l'engagement, sont, dira-t-on, des concepts opératoires de la conscience professionnelle. Car il faudrait tout d'abord « être conscient » et « avoir conscience » pour agir. Ainsi, le fait pour Eirick Prairat, de tenir le « professionnalisme » comme le synonyme de conscience professionnelle trouverait sa légitimité dans le fait « le bon professionnel », dans les discours actuels, serait celui qui montre suffisamment d'engagement professionnel, d'engagement technique (créativité) et éthique.

En conclusion, nous avons voulu, dans ce chapitre, mettre la lumière sur d'autres concepts, plus employés que celui de la conscience professionnelle, mais qui, nous semble-t-il, traduisent ou alors expriment ce qu'un état de conscience professionnelle. Les concepts de motivation professionnelle, d'implication professionnelle et d'engagement professionnel, fortement employés dans la littérature actuelle en sciences de l'éducation, désignent des comportements professionnels que l'on peut qualifier de consciencieux. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan, a permis de comprendre que les comportements professionnels peuvent être motivés par des besoins psychologiques tels que : le besoin d'autonomie, le besoin de compétence, et le besoin d'affiliation. Ce sont des besoins naturels à l'homme et constituent ainsi des motifs de son comportement le mobilisent. A partir des travaux de Christine Mias, nous avons également compris que les travailleurs pouvaient fortement s'impliquer dans l'activité lorsqu'ils trouvent du sens à leur activité, lorsqu'ils ont des repères bien identifiés et lorsqu'ils ont le sentiment de contrôler leurs actions. Le sens de l'activité se trouve dans l'accomplissement de soi en tant que sujet. Les repères sont les valeurs et normes héritées et partagées. Le sentiment de contrôle consiste dans la responsabilité de ses actes. De même, les travaux de Jean Marie De Ketele et d'Anne Jorro, ont permis de comprendre que l'engagement professionnel est une dynamique de comportement à la fois d'attachement, d'investissement, et du sens de devoir. L'attachement comme fidélité dans le temps, l'investissement comme effort déployé et maintenu, le sens du devoir comme responsabilité juridique et morale. Si donc, dans la littérature, la motivation, l'implication, et l'engagement renvoient à des états, des attitudes et des comportements distincts, il n'est point aisé de ressortir cette distinction dans la pratique. Comme nous l'avons exposé dans ce chapitre, les trois concepts se montrent comme la manifestation plus ou moins linéaire d'un même processus, d'une même dynamique de comportement professionnel réflexif, exprimant ou reflétant une « conscience » dans le travail. En effet, si De Ketele et Jorro, Mias, Duchesne et al, Meyssonier, ont pu relever les

différences ou les nuances entre les contenus de ces concepts, il n'en demeure pas moins que sur le plan empirique, le comportement d'un individu motivé, impliqué ou engagé, soit très difficile à être identifié comme tel. Car ces états sont généralement imbriqués. En d'autres termes, nous dirons que la conscience professionnelle, en tant que disposition consiste dans des états ou dans des besoins psychologiques qui sont des motifs conscients (amour, honneur, autonomie, etc.). Et en tant que pratique, la conscience professionnelle consiste dans des attitudes d'implication et des comportements d'engagement. Dans le même temps l'engagement est considéré comme la manifestation, l'expression la plus concrète et perceptible d'un sujet motivé et impliqué. C'est-à-dire le comportement d'un sujet consciencieux. Il est évident de remarquer qu'aujourd'hui, c'est à la fois les comportements de motivation, d'implication et d'engagement qui sont de plus en plus employés pour désigner ce qu'un « professionnel » ou alors ce qu'un « professionnel compétent ». Et dans le sens d'Eirick Prairat, ce professionnalisme aurait la signification de conscience professionnelle. Et si tel en était le cas, comment comprendre, de manière générale la construction la « conscience » du travail bien fait ? C'est-à-dire de la conscience professionnelle ? Par quels facteurs, et par quels processus parvient-on une conscience dite professionnelle ? Quelles approches théoriques pourraient l'expliquer ? Ces questions méritent alors qu'on y attache l'attention nécessaire, dans la mesure où elles constituent même le fil conducteur de notre travail. Le prochain chapitre entend faire l'éclairage sur ces interrogations.

Chapitre 7. De la construction de la conscience professionnelle : quelles approches théoriques ?

La conscience professionnelle, c'est l'intériorisation des normes objectives communément reconnues, grâce à l'appui des traditions, des impératifs sociaux, de l'éducation reçue dans la famille et dans certaines institutions. (O'Neil, 1977)

Le présent chapitre entend définir un cadre théorique devant servir, d'une part à appréhender les facteurs et les processus qui seraient à la base de la conscience professionnelle, et d'une part à élaborer la problématique de recherche. Nous avons précédemment effectué un travail d'élucidation des acceptations possibles du concept de conscience professionnelle. De manière opératoire, elle est disposition et pratique. Cette double dimension ne permet donc pas, à priori, de dire si la conscience professionnelle est le produit d'un facteur précis comme l'environnement socioprofessionnel, l'éducation ou les règles institutionnelles. Mais nous considérons avec O'Neil (1977), qu'elle est à la croisée de ces trois facteurs. O'Neil a défini la conscience professionnelle comme étant « l'intériorisation des normes objectives communément reconnues, grâce à l'appui des traditions, des impératifs sociaux, de l'éducation reçue dans la famille et dans certaines institutions » (O'Neil, cité par Legault, 1999). Partant de cette définition, comment saisir le processus d'intériorisation des normes. C'est-à-dire par quels processus intègre-t-on les normes ? De quelle nature sont ces normes et impératifs ? Et quels sont les facteurs qui sont véritablement en jeu ? Qu'est ce qui justifie l'intériorisation des normes et impératifs ? Ce sont là, quelques questions que ce chapitre entend éclaircir. L'objectif du chapitre est donc double. Premièrement identifier les facteurs, les processus et la nature des normes ou valeurs qui pourraient expliquer la construction de la conscience professionnelle. Deuxièmement, en nous référant à ce premier travail théorique, de dégager la problématique de notre recherche.

7.1. Des théories pour expliquer la conscience professionnelle ?

En référence à la définition donnée par Louis O'Neil, nous faisons le choix d'aborder la construction de la conscience à partir des possibles rapports sociaux ou « impératifs sociaux » qui organisent la vie, l'existence humaine. C'est-à-dire les rapports sociaux autour du travail, et lesquels sont ceux : le rapport au travail ; le rapport aux autres dans le travail ; le rapport au divin dans le travail. Dans le rapport au divin ou rapport métaphysique, il s'agit de saisir

l'idée d'une certaine vocation, de l'appel intérieur ou de prédisposition pour une activité donnée. Pour le rapport à l'activité travail, nous cherchons à saisir ce qui, dans l'activité elle-même, peut engager ou mobiliser l'individu à bien l'exercer. Dans le rapport de soi aux autres, nous voulons comprendre ce qui, de la relation de service ou de travail, amène l'individu à être juste avec les autres et donc à bien servir, à bien faire son travail. Nous cherchons ainsi à identifier, la nature des facteurs, des processus et des valeurs qui peuvent soutenir une volonté de « bien faire ». Les notions de vocation dans les travaux de Max Weber ; celle de « bien des pratiques » chez Alasdair MacIntyre et celle de « sens de la justice » chez John Rawls, nous semblent être caractéristiques des trois types de rapports (à soi, aux autres et au divin).

7.2. Une éthique du travail fondée sur l'idée de la vocation ou éthique de la croyance, Max Weber (1905)

Dans son ouvrage intitulé *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*⁵¹, Weber explique comment une tradition religieuse a conduit ses adeptes à développer une éthique du travail. Il part de l'idée de vocation chez le père fondateur du protestantisme pour montrer son influence sur le travail séculier et sur le capitalisme. Max Weber définit le capitalisme occidental non pas, uniquement comme la « soif d'acquérir », la « recherche du profit, de l'argent », la plus grande quantité d'argent possible, ou gain sans limite, mais plutôt comme une recherche de rentabilité, une domination avec une modération rationnelle. Pour lui, le capitalisme repose fondamentalement sur l'organisation rationnelle du travail libre. Le rationalisme économique qui dépend certes de manière générale de la science et donc de la technique, dépend également de la faculté et des dispositions qu'a l'homme d'adopter certains types de conduite rationnels. Max Weber souligne alors que lorsque les conduites humaines ont eu à buter contre des obstacles spirituels, le développement du comportement économique rationnel s'est heurté lui aussi, à des graves résistances intérieures. Ainsi Weber se donne la tâche de saisir et d'exposer ce rapport à la spiritualité qui détermine l'apparition d'une mentalité économique, c'est-à-dire l'éthique d'une forme d'économie.

7.2.1. L'idée de la vocation et ses répercussions sur le travail séculier

Weber remonte l'histoire et explique le comportement économique rationnel des adeptes du protestantisme par rapport aux premières œuvres du père fondateur du mouvement Martin Luther. Le père du protestantisme serait le tout premier à introduire la notion de vocation dans

⁵¹ Traduction de Jean-Marie Tremblay.

sa traduction de la bible en allemand, notamment la traduction du livre de Jésus ben sira. XI, 20-21 et dans les épîtres: 1Cor.1,26 ; Ep.1,18 ; IIThes.1 et 2 ; Hébr.3. Le réformateur Luther a utilisé terme le « Beruf » dont l'équivalent en anglais est « calling », et dans les langues romanes vocacion (espagnol) ou vocation (français) pour traduire la profession. Ce terme renvoyait pour Luther à deux conceptions différentes. Une première conception est celle traduite dans les épîtres. Elle est l'appel lancé par Dieu au moyen de l'Évangile annoncé par les apôtres. Une deuxième conception, qui a le sens actuel, c'est –à-dire le sens de la profession, est celle de la tâche de l'existence ou tâche assignée par Dieu (fonction sacerdotale). Pour Luther, comme le souligne Weber, « l'homme est tenu d'accepter sa besogne comme lui étant donnée par décret divin et il doit s'en accommoder ».

Pour Weber, ce produit de la réforme, cette traduction et donc le sens du travail comme vocation, a véhiculé et introduit chez les protestants, une nouvelle idée de l'activité quotidienne et professionnelle : l'activité de travail revêt une signification religieuse. Ainsi, contrairement au catholicisme qui privilégiait beaucoup plus une ascèse monastique pour être agréable à Dieu, et selon des règles précises (*praecepta* et *consilia*), pour Luther, l'unique moyen de vivre d'une manière agréable à Dieu, est exclusivement d'accomplir dans le monde les devoirs (la besogne séculière) correspondant à la place que l'existence assigne à l'individu dans la société. Les tâches séculières gagnent alors le statut de « tâches assignées », de vocation pour l'individu. Et comme telles, leur exercice nécessite alors des dispositions, des manières appropriées. Bref une éthique conséquente.

7.2.2. L'éthique de la besogne

Partant des quatre différents courants du protestantisme dans le monde à l'époque, à savoir : le calvinisme ; le piétisme ; le méthodisme et le baptisme, Weber décrit et montre comment ces mouvements religieux ont construit un rapport, un mode de conduite éthique particulier vis-à-vis du travail domestique et de l'activité professionnelle. Un mode de conduite qui a donné naissance à l'esprit du capitalisme.

Selon l'analyse de Weber, les quatre courants du protestantisme, quoique différents sur certains points de leurs pratiques religieuses, professent et véhiculent tous à la base une doctrine de la « prédestination ». Il s'agit d'un courant de pensée religieuse développée par Jean Calvin qui définit le croyant comme une personne « appelée », « choisie » particulièrement par Dieu. L'idée repose sur le dogme du « double décret » selon lequel Dieu

aurait destiné certains hommes au salut et d'autres à l'enfer. Toutefois, la grâce de Dieu est disponible car :

Le monde existe pour servir la gloire de Dieu, et cela seulement. L' élu chrétien est ici-bas pour augmenter, dans la mesure de ses moyens, la gloire de Dieu dans le monde en accomplissant les commandements divins, et pour cela seul. (L'éthique protestante, pp. 71-72)

Et pour cela, le fidèle croyant doit se considérer comme un prédestiné, un choisi par Dieu, pour faire la volonté et à manifester la gloire de Dieu sur terre. Cette « considération constitue alors un devoir, et toute forme de doute à ce sujet doit être combattu et repoussé en tant que tentation du démon » (p 75). L' élu-prédestiné doit, de ce fait, montrer, faire la preuve de sa foi dans les œuvres de la vie quotidienne. Il doit « s'appliquer à bien faire son travail, tout travail comme réponse à la volonté de Dieu ». L'amour du prochain doit s'exprimer dans le bon service à lui rendre au quotidien, ceci dans l'activité domestique comme celle professionnelle : « L'amour du prochain - au service exclusif de la gloire de Dieu, non à celui de la créature – s'exprime en premier lieu dans l'accomplissement des tâches professionnelles données par la *lex naturae* » ⁵² (Hanserd Knollys, cité par Weber, p.72). Et l'idée du bien public doit être préféré à tout bien personnel ou privé. Bien faire son travail est alors la seule preuve de la foi en Dieu, la manifestation de son statut de l' élu de Dieu. Le manquement à ce devoir est alors vu comme une preuve de la perte de sa grâce, de son statut et de son salut auprès de Dieu. Et si donc il n'y a pas perte de grâce, les fruits de cette grâce doivent être palpables, en termes de bien matériels, en richesses, reconnaissables par toute la société : chose qui glorifie Dieu.

7.2.3. L'ascétisme et l'esprit capitaliste

Si Weber a porté son attention sur les dispositions internes chez les adeptes du protestantisme, et qui traduisent par une volonté à travailler comme une vocation, l'objectif a été surtout de comprendre la source de motivation psychologique qui a conduit à un mode de vie, une éducation favorable à l'esprit du capitalisme.

Max Weber fait connaître que la considération du travail séculier comme vocation est non seulement source d'une éthique de travail mais aussi et en même temps celle d'une éthique de gestion. Exposant la conduite morale et la gestion rationnelle des biens dont Benjamin Franklin, l'un des personnages clés de son ouvrage, a fait preuve toute sa vie, Weber retrouve

⁵² Sont coupables les bonnes œuvres accomplies dans une autre intention que la gloire de Dieu, par exemple l'intérêt personnel.

dans l'éducation de ce grand économiste, les racines religieuses de son esprit capitaliste. Un héritage de ses ancêtres puritains affirme-t-il. D'après Weber, si les leaders des doctrines religieuses protestantes avaient bien conscience du danger que représente la richesse et la façon de l'acquérir pour le salut des âmes, cela ne constituait pas en réalité un vrai danger.

Pour eux :

Ce qui est réellement condamnable, du point de vue moral, c'est le repos dans la possession, la jouissance de la richesse et ses conséquences : oisiveté, tentation de la chair, risque de détourner son énergie de la recherche d'une vie sainte. (p. 116)

Ils condamnent au contraire le refus du profit qui est vu comme une opposition à la volonté de Dieu. Dans cette logique Weber rapporte les idées de Richard Baxter, l'un des leaders du puritanisme calviniste en Angleterre, en ces termes :

Si Dieu vous désigne tel chemin dans lequel vous puissiez légalement gagner plus que dans tel autre - cela sans dommage pour votre âme et pour celle d'autrui- et que vous refusiez le plus profitable pour choisir le chemin qui l'est moins, vous contrecarrez l'une des fins de votre vocation(appel), vous refusez de vous faire l'intendant de Dieu et d'accepter ses dons, et de l'employer à son service s'il vient à l'exiger. Travaillez donc à être riche pour Dieu et non pour la chair et le péché. (p. 123)

La condition, la rigueur morale qui doit sous-tendre cette logique de liberté et d'accès au profit est autant rude, qu'ascétique : une hardiesse et une persévérance au travail ; une économie du temps, (pas de gaspillage du temps dans de vains bavardages, ni dans les jouissances mondaines, ni dans le sommeil) ; une gestion rationnelle du capital. Baxter souligne que « la répugnance au travail est le symptôme d'une absence de la grâce » (p. 119), et quant à Franklin, tel que Weber résume la pensée de son sermon aux jeunes marchands « un manque de scrupule dans le maniement de l'argent équivaut à un « assassinat » d'embryons de capital, donc à une imperfection morale » (p.31, note de bas de page). Ainsi, aussi longtemps que l'élus-chrétien demeure dans la grâce divine, l'application au travail, l'augmentation de ses biens constituent alors les signes, la preuve visible d'une bonne relation avec le Dieu, et donc de grâce permanente.

En résumé, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme* de Max Weber montre que la réforme religieuse opérée par Martin Luther, et connue sous l'appellation de protestantisme, a apporté au monde, une nouvelle conception du travail. Résultat d'une séparation de l'église mère catholique, le protestantisme porte un nouveau regard sur le travail et change son statut : il passe d'activité naturelle dans la vie de l'homme, parfois vu comme objet de peine, à une activité presque « sacrée », exercée comme acte de piété vis-à-vis de Dieu. Car, d'une part

tout travail séculier est considéré comme une vocation et exercé avec l'application nécessaire, avec dévouement afin de plaire à Dieu et pour obtenir le salut de l'âme. D'autre part, la réussite dans le travail (productif) est perçue à la fois comme le signe de la bénédiction de Dieu et de l'élection. L'exercice d'une profession, et simplement, de toute besogne, recouvre alors une valeur spirituelle. Ce changement opéré dans le statut du travail va s'accompagner, d'un mode de vie rationnel, méthodique. Bref, une tradition religieuse qui fait de l'observation stricte de bonnes règles de gestion de la vie relationnelle et de celle des biens matériels, un principe pour le salut de l'âme.

7.2.4. Des critiques de l'œuvre de Max Weber

Si l'œuvre de Max Weber a eu quelques critiques, il n'en demeure pas moins que sa contribution fut énormément riche quant aux problèmes qu'elle soulève et qu'elle traite : l'éthique religieuses et l'esprit du capitalisme. Dans son développement, l'œuvre contient déjà des objections à certaines critiques (du projet initial publié sous forme d'article). Mais cela n'a pas empêché la construction et l'analyse objective du problème. Et si les critiques sont faites, il y aurait plutôt à voir un intérêt aux questions soulevées que son manque de fond. Dans la plupart des cas, les critiques se sont intéressées beaucoup plus à la genèse de l'esprit capitalisme qui, pour certains, ne saurait être l'apanage des seules sectes protestantes. C'est par exemple le cas de : « Braudel (1985) et Schumpeter (1983-1950) qui estiment pour leur part une genèse du capitalisme chez les catholiques Italiens, ou celui de Michio Morshima (1987) qui évoque le cas du Japon sous l'ère Meiji. C'est également le cas de Sombart, qui accorde l'origine du capitalisme plutôt aux juifs qu'aux protestants. Certaines critiques moins substantielles se focalisent sur les traits distinctifs entre les courants religieux évoqués par Weber qui n'auraient pas forcément fondé leur doctrine sur l'esprit capitaliste. Et que ces doctrines étaient également nuisibles pour certains adeptes d'esprit faible qui développaient de tendance suicidaire (Disselkamp, 1993) »⁵³.

Tout compte fait, l'on ne saurait méconnaître le mérite de l'œuvre de Max Weber sur la question d'une éthique religieuse et de son déploiement dans le travail séculier, dans l'activité professionnelle. Quoique la religion a été quelquefois présentée comme une aliénation de l'homme chez Ludwig Feuerbach ⁵⁴ ou l'opium du peuple chez Karl Max⁵⁵, la pensée de

⁵³ Source: Wikipedia.

⁵⁴ Dans *l'Essence du Christianisme*, Ludwig Feuerbach (1841 Cité par Marx) considère la religion comme une aliénation de l'homme dans la mesure où à travers elle, l'homme perd son essence en la plaçant en Dieu. Sa propre raison reste en marge de son être.

Weber apporte un éclairage substantiel sur la place d'une tradition (religieuse) dans la construction d'une éthique professionnelle chez les individus. Une tradition fondée sur l'idée de vocation et du salut qui sont une source constante de motivation psychologique pour l'activité : la fierté d'accomplir la volonté de Dieu et l'espérance du salut. Le travail n'est plus simplement une question de production de biens et des services, mais il répond à un appel intérieur, fait par le Divin. Il est un acte de piété et un moyen de salut pour l'âme. C'est pourquoi, sa pratique effective nécessite un mode de conduite axé sur une éthique et une application dans la besogne. Bref un ascétisme séculier, une gestion rationnelle du temps et du capital. Comme le dira Sennett (1998) dans sa lecture de Weber, l'héritage de l'ascétisme protestant « a accouché d'un nouveau type de caractère : celui de l'homme entreprenant, qui s'emploie à prouver sa valeur morale à travers son travail » (Sennett, 1998, p. 147). On retrouve une approche comparable de l'effet de la religion musulmane chez Cheick Ahmidou Kane (1961, p. 115)⁵⁶ ou encore chez Jaballah Ahmed (1987)⁵⁷. On pourrait donc concevoir avec Max Weber qu'une éducation religieuse soit à mesure de créer chez une personne des conditions, sinon des dispositions lui permettant de bien exercer son activité professionnelle. C'est-à-dire de l'exercer de manière consciencieuse.

7.3. Une éthique du travail fondée sur le « telos » des pratiques, Alasdair MacIntyre (1981)

L'activité productive, le métier ou l'activité professionnelle s'impose à l'être humain comme un impératif vital et social. Dans le premier cas, le travail ou l'activité productive est la manifestation de son essence générique au sens de Marx (1844, p. 115) : l'être humain est, parmi l'espèce animale, celui dont la raison permet de travailler pour se conserver, pour créer ou engendrer, pour transformer la nature et se transformer lui-même :

Le travail, l'activité vitale, la vie productive n'apparaissent eux-mêmes à l'homme que comme moyen de satisfaire un besoin, le besoin de conservation de l'existence physique. Mais la vie productive est la vie générique. C'est la vie engendrant la vie. Le mode d'activité vitale renferme tout le caractère d'une espèce, son caractère générique, et l'activité libre, consciente, est le caractère générique de l'homme. (Manuscrit de 1844, p. 115)

⁵⁵ Dans *La Critique de la philosophie du droit de Hegel*, Karl Max compare la religion à l'opium, une drogue somnifère, car elle endort les esprits, la capacité de réflexion du peuple au profit des capitalistes.

⁵⁶ Dans *L'aventure ambiguë*, Ahmidou Kane fait du travail un acte de piété. Déclare-t-il : « Si un homme se justifie de Dieu, le temps qu'il prend à sa prière pour travailler est encore prière ».

⁵⁷ Dans sa thèse sur le travail dans le Coran, soutenue à la Sorbonne en 1987, Jaballah Ahmed explique la place du travail dans le Coran et la nécessité religieuse pour tout croyant de faire « bonne œuvre » pour son salut.

Dans le second cas, le travail productif est le signe de la complémentarité, de la socialité humaine tel que Durkheim l'a bien montré dans la *Division du travail social*. Comment comprendre qu'un tel impératif vital et social, le travail, possède en lui-même un « bien », autre que le produit même du travail ? Et que ce « bien » puisse à lui seul suffire à induire une éthique du travail. L'ouvrage de MacIntyre semble apporter un important éclairage.

7.3.1. La théorie des biens internes des pratiques chez MacIntyre

Dans son ouvrage *Après la vertu : une étude de théorie de morale*, MacIntyre mène une réflexion sur le débat philosophique, ayant traversé l'antiquité grecque jusqu'au XXème siècle, autour du concept de la vertu. Pour l'auteur le langage contemporain de la morale serait dans un état de confusion comme celui d'une science de fiction, dans la mesure où il diffère d'une idéologie à l'autre. Confusion qui serait le résultat d'une sorte de déracinement du concept de la vertu, dans le temps et dans l'espace, de son contexte aristotélicien originel. Et pourtant, dans toutes les activités de la vie, le langage moral guide les rapports sociaux. Que ce soit chez Homère ou chez Aristote, chez les libéraux ou chez les conservateurs, chez les laïcs ou chez les chrétiens, la notion de vertu fait différemment écho, à telle enseigne que, des valeurs ou qualités recommandées chez les uns se trouvent parfois blâmées chez les autres. Ainsi des courants de pensée rivalisent-ils ou s'opposent au fil du temps sans qu'un consensus soit trouvé. MacIntyre se propose alors de (ré)situer la vertu, dans une perspective aristotélicienne, dans les « pratiques », et de montrer leur place dans la vie de l'Être humain et dans celle la société entière. La vertu devient alors presque consubstantielle aux pratiques. Dans sa démarche, MacIntyre se donne d'abord une première tâche, celle d'exposer les conceptions de la vertu dans le fil des temps, ensuite de questionner sa nature, et enfin sa place dans les pratiques. Il importe donc de suivre quelque peu l'évolution de la conception morale de la vertu.

7.3.2. La vertu dans les sociétés héroïques

Pour MacIntyre, la vertu se saisit en fonction des contextes et des sociétés et la prétention de la morale à l'universalité telle que le voudrait certains modernistes serait une illusion. Dans l'antiquité grecques et certaines sociétés préhistoriques, la morale se raconte à travers les histoires héroïques, les fables et autres (les poèmes d'Homère, les sagas islandaises et irlandaises). La vertu était celle des héros. Lesquels héros jouaient les rôles attribués par la société. Et les rôles ne pouvaient souffrir d'aucune interprétation individuelle. Les valeurs fondamentales de la société étaient fixées à l'avance. Et l'homme sait ce qu'il a à faire. Il est

jugé par ses actions. Le soi ne devient ce qu'il est qu'à travers son rôle. Les vertus étaient alors celles des actions. L'*aretê*, la vertu, renvoyait à l'excellence de toute sorte mais la force physique et le courage occupaient une place de choix. Le courage était capital, car nécessaire pour soutenir le foyer et la communauté. La ruse devait lui succéder dans la mesure où elle peut réussir là où le courage manque ou échoue. L'amitié et la fidélité devaient définir et réguler les liens sociaux. La compréhension du destin est également une vertu. Car l'homme qui accomplit son devoir se dirige résolument vers son destin et sa mort. C'est donc la défaite (la mort) et non la victoire qui l'attend à la fin de la vie. Il faut alors prendre sa responsabilité et avoir du courage pour affronter son destin. Pour McIntyre, les sociétés héroïques nous enseignent que la morale est toujours, à un certain degré, socialement liée au particulier et au local ; que les vertus sont les éléments d'une tradition au sein de laquelle elles et leur compréhension sont hérités des prédécesseurs. Le projet nietzschéen de transcender toute relation avec le passé autant que l'universalisme kantien de la morale sont donc problématiques dans les sociétés héroïques.

7.3.3. Les conceptions rivales de la vertu à Athènes

Si dans les sociétés héroïques les rôles assignés faisaient consensus et que la responsabilité devait conduire l'homme inévitablement vers son destin, dans la *polis*, la cité-Etat athénienne, les choses étaient un peu plus complexes. Les vertus dans la cité pouvaient faire débat. Et l'*agôn*, le lieu de rencontre publique, regroupait différentes catégories de pensée : hommes politiques, poètes et philosophes. L'héritage homérique, de la société héroïque, était en débat. MacIntyre explique que les écrits de Platon, à travers le personnage de Socrate signalent, de manière implicite, l'incohérence générale de la culture athénienne sur le langage évaluatif, sur les vertus. Cette mise en lumière des incohérences aurait pour objectif de « chasser l'héritage homérique de la cité-Etat ». Les qualités considérées comme « vertus compétitives » dans les écrits homériques, et qui sont rattachées aux rôles sont remises en cause. Ainsi, la ruse⁵⁸ qui consiste à utiliser des stratagèmes pour aboutir à ses fins, pour réussir sa mission, est considéré comme un vice. Car tromper une personne qui vous a reçu avec confiance et vous a bien traité n'est pas une bonne action⁵⁹. La ruse ne serait donc pas une vertu. La vertu attachée au rôle se trouve alors en opposition à la vertu du bon citoyen. Or chez Platon, il faut être un bon citoyen dans la cité-Etat. Dès lors la relation entre « être un bon citoyen et être un homme bon » est en débat. Pour les athéniens, si les vertus doivent s'exercer dans la *polis* où

⁵⁸La ruse est considérée comme une vertu dans *l'Odyssée*, chez Homère.

⁵⁹Néoptolème estime que tromper, mentir à Philoctète qui leur a bien reçu et fait confiance est un mal. *Philoctète*, Sophocle.

elles sont également définies (vertus coopératives), être bon citoyen c'est être un homme bon. Mais le problème crucial réside dans la définition même des vertus du fait de leur l'héritage homérique. La *dikaios*, qui est traduit comme « juste », par exemple aurait sa racine de *diké* chez Homère, qui désigne, dans le contexte de rois et des dieux, l'ordre de l'univers. Le *dikaios* est celui qui respecte cet ordre, et la *dikaiosunê* est la vertu qui consiste au respect de l'ordre cosmique. Dans ce sens, agir par la ruse pour aboutir à ses fins, selon l'ordre établi est justice. Si les grecs considèrent les vertus comme des qualités qui assurent le succès dans une cité, les sophistes, pour leur part, estimaient que « les vertus sont ce qu'on croit qu'elles sont : il n'existe pas de justice en soi », elle est fonction de chaque cité. Et l'éducation sophiste pour les jeunes aristocratiques consistait à développer les qualités qui assurent le succès politiques (vertus compétitives). L'opposition de Calliclès à Socrate (Après la vertu, p.137)⁶⁰ illustre alors le débat autour de la justice dans la cité. Si dans le débat, tous sont d'accord qu'il y a le lien entre vertu et bonté, bonheur, succès et satisfaction des désirs, les divergences sur la compatibilité entre les vertus demeurent. Pour Platon, les vertus sont compatibles entre elles et la présence de l'une exige la présence de toutes les autres (comme placées sous l'autorité du Bien) (p. 139). Il y aurait un ordre cosmique pour les vertus. Il désapprouve d'ailleurs les poètes et dramaturges qui, par le *mimêsis*, détourneraient les gens de la réalité. Mais pour Sophocle, la variété et l'hétérogénéité des biens humains sont telles qu'il ne peut avoir une réconciliation entre les vertus selon un ordre moral cosmique.

MacIntyre conclut avec l'idée qu'il « existe bien des conflits cruciaux où différentes vertus semblent avoir sur nous des exigences rivales et incompatibles », que « notre situation est bien tragique parce que nous devons malheureusement reconnaître leur autorité à toute » (p.140). Et même en admettant qu'un ordre moral objectif existe, la perception que nous en avons est telle que nous ne pouvons mettre les vertus morales rivales en complète harmonies entre elles. Mais quoi qu'il en soit, pour MacIntyre, la conception de la vertu est une forme narrative de la vie humaine. Aristote aurait-il vu les choses autrement ?

7.3.4. La vertu selon Aristote : l'idée du *telos* humain

La conception aristotélicienne de la vertu épouse quelque peu celle platonicienne sur la compatibilité des vertus. Cependant, Aristote développe une approche de la vertu comme essence de l'homme, comme ce qui contribue à dévoiler la nature spécifique de l'homme

⁶⁰ McIntyre rappelle la position de Calliclès dans le Gorgias de Platon. « Calliclès est prêt à un énoncé systématique de son point de vue quelles que soient les conséquences déductives, quel que soit son degré de rupture avec l'usage moral ordinaire. Son point de vue glorifie l'homme qui utilise son intelligence pour dominer et qui utilise sa domination pour satisfaire ses désirs sans limites.

parmi les autres espèces. Pour Aristote, mentionne MacIntyre, « les êtres humains ont une nature spécifique, et cette nature est telle qu'ils ont certains buts et qu'ils se dirigent vers un *telos* spécifique ». En d'autres termes, chez l'être humain « toute activité, toute recherche, toute pratique vise un bien ; et par le bien ou un bien nous désignons ce que visent typiquement les êtres humains » (p. 145). Ce bien, de manière substantielle, ne s'identifie pas à la richesse matérielle, ni à l'honneur ni à un certain type de plaisir mais à ce qu'il nomme *eudaimonia*, terme traduit par bonheur, félicité ou prospérité. L'*eudaimonia* : « C'est être bien et faire en étant bien, l'état de l'homme favorisé en lui-même et en relation avec le divin ». Si l'*eudaimonia*, le bonheur, est la fin visée pour tout homme, la vertu est alors définie comme cette qualité dont la possession permet de trouver le bonheur et dont le manque entrave le mouvement vers le bonheur. L'exercice ou la pratique des vertus n'est donc pas simplement un moyen pour parvenir au bonheur mais une partie nécessaire et centrale du bonheur, de la vie humaine. Autrement dit, l'homme ne peut trouver son bien-être en dehors de l'exercice des vertus. Par contre, l'exercice des vertus n'est pas limité aux seules actions pratiques, il l'est également dans les sentiments. En ce sens, MacIntyre mentionne que « les vertus sont des dispositions non seulement à agir de façon particulière, mais aussi à ressentir de façon particulière ». Ainsi, contrairement à Kant qui soutiendra plus tard (par rapport à Aristote) qu'agir vertueusement c'est agir contre l'inclinaison, pour MacIntyre c'est plutôt « agir selon une inclination formée en cultivant les vertus » et que « l'éducation morale est une éducation sentimentale » (p. 146.). En d'autres termes, l'agent vertueux reste rationnel car le choix du bien « nécessite un jugement et l'exercice des vertus exige la capacité de juger et de faire ce qu'il faut où il faut quand il faut comme il faut » (p. 147). La raison pratique, l'exercice des vertus, le bonheur se trouvent alors intimement liés. Mais la conception aristotélicienne de la vertu n'est pas réduite à l'échelle individuelle, elle lie également le citoyen et la cité-Etat.

Pour Aristote, comme le rappelle MacIntyre, « les vertus trouvent leur place non seulement dans la vie de l'individu, mais dans la vie de la cité ; l'individu n'est intelligible que comme *zôon politikon* » (p. 147). La conception de la vertu en *telos* humain chez Aristote intègre donc la dimension sociale ou politique. Le *telos*, le bonheur est ce que tous les hommes visent, et le cadre de l'exercice des vertus en vue du *telos*, ne peut être défini que par l'ensemble des citoyens de la cité-Etat. L'exercice des vertus est un projet commun. C'est pourquoi, l'amitié est une vertu centrale pour la cité-Etat. Elle est reconnaissance et recherche d'un même bien commun. Elle est une relation sociologique en plus d'être affective, contrairement selon MacIntyre, à la conception du monde libéral et individualiste où elle a

tendance à être réduite à sa seule dimension émotive. C'est-à-dire l'amitié qui est une vertu sociale serait vue par certains libéraux comme un simple « état émotionnel » plutôt qu'une « relation sociologique ». Autrement dit, l'amitié comprise comme état émotionnel, comme affectivité relèverait de l'irrationnel. Mais dans la vision aristotélicienne, l'exercice des vertus renforce les liens sociaux et donc l'harmonie dans la cité. Le pluralisme moral pourrait apparaître comme l'absence de lien d'amitié. Le conflit qui est une conséquence du manque d'amitié et l'expression d'une anarchie, est considéré comme un mal. Pour Aristote comme pour Platon, estime MacIntyre, l'harmonie individuelle équivaut à l'harmonie de la cité, et le conflit entre vertus rivales, ou entre les citoyens (guerre civile) n'est autre chose « que le résultat des défauts du caractère ou des arrangements politiques inintelligents » (p. 153). Par contre, l'harmonie des vertus, qu'elle soit individuelle ou alors qu'elle soit celle de la cité n'exclut pas la délibération. Au contraire la pose comme condition première.

La conception aristotélicienne des vertus est donc celles des qualités nécessaires à favoriser le bien-être humain, le telos. Et l'exercice des vertus est un « *fin interne* »(p. 180)⁶¹ au telos , c'est-à-dire inséparable de la fin elle-même, tant au niveau individuel que communautaire, et quand bien même on peut trouver du plaisir dans ce qui n'est pas toujours vertueux. Cependant, la question du conflit entre les vertus semble rester un dilemme, car, comme le dit MacIntyre reprenant Anderson (1962), « c'est à travers le conflit, et parfois seulement ainsi, que nous apprenons ce que sont nos buts et nos intentions ». Le conflit entre vertus rivales n'est donc pas forcément une fatalité et MacIntyre invoque le « bien interne » des pratiques comme un concept unitaire des vertus. Et qu'est-ce donc une pratique comme concept unitaire des vertus chez Alasdair ?

7.3.5. Les pratiques et les biens des pratiques

Si la conception aristotélicienne de la vertu a été contestée au Moyen âge par d'autres conceptions à l'instar de celle chrétienne qui, tout en l'intégrant⁶², l'a dépassée⁶³ avec d'autres

⁶¹ MacIntyre entend par fin interne un moyen dont la fin ne peut être adéquatement définie indépendamment de la définition du moyen

⁶² Les vertus aristotéliciennes (prudence, courage, justice, tempérance) ont été intégrées à la théologie chrétienne (Saint Thomas d'Aquin) comme vertus cardinales aux côtés des vertus purement chrétiennes dites théologiques que sont : foi, l'espérance, la charité.

⁶³ MacIntyre note que la vertu de « l'humilité » chrétienne ne pouvait être acceptée comme telle selon Aristote, et que l'égalité (en vertu) entre Maître et esclave dans la conception chrétienne ne trouverait place chez Aristote.

listes de vertus, Alasdair MacIntyre développe, parallèlement au *telos* aristotélicien⁶⁴, le concept de « pratique » auquel il attribue une nouvelle signification :

Par pratique, j'entends désormais toute forme cohérente et complexe d'activité humaine coopérative socialement établie par laquelle les biens internes à cette activité sont réalisés en tentant d'obéir aux normes d'excellence appropriées, ce qui provoque une extension systématique de la capacité humaine à l'excellence et des conceptions humaines des fins et des biens impliqués. (p. 183)

Une pratique au sens de MacIntyre peut donc être assimilée à un métier, un jeu, une activité professionnelle, comme il l'explique⁶⁵. Une pratique se caractérise fondamentalement par l'idée du « bien » qu'elle permet de réaliser. Mac Intyre identifie à cet effet deux types de bien : interne et externe. Les biens externes renvoient à tout ce qui est secondaire et extérieur aux qualités humaines, et qui est la propriété de l'individu.

Les biens externes sont toujours la propriété d'un individu donné. Plus un individu en a, moins il en reste pour les autres. Il en est ainsi parfois nécessairement, dans le cas du pouvoir ou de la gloire, mais parfois par des circonstances contingentes, dans le cas de l'argent. (p. 185)

Les biens externes d'une pratique peuvent donc être des récompenses matérielles (salaire, trophée, etc.) et immatérielles (renommée, pouvoir). Mais il n'en est pas ainsi pour les biens internes, ils sont d'un « type particulier » et ne peuvent s'obtenir qu'en pratiquant ou en exerçant. Ils sont des qualités intérieures aux pratiques quoiqu'ils peuvent être le résultat d'une compétition pour l'excellence, mais « leur réalisation est un bien pour toute la communauté qui participe à la pratique ». On peut citer à titre de « bien interne », l'excellence dans la pratique d'un métier, d'une profession ; les découvertes scientifiques, les performances athlétiques, etc.

A partir du concept de pratique et de l'analyse de ses biens, MacIntyre établit le lien entre pratique et vertu, et propose à une définition de la vertu sous ces termes : « Une vertu est une qualité humaine acquise dont la possession et l'exercice tendent à permettre l'accomplissement des biens internes aux pratiques et dont le manque rend impossible cet accomplissement. » (p. 186). L'on pourrait déduire de cette conception de MacIntyre, qu'être vertueux en tant que travailleur, artiste, ou professionnel dans n'importe quel domaine

⁶⁴ MacIntyre s'inspire des conceptions différentes ou rivales des vertus qui font toujours dériver les vertus d'une première cause, d'un premier concept et qui toujours en rapport avec les certains traits de la vie sociale et morale, donc une « pratique sociale », liée au rôle social, au *telos* ou à l'utilité et acceptée au préalable : les qualités guerrières chez Homère ou l'excellence chez Aristote entre autres.

⁶⁵ MacIntyre explique que taper dans un ballon n'est pas une pratique mais le football en est une ; planter des navets n'est pas une pratique tandis l'agriculture l'est ; la maçonnerie n'en est pas alors que l'architecture l'est.

d'activité, de pratique sociale, c'est dans une certaine mesure, vouloir les biens internes des pratiques. Et MacIntyre estime qu'il existe trois vertus clés pour les biens internes : la sincérité, la justice et le courage. La sincérité pour éviter tromperie et mensonge, car le manque de sincérité détruit la confiance. La justice, parce que le mérite selon les normes qui la définissent, est ce qui maintient l'harmonie et l'équilibre des relations. Au cas contraire, l'injustice crée des frustrations avec des conséquences graves. Pour le courage, il est nécessaire de pouvoir affronter et résister au pouvoir corrompteur des intérêts pour les biens externes, de la compétitivité, des idéaux institutionnels etc.

Si dans le concept des biens des pratiques, MacIntyre ne fait pas un lien explicite ou direct avec le telos aristotélicien, il se dégage tout de même de son analyse que sa théorie des biens d'une pratique garde l'arrière-plan aristotélicien. Le « bien interne » d'une pratique, est pris ou considéré comme « une fin » pour l'homme, même si le choix d'une activité, d'une profession, vise en général l'obtention des biens externes. Dans la plupart des cas, l'exercice ou la pratique d'une activité, dans la durée, finit par créer en nous, le goût, le plaisir, et nous conférer l'excellence. Ce qui constitue une source d'énergie mobilisatrice, et donne un sens à l'activité. Et cette réalisation peut se faire parfois de manière inconsciente. Autrement dit, il est très rare de trouver un métier, un travail productif ou utile, sans aucun bien interne. L'exemple des prisonniers dans le « *Propos* » d'Alain⁶⁶ en est une belle illustration. Le travail utile procure toujours une certaine satisfaction, une excellence, sinon il est simplement une peine, une punition. Et dans ce dernier cas, faudrait-il éventuellement envisager des limites à la théorie des biens internes des pratiques si le travailleur ne trouve plus du sens à son activité ? C'est-à-dire que les biens internes n'étant plus réalisables ou sont occultés par d'autres facteurs.

7.3.5. Critique de l'œuvre de MacIntyre

Les critiques d'*Après la vertu* portent beaucoup plus sur la pensée philosophique de l'auteur de manière générale, à savoir le communautarisme dans un ancrage traditionnel, que sur le concept de « biens internes des pratiques ». On pourrait retenir les analyses critiques de

⁶⁶ Dans, *Propos sur le bonheur* Alain, (Emile Chartier,1925) partage l'idée que le bonheur accompagne toute activité rationnelle et libre, qu'il est immanent à la vie elle-même. Pour lui « en toute chose, il faut apprendre à être heureux » (XLIV : Diogène). Alain illustre cette idée par divers exemples. Celui des maçons qui travaillent à temps perdu, et qui ne se lassent point d'apprendre et de poursuivre les travaux tant qu'ils y trouvent satisfaction. Ou encore celui des forçats repris à l'œuvre de Dostoïevski (*Souvenirs de la maison des morts*), où les forçats sont paresseux, tristes et maladroits quand ils savent que leurs efforts sont déployés pour des travaux inutiles, et sont aussitôt adroits, ingénieux et joyeux dans une tâche lourde et difficile dès lors qu'il s'agit d'un travail réellement utile (XLIX : Travaux).

Müller (1994), de Sharkey (2001) qui pointent le rapport entre tradition et raison. Pour Müller, si MacIntyre dénonce l'interminable débat contemporain entre les conceptions rivales de la morale, et qui aurait conduit, selon lui, au relativisme et au perspectivisme, MacIntyre n'aurait pourtant pas lui-même des propositions politiques concrètes pour mettre fin aux conflits idéologiques au sein de l'Etat. Et puisque lui-même, ne dispose pas de critère commun à toutes les traditions dont il se fait le défenseur. Pour Müller : « la compétition des traditions rivales peut bien apparaître, à maint critique de MacIntyre, comme une version subtile du relativisme et du perspectivisme. Et pour le théologien protestant, « MacIntyre ne nous fournit aucun critère universel, commun à toutes les traditions, pour décider de la vérité des assertions avancées de part et d'autre. Il se contente d'appeler chaque tradition à parier sur sa plus grande plausibilité ». L'auteur estime également que MacIntyre devrait poursuivre sa logique de défenseur de la tradition et parler d'une « méta-tradition ». L'analyse critique faite par Sharkey (2001), croise quelque peu celle de Müller. Sharkey estime que la faiblesse de la position de MacIntyre consiste dans une « ambivalence gênante vis-à-vis des institutions qui nous entourent et qui constitue –qu'on le veule ou non-la toile de fond politique de toute réflexion éthique dans le monde contemporain ». Pour Ronan Sharkey, MacIntyre n'a pas une position cohérente même dans le débat entre les défenseurs d'une norme d'indétermination démocratique et les communautaristes tocquevilliens qui trouvent dans la démocratie de l'Etat de véritables sources éthiques. Autrement dit, MacIntyre n'aurait pas une position fixe entre ceux qui défendent l'idée d'une indétermination démocratique (démocratie comme ouverture) et les communautaristes tocquevilliens qui estiment que l'Etat de droit recèle des sources éthiques par exemple la libéralité est fondée car une certaine exigence de l'égalité entrave le droit des autres. Donc, pour Ronan Sharkey, MacIntyre pourrait être qualifié de relativiste tant bien même qu'il cherche en s'en éloigner. Par ailleurs, on peut remarquer que toutes ces critiques, ne portent pas sur le fond de la pensée de MacIntyre, à savoir : la place des vertus dans nos sociétés actuelles.

Toutefois, au-delà des considérations politiques de la pensée générale de MacIntyre, on pourrait également évoquer la question du travail salarié qui, malgré « ses biens internes », ou bien qu'il soit « une pratique », peut cependant « dénaturer » l'homme.

Le travail salarié est en effet un travail aliéné dit Marx dans *Le Capital*. C'est un travail qui rend l'ouvrier étranger à lui-même. Le produit de son travail ne lui revient pas directement mais indirectement, par le salaire. Le travail aliéné ne résout pas directement un besoin vital humain d'activité, il est pour son auteur comme un moyen de subsistance. La valeur de son

travail se trouve à présent dans le salaire et elle devient comme une marchandise. Et en plus, la valeur et les exigences de ce travail, sa fin même, sont fixées non par le travailleur lui-même mais par l'employeur. Ce qui fait que l'autonomie du travailleur salarié est partielle. Autrement dit, le salarié, en réalité travaille d'abord pour les « biens externes ». Cela dit, quoi en travaillant pour ces biens externes, il acquiert les biens internes, du moins selon certaines conditions⁶⁷. Après tout pourrait-on dire, le travailleur, même dans l'activité aliénée, se réalise et éprouve de la satisfaction quand il la réussit, et donc y trouve du bonheur, de nouveau en fonction de certaines conditions.

En résumé, l'œuvre de MacIntyre permet de saisir la possibilité d'une genèse de la conscience professionnelle chez un sujet à partir de la pratique même de l'activité professionnelle. Une pratique vertueuse de l'activité. En effet si l'on admet avec Aristote que toute activité humaine, toute recherche, toute pratique vise une « fin », un « bien », à savoir le bonheur, et que l'exercice ou la pratique des vertus reste la condition sine qua non, alors « bien faire » et « bien agir » possèdent leur fin en soi. Autrement dit, les actes professionnels bien accomplis ou accomplis avec conscience sont des actes vertueux, et procurent du bonheur à son auteur et aux destinataires. Aussi, l'idée des « biens internes » des pratiques, exposée par MacIntyre, permet également de comprendre qu'un travailleur, qu'un professionnel pourrait exercer son activité avec toute l'attention, avec tout le soin qu'il faut si celui-ci a saisi et accédé au bien interne de l'activité. En d'autres termes, un travailleur, dans des conditions normales, pourrait s'appliquer à sa tâche, indépendamment de la récompense qui peut lui être attribuée, s'il s'accomplit, s'émancipe et acquiert de l'excellence en exerçant l'activité. Dès lors, on comprend avec MacIntyre, que l'activité professionnelle en elle-même et en tant que « pratique » serait une source de bonne conscience au travail. Mais si l'on admet que l'environnement socioprofessionnel peut ne pas toujours être propice au développement des potentialités, que le professionnel ne se réalise pas toujours comme il l'aurait souhaité, quelles autres sources, en dehors de l'activité, pourraient lui inspirer une éthique dans le travail ?

7.4. Une éthique du travail fondée sur le sens de la justice, John Rawls (1971)

Si nous avons défini avec Louis O'Neil la conscience professionnelle comme étant l'intériorisation des normes provenant de différentes sources, nous considérons que celles

⁶⁷ Marx le reconnaît et le souligne dans *Le Capital* : « Le travail est de prime abord un acte qui se passe entre l'homme et la nature [...] Les forces dont son corps est doué, bras et jambes, tête et mains, il les met en mouvement, afin de s'assimiler des matières en leur donnant une forme utile à sa vie. En même temps qu'il agit par ce mouvement sur la nature extérieure et la modifie, il modifie sa propre nature, et développe les facultés qui y sommeillent. ».

acquises grâce à l'éducation familiale et aux structures socio-politiques (communautés, groupes, équipes, établissements scolaires etc.), ont un certain lien et forment ce que nous pouvons désigner « éthique institutionnelle ». En effet, il est possible de voir une continuité dans la formation ou dans la construction d'un sens moral chez le sujet, allant de la famille en tant que structure de base de toute société humaine, jusqu'aux institutions socio-politiques où il devient acteur social. C'est-à-dire lorsque ses actions affectent les autres. Mais comment comprendre la construction d'un tel sens moral chez le sujet et qui se manifesterait dans toutes ses actions, dans son activité professionnelle ? Les travaux de Rawls (1971) dans *Théorie de la justice* nous apparaissent bien indiqués pour comprendre cette construction d'une éthique de la coopération à travers le sens de la justice.

7.4.1. La notion du « sens de la justice » chez John Rawls.

Dans *Théorie de la justice*, Rawls développe une conception, un modèle de contrat social sous la forme d'une position originelle,⁶⁸ qui permet de fonder les principes d'une justice équitable (p. 168). Cette conception du contrat serait une proposition en réponse aux manquements ou aux faiblesses de l'utilitarisme anglo-saxon. En effet, la « justice comme équité » de Rawls fait des droits et des libertés, de l'égalité des chances, du principe de la différence, des priorités pour les citoyens d'un pays. Rawls défend l'idée que les droits et les libertés de base (pris comme les biens premiers des individus),⁶⁹ garantis de manière égale à tous les citoyens, constituent la condition essentielle, sinon la seule, qui puisse permettre aux citoyens de développer de manière adéquate et d'exercer efficacement leur conception du bien (projet rationnel de vie) et leur sens de la justice. Rawls définit le sens de la justice comme étant « le désir efficace d'appliquer les principes de la justice » (p.608). Mais comment un tel désir pourrait-il naître chez les individus ? John Rawls l'explique à partir de trois principes inter reliés ou lois psychologiques, dont la genèse est d'abord dans la famille, puis par extension dans le groupe, et l'achèvement dans les institutions sociopolitiques.

7.4.2. La morale de l'autorité et le premier principe psychologique

⁶⁸ « L'idée de la position originelle est d'établir une procédure équitable de telle sorte que tous les principes sur lesquels un accord interviendrait soient justes. ... Nous devons, d'une façon ou d'une autre, invalider les effets des contingences particulières qui opposent les hommes les uns aux autres et leur inspirent la tentation d'utiliser les circonstances sociales et naturelles à leur avantage personnel. C'est pourquoi je pose que les partenaires sont situés derrière un voile d'ignorance. Ils ne savent pas comment les différentes possibilités affecteront leur propre cas particulier et ils sont obligés de juger les principes sur la seule base de considérations générales. ».

⁶⁹ A ces deux premiers biens, Rawls leur ajoute le respect de soi.

Reconnaissant la famille comme étant la structure de base de la société, Rawls trouve dans les premiers moments de la vie de l'individu, la genèse du sens de la justice. En effet, Rawls s'intéresse au principe qui fait que l'enfant, quoi que n'ayant pas de pouvoir de décision et d'opposition aux parents, arrive à aimer ces derniers et à accepter leur autorité. Donc à leur faire confiance. Il procède au raisonnement suivant :

Les parents, nous le supposons, aiment l'enfant et peu à peu l'enfant en vient à aimer ses parents et à leur faire confiance. Comment se produit ce changement chez l'enfant ? Pour répondre à cette question, je poserai le principe psychologique suivant : l'enfant n'en vient à aimer ses parents que si ceux-ci commencent par lui manifester leur amour... Bien que l'enfant ait certainement la capacité d'aimer, son amour pour ses parents est un nouveau désir créé par sa reconnaissance de leur amour évident pour lui et des avantages qu'il tire des actions dans lesquelles leur amour s'exprime. (p.504)

Les parents et les membres de la famille sont donc les membres de la première communauté de l'enfant. Si la confiance et l'amour de l'enfant envers ses parents sont créés par effet de reconnaissance, il n'est cependant pas quelque chose d'instantané. Rawls explique qu'il s'agit d'une progressive prise de conscience chez l'enfant du fait qu'il est apprécié, affectionné par « des personnes puissantes et imposantes qui constituent son univers ». La reconnaissance de l'amour parental est donc une prise de conscience de leur affection inconditionnée. Et comme l'enfant ne possède pas encore des critères personnels de jugement, car n'étant en position de rejeter les préceptes d'après des motifs rationnels, la reconnaissance envers les parents, l'amène à accepter leurs ordres et à adhérer à leurs propositions. Il considère alors qu'ils sont dignes de respect et cherche à les ressembler. Dès lors, les parents représentent pour lui, un savoir et un pouvoir supérieur, une autorité. Ils sont des exemples attirants de ce qui est désirable. Rawls souligne que « c'est pourquoi l'enfant accepte leur jugement sur lui et aura tendance à se juger lui-même comme ils le font lorsqu'il enfreint leurs ordres ». Et dans ce sens, l'amour et la confiance envers les parents sont ce qui fait également naître le sentiment de culpabilité en cas d'infraction aux ordres parentaux. C'est donc ces sentiments retours d'amour et de confiance d'une part (1^{ère} loi psychologique), et de culpabilité vis-à-vis de l'autorité parentale d'autre part, qui seraient à la base de la formation morale chez l'enfant. Et donc du sens de la justice. Ne pas perdre l'amour et la confiance de l'autorité parentale, amènera l'enfant à se comporter selon les attentes des parents, c'est-à-dire à bien se comporter. Mais comment l'enfant se comportera-t-il, une fois sorti du cadre familial ?

7.4.3. La morale du groupe et le second principe psychologique

Rawls souligne que la morale de l'autorité est temporaire et qu'elle trouve son efficacité dans l'attitude des parents qui se doivent d'être justes et dignes d'admiration. Cependant, cette morale se déploie dans la vie future de l'enfant. D'après Rawls,

Quand l'enfant a assimilé la morale de l'autorité, cela veut dire qu'il est disposé, sans recours à la récompense ou à la punition, à suivre certains préceptes qui, non seulement, peuvent lui paraître largement arbitraire, mais qui, de plus, ne font pas du tout appel à ses tendances originelles. (p. 506)

Et puisque l'enfant ne peut demeurer dans le seul cadre familial, son ouverture et sa coopération avec l'extérieur, grâce aux groupes de jeux, aux camarades de l'école et d'autres formes d'activités socioculturelles, lui imposent d'autres normes morales. Lesquelles normes correspondent au rôle de l'individu dans les groupes qu'il choisit d'appartenir. Ces normes, dit Rawls, « comportent les règles morales du sens commun, ainsi que les ajustements que nécessite leur adaptation à la position particulière d'une personne ; elles lui sont imposées par l'approbation ou la désapprobation des responsables ou autres membres du groupe » (p. 508). Les normes du groupe, qu'elles soient celles des règles des jeux, de la camaraderie, ou du rôle assigné à un titre ou une fonction, s'imposent également, comme celles de l'autorité parentale, à l'enfant qui y fait son entrée. L'approbation ou la désapprobation des membres font alors force d'autorité. Les normes du groupe se composent par ailleurs des divers droits et devoirs des membres ainsi que des idéaux et des valeurs véhiculées par le groupe. Ainsi, se conformer à une variété de normes ou à des idéaux du groupe suppose que l'enfant est à mesure de comprendre leur bien-fondé, qu'il grandit et possède une certaine maturité pour comprendre les différents buts du groupe. Il apprend et comprend les différences et les liens entre les buts, les idéaux sans toutefois être en état de percevoir clairement la personne d'autrui (p, 509)⁷⁰. Cependant, le fait pour l'enfant de voir les autres membres du groupe remplir leurs obligations, c'est-à-dire, le fait de remarquer qu'ils respectent de manière évidente et intentionnelle les règles, les devoirs et obligations au sein du groupe, cela crée en lui des sentiments amicaux et de confiance à l'égard des membres. Ce qui constitue le second principe psychologique et Rawls l'explique en ces termes :

Ainsi, quand la capacité de sympathie d'une personne a été réalisée grâce aux affections acquises selon la première loi psychologique, alors elle développera des sentiments amicaux à l'égard de ses associés ainsi que des sentiments de confiance, si ceux-ci

⁷⁰ Rawls explique que percevoir la personne d'autrui, c'est être à mesure de se mettre à la place de l'autre, c'est pouvoir discerner ses croyances, ses intentions et ses sentiments. Ces capacités ne sont pas encore bien développées chez l'enfant.

respectent leurs devoirs et obligations d'une manière évidente et intentionnelle. Ce principe constitue alors la deuxième loi psychologique. (p. 510)

La volonté manifeste des membres du groupe, à respecter les règles, à se conformer aux idéaux, et donc à agir de manière juste, crée, au sein du groupe, des liens d'amitié et de confiance mutuelle. Ces liens une fois établis, tendent à créer un sentiment de culpabilité chez les membres non égoïstes qui auraient manqué à leurs obligations. Lequel sentiment, explique Rawls, peut se manifester sous la forme de demande d'excuse, de réparation du tort causé, de l'acceptation de la justesse d'une punition, entre autres. Ainsi, le second principe psychologique agit assurément comme le premier. Aussi Rawls relève que si les règlements du groupe sont reconnus comme justes et que les membres en tirent des avantages et bénéfices, le fait que les membres remplissent leurs devoirs et obligations est considéré comme un avantage pour chacun. Et l'intention évidente d'honorer ses devoirs et ses obligations, est vue comme une bonne volonté, et, en retour sa reconnaissance suscite des sentiments d'amitié et de confiance. Par ailleurs, Rawls explique que le changement et l'occupation de différents rôles dans divers groupes contribuent à nourrir et à développer la compréhension morale de l'individu :

Notre compréhension morale s'étend au fur et à mesure de notre vie, quand nous passons d'une position à une autre. La série d'idéaux qui leur correspond exige toujours davantage de jugement intellectuel et de discernement moral. ... A la longue, l'individu élabore une conception d'ensemble du système de coopération qui définit le groupe et les buts qu'il sert. (p.508)

La vie au sein du groupe est donc bénéfique non seulement sur le plan des avantages collectifs (amitié, soutien, entraide mutuelle, etc.) mais également sur le plan personnel. En effet, la vie du groupe permet l'émulation chez les membres. Il y aurait également un désir personnel de ressembler ou d'égaliser à d'autres membres du groupe qui, par leur excellence, leurs qualités ou vertus dans les fonctions occupées, brillent et sont admirables. Ce désir joue également dans le développement moral de l'enfant. Car, il cherchera à être lui-même admirable pour d'autres et donc à être exemplaire vis-à-vis de ses associés. Ainsi, la morale du groupe se compose d'un certain type de vertus que sont : la justice et l'équité ; la fidélité ; la confiance et l'amitié ; l'intégrité et l'impartialité. Par ailleurs, si la morale du groupe exerce son autorité à travers l'approbation et la désapprobation de membre du groupe, et se fonde sur les liens de l'amitié et de la sympathie, comment concevoir un individu moralement mature, et donc plus ou moins affranchi de l'autorité de ces liens ?

7.4.4. La morale fondée sur les principes et le troisième principe psychologique

La maturité intellectuelle et morale chez l'enfant se réalise certes au sein de différents groupes, à travers les rôles joués. La morale de l'autorité et du groupe, dira-t-on, introduisent chez l'enfant, une première forme de justice formelle. C'est-à-dire une simple obéissance, une conformation passive aux normes établies. Mais si l'on doit admettre que le respect des normes dans les groupes s'accompagne naturellement de la connaissance de leurs critères de justice, il s'ensuit que l'enfant une fois grandi, devenu adulte et acteur social, est à mesure de comprendre et d'interpréter les critères de la justice publique, en tant que citoyen. Autrement-dit, en tant que citoyen, le respect des lois institutionnelles n'est plus simple obéissance. Il est le résultat d'une délibération sur les principes de la justice et une conception de ce qu'une personne juste. Et si les attitudes d'amour, de sympathie et de confiance mutuelle ont été établies, à partir de la vie familiale et du groupe selon, respectivement, le premier et le second principe psychologique, il s'ensuit également, qu'une fois au sein des institutions publiques, la coopération avec les autres bénéficiaires d'une institution juste, tend à faire naître le sens de la justice correspondant. C'est le troisième principe psychologique que Rawls expose de la manière suivante :

Cette loi pose que, une fois établies des attitudes d'amour, de sympathie et de confiance mutuelle selon les deux lois précédentes, alors, quand nous comprenons que nous, et ceux auxquels nous sommes liés, sommes les bénéficiaires d'une institution juste établie et durable, cela tend à faire naître en nous le sens correspondant de la justice. Nous éprouvons un désir d'appliquer les principes de la justice et d'agir en fonction d'eux dès que nous réalisons combien les organisations sociales basées sur eux ont agi pour notre bien, celui de ceux auxquels nous sommes liés. En fin de compte, nous en venons à apprécier l'idéal d'une juste coopération entre les hommes. (p.514)

On comprend ainsi que le citoyen, qui est un adulte, et que l'on suppose être intellectuellement et moralement évolué, n'agirait donc pas uniquement en fonction des liens des relations d'amitié et de sympathie comme dans le cas de la morale de l'autorité et du groupe, quand bien-même ces relations existent. Sa volonté serait beaucoup plus déterminée par l'idéal d'une juste coopération entre les hommes, et parce qu'il aurait compris la nécessité d'une telle coopération. Une coopération fondée sur des principes de la justice et qui assure le bien-être de tous. Ainsi, avoir le « désir d'appliquer les principes de la justice et d'agir en fonction d'eux » c'est avoir le sens de la justice, et Rawls le dira, que ce sens de la justice est un bien (p. 608). Mais en quoi Rawls fait consister les principes de la justice ?

7.4.5. Princes institutionnels & principes personnels

Rawls distingue les principes de la justice de l'institution et ceux des personnes. Les principes de l'institution précèdent ceux des personnes. Les premiers sont ce qui engendrent les seconds. Les principes de la justice qui déterminent le sens de la justice sont donc ceux des institutions et que Rawls les fait consister dans l'équité :

Le principe pose qu'une personne est obligée d'obéir aux règles d'une institution à deux conditions : tout d'abord que l'institution soit juste ... ensuite qu'on ait accepté librement les avantages qu'elle offre ou que l'on ait profité des possibilités qu'elle donne de promouvoir nos intérêts personnels. L'idée principale est la suivante : quand un certain nombre de personnes s'engagent dans une entreprise de coopération mutuellement avantageuse selon les règles et donc imposent à leur liberté des limites nécessaires pour produire des avantages pour tous, ceux qui se sont soumis à ces restrictions ont le droit d'espérer un engagement semblable de la part de ceux qui ont tiré avantage de leur propre obéissance. Nous n'avons pas à tirer profit de la coopération des autres sans contrepartie équitable. (p.142).

A ce principe d'équité, Rawls ajoute les devoirs naturels. C'est-à-dire, les exigences morales qui « s'appliquent à nous, sans tenir compte des actions volontaires »; qui « s'imposent entre les personnes, sans tenir compte de leurs relations institutionnelles » (p,145). Ces devoirs naturels sont : le devoir d'aide mutuelle ; le devoir de ne pas nuire ni faire du tort à autrui ; le devoir de ne pas infliger des souffrances inutiles. Et Rawls souligne que le devoir de justice est un devoir naturel fondamental :

Du point de vue de la théorie de la justice comme équité, le devoir naturel fondamental est le devoir de justice. Ce devoir exige de protéger et de respecter les institutions justes qui existent et qui s'appliquent à nous. Il nous contraint aussi de promouvoir des organisations justes qui pourtant n'existent pas encore. ... Et il concerne donc les institutions. (p.145)

En guise de synthèse, nous retenons que le sens de la justice telle exposé dans la pensée de Rawls permet de concevoir une éthique personnelle d'après de lois de la psychologie morale. Une éthique que nous qualifions d'institutionnelle, vue qu'elle prend sa genèse dans l'institution familiale, se développe dans les groupes et les structures socioculturelles et enfin s'achève dans les institutions purement publiques. Mais la pensée de Rawls telle qu'il le fait savoir dans son ouvrage (p, 287), s'est nourrie de la morale kantienne, qu'il nous semble important d'exposer en quelques lignes.

7.4.6. Le sens de justice et la morale kantienne

Rawls exprime clairement que sa théorie de la justice possède un lien fort avec la morale kantienne, qu'elle se base sur la conception kantienne de la rationalité humaine, de l'autonomie et du règne des fins. Pour Rawls, la position originelle (du voile d'ignorance) de

sa théorie suppose que l'accord et les choix des membres sont faits de manière libre et rationnelle. Autrement dit, les principes de la justice devant guider les conduites sont des choix rationnels. Ces principes ne reposent nullement sur les positions sociales, ni sur les talents et moins encore sur des objets de désir. Ils sont donc établis de manière générale. Et Rawls explique qu'agir selon les principes de la justice, c'est, pour les membres, agir selon la nature d'un type particulier d'être, selon la nature du genre humain doté de la raison. « En agissant selon ces principes, les personnes expriment leurs nature d'êtres rationnels, libres et égaux entre eux, soumis aux conditions générales de la vie humaine ». Exprimer sa nature d'être rationnel, libre et égal aux autres, se rapporte bien ici au respect la dignité humaine ; à l'autonomie vis-à-vis des penchants, des intérêts pathologiques ; et à la capacité à se donner une loi morale. Autrement dit, l'expression de la vraie nature humaine est dans le respect de sa dignité et de celle de l'autre. Et si les principes de la justice ne reposent pas sur des objets ou de fins particulières mais générales, cela suppose qu'ils s'appliquent comme des impératifs catégoriques. Cependant, s'il advient que les personnes dans les relations institutionnelles doivent bénéficier des certains avantages mutuels, le principe d'équité selon lequel « nous n'avons pas à tirer profit de la coopération des autres sans contrepartie équitable » raisonne également comme un impératif catégorique. A la différence de la morale kantienne, on peut relever que la théorie de la justice de Rawls met l'accent sur les sentiments moraux (culpabilité, indignation, la honte). Mais le sens de la justice et l'idéal d'être une personne juste sont ce qui rapprochent davantage la théorie rawlsienne à la bonne volonté et à la loi morale kantienne.

7.4.7. Critique de la théorie de la justice de John Rawls

La *Théorie de la justice* est indéniablement l'une de grandes œuvres de philosophie politique contemporaines. Cependant, les analyses critiques et les débats autour du thème qu'elle traite, ne peuvent manquer, et surtout qu'elle est elle-même une forme de critique de l'utilitarisme. Les analyses critiques sont certes nombreuses, mais celles qui ont porté sur les fondements-même de la théorie de Rawls, nous semblent plus illustrées. Nous retenons celles de Dzimira (1998) et Mbonda (2009).

Si la théorie de justice de Rawls est une théorie de rechange à l'utilitarisme, qui considère le juste comme ce qui contribue au plus grand bonheur du plus grand nombre, pour Sylvain Dzimira, elle posséderait également des ramifications utilitaristes. Un utilitarisme positif qui utilise une raison calculatrice, selon les termes de l'auteur. Pour Dzimira, « les individus rawlsiens choisissent de se conformer à ces principes de justice parce qu'ils satisfont leurs

intérêts, leurs biens premiers ». Dès lors, la théorie de Rawls reposerait sur le principe que « l'intérêt intéressé aux biens premiers », et lesquels « étant le terme hiérarchiquement supérieur du choix des principes de justice ». Sylvain Dzimira conclut que si Rawls fonde sa théorie sur la rationalité, il y aurait confusion des concepts dans la phase de délibération sur les biens premiers des individus. Pour lui la délibération, « le juste aurait donc ainsi à voir avec le vrai, et le vrai, avec le calculable ». Cette objection, nous semble peut-être une incompréhension de la pensée Rawls, dans la mesure où l'objet même de la réflexion de Rawls, est précisément les institutions qui doivent inspirer confiance, et promouvoir les intérêts des citoyens. Lesquels intérêts sont par ailleurs des « biens premiers » non calculés (le voile d'ignorance). C'est d'ailleurs l'objet de l'œuvre d'Hubert Vincent, qui montre que l'amour et la confiance, dans l'œuvre de Rawls sont la condition de la docilité, de l'obéissance, tant chez l'enfant envers les parents que le citoyen envers les institutions justes, et qu'ils n'ont pas un sens instrumental.

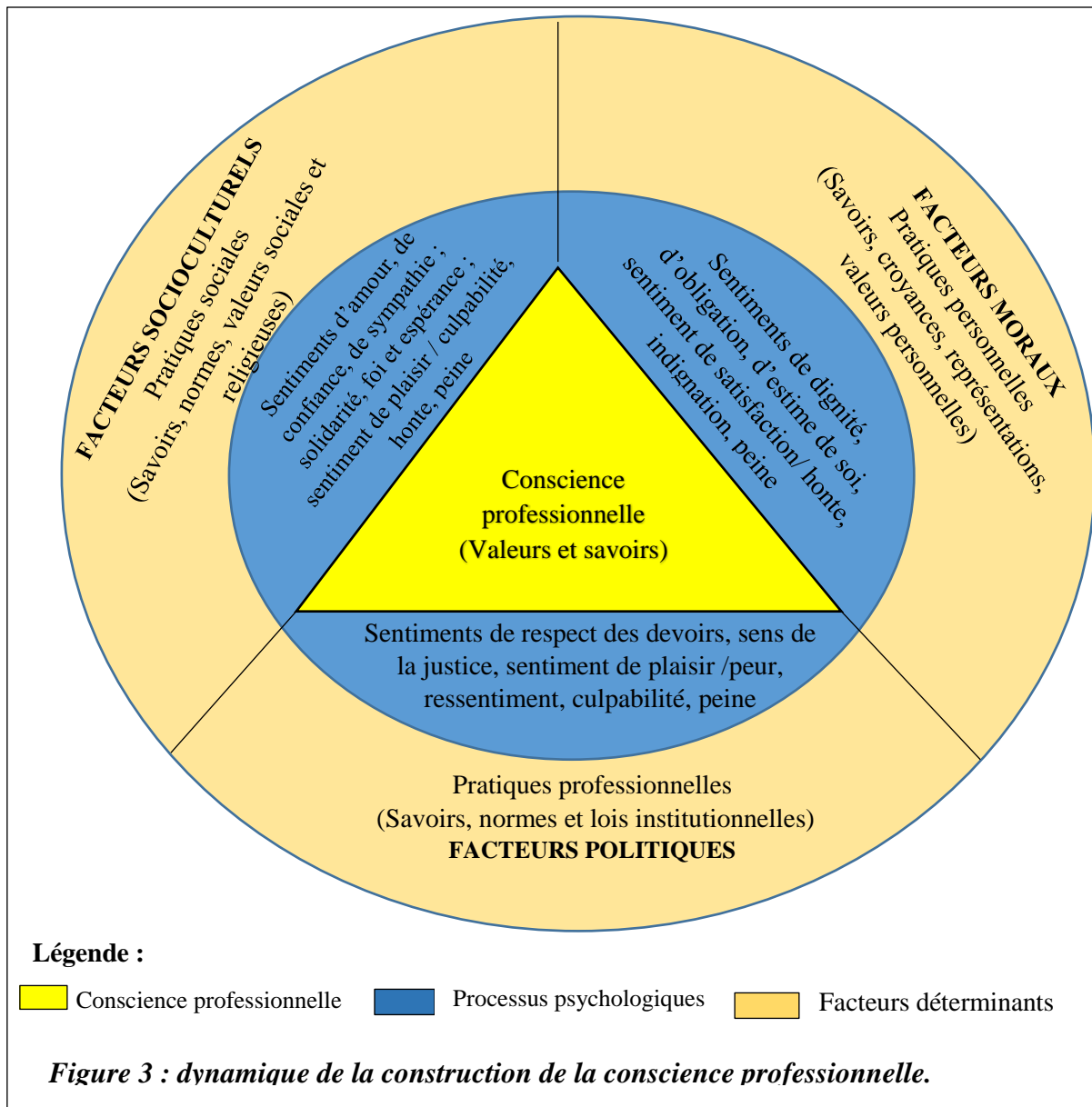
Sous un autre angle, la question de la rationalité du choix des principes aurait également attiré l'attention d'Ernest-Marie Mbonda, dont la thèse de doctorat a porté sur Rawls. En effet, Mbonda s'interroge sur la rationalité des individus de la position originelle qui fonde la théorie de Rawls. Il estime qu'on pourrait y voir un arrière-plan métaphysique. Pour Ernest Mbonda, la force de la théorie de la justice, de la rationalité, proviendrait plutôt de « la place qui y est choisie à la thématique pré-politique, voire métaphysique, de l'inviolabilité du sujet et à l'exigence subséquente d'une répartition égalitaire/équitable des droits (naturels) de l'homme » (Mbonda, 2009, p. 2). L'auteur s'interroge alors sur la possibilité pour la justification des tels droits de l'homme de ne pas se référer à des présuppositions de nature métajuridique et donc métaphysique. Si Rawls semble suivre un modèle kantien du contrat social, c'est-à-dire celui de fonder sa théorie sur une justice procédurale pure, par l'usage de la seule raison, Mbonda relève que la plupart des théoriciens du contrat social « conservent, dans l'état civil, l'idée de la loi naturelle, qu'ils investissent d'autorité transcendante et absolue et d'une fonction de limite du droit positif ». Ainsi, pour Ernest Mbonda, « L'état de nature, considérée comme état de liberté, n'en est pas moins soumise à l'empire de la loi naturelle, qui est l'incarnation de la volonté et de la sagesse divine. L'état civil n'affranchit pas les hommes de cet empire » (p. 4). L'auteur conclut que la signification de l'inviolabilité de la personne humaine ne saurait se justifier uniquement par les jugements « bien pesés » dans la position originelle. Autrement dit, les fondements du droit sont métajuridiques, c'est-à-dire qu'ils sont d'ordre métaphysique.

Si le travail de Rawls ne peut échapper aux critiques, il est pour notre travail une ressource importante pour comprendre la construction d'une éthique institutionnelle fondée sur le sens de la justice. Un sens de la justice qui, grâce aux lois psychologiques, prend sa genèse dans l'éducation familiale, se développe dans les groupes et retrouve sa forme achevée dans la coopération citoyenne. L'on pourrait ainsi déduire que le professionnel qui a un sens de la justice, et se considérant comme un citoyen égal aux autres, afin de s'estimer juste, s'appliquera à remplir ses devoirs et ses obligations, à bien rendre service. Bref, à bien s'acquitter de ses tâches. Autrement dit, l'œuvre de Rawls permet de comprendre la construction d'une conscience professionnelle chez un sujet à partir du sens de la justice, rendu possible par les institutions justes. A la suite des travaux de Rawls sur l'idéal d'une coopération juste, l'on pourrait citer ceux de Sennett (1998 ; 2012) qui promeut également la vertu de coopération. Pour Sennett, la coopération est le fondement même du développement humain, car « nous apprenons à être ensemble avant d'apprendre à nous tenir à l'écart » (Sennett, 2012, p. 26), et que « la conscience de soi émerge dans le cadre de l'expérimentation et de la communication avec les autres » (p. 27). Pour ce faire, la coopération est ce qui confère une identité partagée. Elle forme le « caractère de l'individu »⁷¹ à savoir : sa loyauté, son moral, son engagement etc. La coopération est pour Sennett, valeur sociale, une fin en soi.

En guise de synthèse, nous avons tenté de saisir, dans ces dernières sections, la nature des facteurs, des processus et valeurs-sentiments qui concourent à la construction de la conscience professionnelle, et cela à partir des trois types de rapports sociaux liés au travail (rapport à soi, aux autres et au divin). Aux trois types de rapports correspondent trois types facteurs interactifs : les facteurs socioculturels (social et religieux) ; les facteurs moraux et les facteurs politiques. Les facteurs sociaux et religieux ont été appréhendé à partir des notions d'appel intérieur (religieux) et de sens de la justice (social). Les facteurs moraux ont été examiné à travers les notions de vertus, de dignité, sens de justice. Les facteurs politiques ont été saisis à partir des notions de respect des normes, de sens de la justice, dans la coopération. Ces trois types de facteurs, dira-t-on, rentreraient dans ce que O'Neil appelle impératifs sociaux, dans la mesure où ils existent et exercent leur influence sur les individus dans toute société. Et la force de ces facteurs est dans les savoirs, les normes, les valeurs et les croyances, hérités et

⁷¹ Dans « *Le travail sans qualités. Les conséquences humaines de la flexibilité* », Sennett définit le caractère comme étant « la valeur éthique que nous attachons à nos désirs et à nos relations avec les autres ».,

partagés. Pour ce qui est des processus qui rendent possible l'intériorisation des savoirs et valeurs, ils sont d'ordre psychologique. Ce sont des sentiments nés des différents rapports : (1) sentiment d'amour, de confiance et d'amitié, de solidarité, de foi, d'espérance ; (2) sentiment de dignité, d'estime de soi, d'obligation émanant de la maturation morale ; (3) sentiment de respect des règles, sens de la justice ; (4) le sentiment de plaisir dans l'exercice toute activité réussie. A ces différents sentiments sont également associés les sentiments opposés : de culpabilité, de ressentiment, de honte, d'indignation et peine. Nous pouvons ainsi représenter ou schématiser la construction de la conscience professionnelle comme une dynamique des facteurs, de processus psychologique et des sentiments comme ci-après :



En considération des facteurs et des processus psychologiques ci-dessus exposés, et en supposant qu'ils sont ce qui permettent à un travailleur d'avoir ou d'adopter une éthique personnelle pour son activité, comment saisir cette construction éthique dans le milieu de l'enseignement ? Comment les acteurs du champ de la recherche en éducation et formation conçoivent-ils cette construction ? Et comment saisir cette construction éthique chez les enseignants du secondaire au Cameroun ? Le chapitre suivant entend répondre à ce questionnement.

Cadre opératoire

Chapitre 8. La conscience professionnelle : entre question d'éthique et de déontologie

Nous explicitons dans ce chapitre le raisonnement qui a guidé notre démarche de conceptualisation du problème de la recherche. C'est-à-dire de l'identification de la forme du problème dans la littérature de manière générale ; de comment il se présente chez les enseignants du secondaire au Cameroun ; de la précision du problème ; de la formulation des questions et des réponses anticipées.

8.1. Du travail de qualité dans la vie professionnelle

Dans les divers secteurs d'activité, les questions en lien avec le concept de conscience professionnelle, se posent indirectement ou implicitement en termes de « qualité de travail ». Le titre de l'ouvrage de Sennett (2003), *Le travail sans qualité*, peut être cité à titre d'exemple. A travers cette expression, Sennett, entend dénoncer l'exigence du « court terme » qui influence négativement la qualité du travail et celle des relations sociales qui est sensée découler de la coopération au travail. Un travail sans qualité est donc ce qui ne permet et ne valorise pas la valeur sociale. Dans le domaine de l'éducation et de la formation, les expressions « bonnes pratiques », « professionnalisme » sont souvent employées pour caractériser la qualité du travail enseignant, c'est-à-dire pour désigner un travail réussi, un « travail bien fait ». Sur un plan politique, l'usage de l'expression « éducation de qualité » est généralement employée. Elle renvoie dans ce cas à une politique publique d'éducation visant l'amélioration de l'accès à l'éducation et de la qualité des enseignements. Les politiques publiques en faveur de l'éducation de qualité ont par ailleurs une portée universelle. Sur le plan international, depuis la conférence mondiale sur l'éducation pour tous (EPT) de Jomtien en 1990, suivie de celle de Dakar 2000, les organismes internationaux à l'instar de l'Unesco⁷², l'Unicef,⁷³ le PNUD⁷⁴, ne cessent de promouvoir des politiques universelles d'éducation de qualité à travers divers programmes d'intervention. L'Objectif de Développement Durable (ODD) n°4 de l'Unesco, en est un cadre de référence⁷⁵ pour les pays membres des Nations Unies, lesquels ne ménagent pas leurs efforts quand il s'agit de répercuter lesdites politiques

⁷² Unesco : Organisation des Nations Unies pour l'Education, la Science et la Culture

⁷³ Unicef : Organisation des Nations Unies pour l'Enfance

⁷⁴ PNUD : Programme de Nations Unies pour le Développement

⁷⁵ ODD n° 4 : « Assurer à tous une éducation équitable, inclusive et de qualité et des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ».

au niveau local. Au Cameroun, les Etats généraux de l'éducation de 1998, les Documents de Stratégies Sectorielles pour l'Education et la Formation (DSSEF) mis en place depuis 2005 et révisés au bout de chaque quinquennat, ont leur base dans ces politiques internationales d'éducation de qualité. Il s'agit de définir des conditions matérielles et humaines pour un meilleur accès à l'éducation de qualité à travers des plans de réforme des programmes d'enseignement et de formation. Le DSSEF, reprend à son compte la question de la qualité et de la pertinence des enseignements et définie par l'ODD n°4 à savoir que :

L'élargissement de l'accès à l'éducation doit s'accompagner des mesures visant à améliorer la qualité et la pertinence des enseignements dispensés... Des politiques et réglementations relatives aux enseignants doivent être mises en place afin de faire en sorte que les enseignants et les éducateurs aient les moyens d'agir, soient recrutés et rémunérés de manière adéquate, jouissent d'une formation et de qualifications professionnelles satisfaisantes, soient motivés, soient déployés de manière équitable et efficace dans l'ensemble du système éducatif. (DSSEF 2013-2020, pp, 72-75)

Des mesures, des moyens doivent donc accompagner l'accès à l'éducation de qualité. Si l'on peut admettre que la pertinence des enseignements ne relève pas directement de l'enseignant mais du programme, par contre la qualité des enseignements, elle, est l'affaire des pratiques enseignantes. Autrement dit, une éducation de qualité dépendrait en partie des pratiques des enseignants. Lesquelles pratiques doivent être à leur tour de « bonnes pratiques », c'est-à-dire de bonnes manières d'enseigner, de bien faire son travail. Et l'on pourra même dire des « pratiques de qualité ». Dès lors, une corrélation entre « éducation de qualité » et « bonnes pratiques enseignantes » peut être faite, dans la mesure où les deuxièmes permettent ou favorisent les premières. C'est l'idée de Prairat (2019), pour qui une bonne pratique enseignante est celle qui est à la fois efficace, juste et partageable. L'efficacité est ici en rapport avec l'atteinte des objectifs éducatifs, c'est-à-dire des valeurs éducatives en général, et non pas comme synonyme de « résultats statistiquement assurés ». La question de qualité en éducation et formation reste donc problématique puisqu'elle ne peut être associée directement aux seuls taux de réussite (Unesco 2005, Exigence qualité, p. 39)⁷⁶. Et pourtant, c'est le taux de réussite qui est l'indicateur qui attire plus l'attention des décideurs politiques. Et aussi parce que les bonnes pratiques, partageables soient-elles, doivent toujours être (ré)contextualisées. Mais peut-on dire que les enseignants gardent toujours à cœur d'offrir en toute circonstance des enseignements de qualité ? Ou dire que cette exigence à la fois

⁷⁶ Selon l'Unesco (2005), l'éducation de qualité se caractérise par ses résultats en termes de : 1- Les capacités de lecture, d'écriture et de comptage (primaire) et compétences nécessaires dans la vie courante ; 2- Les compétences créatives et affectives ; 3 – Les valeurs ; 4- Les bienfaits sociaux. Rapport mondial de suivi sur l'Education pour tous (EPT). Exigence qualité.

professionnelle et personnelle se dissout dans les expériences, dans les conditions difficiles de travail ?

8.2. Malaise et souffrance des enseignants

La littérature autour du travail enseignant est dense, et les approches, les thèmes, les analyses sont également diversifiées. Les travaux qui se sont intéressés aux aspects psychologiques du travail enseignant font état d'un malaise, de la souffrance des enseignants dans leur métier et ceci presque dans tous les pays du monde. En Occident par exemple, les travaux réalisés dans certains pays francophones comme la France, le Canada, montrent que le métier d'enseignant est coloré de tensions et de crises. En France, Blanchard-Laville (2002) parle des enseignants partagés entre plaisir et souffrance. Certes, un plaisir d'enseigner le savoir, d'aider l'élève à se construire, mais aussi une souffrance liée à la confrontation avec les réalités de terrain, les conflits dans les rapports aux élèves, aux collègues et à la hiérarchie. Il faut à l'enseignant, faire « le deuil » de sa propre histoire, remettre en jeu son identité personnelle. Aussi, Lantheaume et Hérou (2008), Barrère (2017) évoquent les malaises et souffrances des enseignants en mettant l'accent sur « l'impuissance » ressentie de ne pas pouvoir faire « comme il faut », et sur l'usure physique et mentale qui affecte les enseignants. Les enseignants se sentent parfois incapables de ne pas reproduire les inégalités sociales, de n'être pas toujours efficaces, d'être en proie aux directives et changements qu'imposent les décideurs politiques. Et à cela, s'ajoutent la diversification du travail et les multiples sollicitations qu'elle exige. Ce qui entraîne chez beaucoup un épuisement à la fois émotionnel et physique. Ces mêmes réalités sont également observées chez les enseignants canadiens tel que le montre l'étude faite par Kamazi et al. (2017) sur le désengagement professionnel des enseignants québécois. Les auteurs ont trouvé que le désengagement des enseignants est significativement associé aux : « expériences émotionnelles négatives dues aux relations difficiles avec les élèves, la perception des changements des politiques éducatives, la satisfaction vis-à-vis des conditions de travail et le sentiment de compétence » (Kamanzi et al, 2017, p. 1). En Afrique, les réalités ne sont pas différentes, elles sont encore plus marquées par les conditions climatiques, et par les conditions matérielles et financières toujours précaires. Une description assez globale des conditions du travail de l'enseignant en Afrique, est contenue dans le rapport de Ouedraogo (2011, pp. 52-63) pour l'Institut International pour le Renforcement des capacités en Afrique (Unesco-IICBA),⁷⁷. Les réalités géopolitiques font

⁷⁷Site Unesco. Stratégies pour l'amélioration des conditions des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique.

souvent que les enseignants se retrouvent être les seuls fonctionnaires, avec les forces de défenses, à se faire affectés dans les zones enclavées et insécurisées. Les rapports socio-professionnels sont souvent moins détendus (manque de considération sociale). Les effectifs pléthoriques et les charges de travail que cela implique (correction de copies, remédiation, couverture du programme) sont des véritables sources de stress et d'épuisement. A cela s'ajoute le manque de couverture sociale ou d'assurance maladie, la masse salariale faible, la mauvaise gestion de la carrière. Autant des facteurs de souffrance, de démotivation conduisant à l'abandon ou au changement de métier.

Qu'en est-il du cas des enseignants du secondaire au Cameroun qui fait l'objet de notre étude ?

8.3. Entre crise de confiance et faible engagement des enseignants au Cameroun

Le système éducatif au Cameroun, et d'ailleurs comme c'est le cas dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne (Armstrong, et al., 2020, pp. 65-70)⁷⁸, présente un visage peu reluisant en termes d'accès à l'éducation, de réussite des élèves et de mobilisation des enseignants. S'agissant de l'accès (primaire et secondaire), le DSSEF (2013-2020, p. 31) montre que l'accès reste inégalitaire selon les régions et les zones (inférieur à 30% dans le ZEP). Pour ce qui est de la réussite des élèves, les données de l'Office du baccalauréat (OBC) par exemple, laissent comprendre que les taux de réussite aux examens officiels tournent, en moyenne, autour de 50 % et 60 % pour le Probatoire⁷⁹ et le Baccalauréat⁸⁰. En ce qui est de la mobilisation des enseignants, les appréciations en termes d'engagement et de motivation sont critiques. Aimé Richard dans sa thèse de 2015 sur la profession enseignante au Cameroun et le processus de professionnalisation des enseignants⁸¹ souligne les effets d'une crise de confiance persistante entre l'Etat employeur et les enseignants. Dans son résumé, on peut lire :

⁷⁸ Le rapport des auteurs montre des disparités importantes dans les taux bruts de scolarisation, d'achèvement des cycles primaire et secondaire malgré leur évolution dans le temps. « L'éducation secondaire en Afrique : Préparer les jeunes à l'avenir du travail ». Juillet, 2020.

⁷⁹ Le diplôme de Probatoire est un diplôme institué en classe de 1^{ère} dont l'obtention conditionne l'accès au diplôme de baccalauréat.

⁸⁰ La moyenne nationale de réussite au bac général pour les cinq dernières années : Les taux de réussite au baccalauréat général par exemple pour ces cinq dernières années sont de : 57,14 % (2015) ; 52,72% (2016) ; 46,13% (2017) ; 51,74% (2018) ; 60,50% (2019) ; 47,22% (2020).

⁸¹ « La profession enseignante au Cameroun de la période post coloniale à nos jours dans le contexte social politique et syndical — Le processus de professionnalisation des enseignants camerounais ». Thèse soutenue à l'université de Lyon 2. France.

Il paraît paradoxal qu'au moment où différents acteurs- enseignants, syndicats, parents d'élèves et institutions- cohabitent pour une meilleure gestion du système éducatif, la crise de confiance persiste. Une crise de confiance accentuée par le fait que les enseignants ne se sentiraient pas suffisamment socialement considérés. Un fait qui a pour conséquence la baisse de la qualité de l'enseignement et par ricochet celle du niveau des élèves. En effet, les enseignants reprochent aux pouvoirs publics le manque de considération à leur égard, le manque de moyens et le mauvais traitement salarial qui leur est réservé par rapport à d'autres catégories socioprofessionnelles relevant de l'Etat ou de la fonction publique. (Lekoa, 2015, Résumé, p.402)

Ce constat qui relève d'un sérieux travail de terrain décrit bien un problème pertinent et profond qui expliquerait quelque peu l'inefficacité de la politique d'éducation au Cameroun. Dans la même approche, l'article d'Essommé et Kutche Tamghe (2019) relève le faible niveau d'engagement des enseignants du secondaire en rapport avec les pratiques mobilisatrices des Ressources Humaines (RH). On peut y lire : « le niveau d'engagement des enseignants au travail est assez faible. Seulement 29 sur 426 enseignants semblent assez impliqués dans le travail » (p, 11). Les auteurs expriment, à travers ces éléments statistiques, les manques des pratiques mobilisatrices de RH et dénoncent par-là les conditions de travail peu favorables pour l'épanouissent des enseignants. Conditions, dira-t-on, qui n'encouragent pas les enseignants à donner le meilleur d'eux-mêmes. En plus de ces constats, nous avons fait de l'engagement des enseignants du secondaire l'objet de notre recherche de master et étions parvenus à la conclusion que le déficit d'engagement chez les enseignants était l'un des premiers facteurs expliquant l'échec des élèves. Et qu'un bon nombre d'enseignants, certes moins important, restait assez engagé. Mais comment saisir ce problème de déficit d'engagement qui semble paralyser une majorité d'enseignants et impacter la réussite des élèves ? Qu'est-ce qu'un déficit d'engagement explique ou cache finalement ?

8.4. Un problème de déontologie ou de conscience professionnelle ?

Dans le contexte camerounais, le cadre juridique et déontologique qui régit l'exercice du métier d'enseignant au Cameroun, on peut le dire, est assez riche. Car, les textes du statut général de la fonction publique, la loi d'orientation de l'éducation nationale, le code d'éthique et de déontologie des personnels de l'éducation nationale, sont des ressources toujours disponibles, et à la portée de tous. Et ces textes ont pour seul but de guider les actions des acteurs du champ de l'éducation nationale. Si des sanctions n'ont jamais été intentées à l'égard des enseignants pour déficit d'engagement, cela montre combien l'engagement est une donnée purement subjective et ne peut être saisi ou évalué à travers les textes ou les codes de conduite. Autrement dit, l'engagement ne se décrète pas par les textes, et le déficit est difficile

à sanctionner comme un délit ou comme un non-respect des normes professionnelles. Même si l'engagement se traduit par des actions extérieurement reconnaissables, cependant, il relève de la conscience personnelle, il émane du rapport personnel à l'activité, du rapport aux destinataires de l'action. En bref l'engagement dans l'activité professionnelle relève d'une éthique personnelle, d'une conscience professionnelle entendue comme « l'honnêteté et le soin que l'on porte à l'exécution de son métier ». Le manque d'engagement ne voudrait, cependant, pas dire manque de conscience professionnelle. La conscience professionnelle, comme nous l'avons exposé dans le précédent chapitre, peut conduire à l'engagement ou au désengagement suite à une délibération. Et comme l'a souligné Yves Clot (2016), la conscience professionnelle ne se réduirait pas au simple respect des devoirs professionnels prédéfinis, mais elle joue sur plusieurs registres, sur des rapports à soi et au monde qui nous entoure. Comment saisir le jeu des registres ?

8.5. Questionner les fondements de la conscience professionnelle

Dans la littérature existante, les questions sur ce qui fonde la conscience professionnelle des enseignants n'ont pas été posées explicitement mais de manière large en termes d'éthique professionnelle des enseignants, ou éthique appliquée à l'enseignement (Moreau, 2003, 2007, 2013 ; Desaulniers et Jutras, 2012 ; Gohier, 2009, 2013, etc.). C'est donc l'éthique professionnelle des enseignants qui est souvent questionnée dans ses aspects pratiques. Mais ces travaux dans leur approche large de l'éthique, évoquent la dimension éthique de la conscience professionnelle qu'il est important de s'y intéresser et d'exposer.

- *La fortune morale comme fondement de l'éthique professionnelle de l'enseignant chez Didier Moreau*

Dans ses travaux (thèse et publications) sur l'éthique appliquée des enseignants, Moreau s'est intéressé à l'origine, à la genèse de l'éthique professionnelle des enseignants⁸². L'éthique appliquée signifie pour Moreau, une éthique propre au corps enseignant et qui se caractérise par « une démarche cohérente dont la mise en œuvre commence par une analyse explicative des dilemmes, conflits et collisions de principes et qui, posant l'hypothèse d'une solution concevable, évalue le prix à payer ». Elle est une éthique de la responsabilité (par opposition à celle de la conviction), et est différente de la casuistique. Ainsi, Didier postule d'une part, que l'éthique de l'enseignant débutant se construit sur « trois épreuves » : la vulnérabilité,

⁸² « 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 ». Thèse de doctorat soutenue en 2003 à Nantes.

l'hospitalité⁸³, la responsabilité (Moreau, 2007) ; et d'une part, qu'elle se fonde sur la sérendipité ou la fortune morale (2009, 2013). La vulnérabilité renvoie à ce que « l'enseignant découvre la vulnérabilité d'autrui : élève mais aussi parent, que son inexpérience met en difficulté. ... Le débutant doit lui-même s'exposer, vulnérable, afin qu'autrui en retour puisse se sentir protégé ». Il y a donc une vulnérabilité double ou réciproque enseignant – élève. Dès lors protéger l'élève et se protéger, amène l'enseignant à agir éthiquement. Mais la vulnérabilité amène l'incompréhension, car autrui reste opaque et rien ne garantit qu'on puisse trouver des solutions à ses difficultés. Cette limite de l'action de l'enseignant l'amène non plus à la compréhension complète, mais à une approche respectueuse de la singularité. C'est-à-dire à une éthique de l'hospitalité.

Selon le principe de l'hospitalité, chacun sait que l'opacité de l'autre est la condition fondatrice de l'altérité, et qu'il doit faire l'effort du dialogue, du partage langagier des expériences et de leur mise à l'épreuve pour produire des savoirs nouveaux dans une forme de vie assumée collectivement. (Moreau 2007, p. 13)

Mais pour Moreau, l'éthique de l'hospitalité ne suffit pas à son tour à garantir la bonne relation pédagogique. L'enseignant se rend compte, avec le temps, que ses actions peuvent avoir des conséquences. C'est l'épreuve de l'assomption de la responsabilité, dira Moreau. L'enseignant débutant :

Accepte de passer "de l'autre côté du miroir" et il prend en charge globalement le poids moral de son agir professionnel : l'acteur s'assume enfin comme agent moral. Il lui faut donc être responsable « du poids moral de son agir professionnel. (Moreau, 2007, p. 13)

Ce troisième moment est pour l'enseignant, mentionne Moreau, « l'essence de sa professionnalité : son noyau éthique propre ». Mais il convient de remarquer que l'exposition des trois épreuves fondatrices (vulnérabilité, hospitalité et responsabilité) s'achève sur une position peu précise, pourra-t-on dire. Car, dans la conclusion, on peut lire d'une part que : « C'est en effet dans la formation professionnelle que se joue la question de la genèse de l'éthique des enseignants » (p. 15), et d'autre part que les débutants construisent « chemin faisant, par ses pratiques, les normes qui leur permettent de prendre place dans le monde ». Il y aurait donc une genèse « théorique », si on peut le dire ainsi, de l'éthique chez l'enseignant dès la formation initiale. Mais, en poursuivant la recherche, Didier Moreau estimera, deux ans plus tard, que ces premiers résultats peuvent être enrichis :

L'expérience éthique correspond donc à cette volonté d'intégrer dans la réflexion rationnelle des difficultés liées à la découverte par les débutants des enjeux éthiques de

⁸³ L'hospitalité sera prise comme synonyme de prudence en 2009.

l'acte d'enseigner. Mais cette se structure autour d'épreuves fondamentales, qui résultent de la réalité même de l'enseignement. Trois épreuves ont été identifiées ; peut-être est-il possible d'enrichir cette description, ou de la raffiner suivant les contextes professionnels. (Moreau, 2009, p.7)

Si le contexte professionnel apporte d'autres éléments pour comprendre les enjeux éthiques de l'enseignement, Moreau, trouve dans la contingence, un facteur majeur, influant la responsabilité de l'enseignant. S'inspirant de l'idée de la prudence (*phronésis*) d'Aristote, et qui a été reprise par Max Weber postulant « qu'il n'est pas possible de connaître avec précision et certitude quelles seront les conséquences de chaque action », Moreau hésitera dans un premier temps à considérer la fortune morale avant d'y trouver finalement le fondement de l'éthique professionnelle de l'enseignant. Puis qu'en 2009 affirmait-t-il : « l'idée même de fortune morale ferait que l'on régresserait certainement en deçà de toute éthicité professionnelle, le hasard des rencontres devenant la seule possibilité qu'un débutant accède à une expérience éthique » (Moreau, 2009, p.11). Mais en 2013 Moreau trouve que ce « hasard heureux » est finalement ce qui fonde l'éthique enseignante. Pour lui, il n'y aurait plus une origine transcendante ni subjective des normes morales en dehors de l'expérience animée par la contingence. Et que la rationalité ou la valeur morale n'est point à l'abri du hasard. Mentionne-t-il :

... "la fortune morale" : elle est la possibilité de la réussite ou de l'échec de notre projet moral. Le rêve kantien d'une indépendance de la morale vis-à-vis de la contingence n'est plus possible, et il convient désormais de rechercher ce qui, au sein même des situations et non plus au cœur de la subjectivité, permet de trouver un point d'appui aux agents moraux. (Moreau, 2013, p. 6)

La responsabilité se trouve alors subordonnée à la contingence et par conséquent à la fortune morale. S'inspirant davantage des travaux de Bernard William sur la fortune morale, Didier Moreau finit par trouver dans la fortune morale, ce qui fonde l'action éducative. Et il l'expose en ces mots :

En vertu de la responsabilité qui est la sienne, vis-à-vis des autres exposés à la contingence et vis-à-vis de lui-même, l'agent moral qui corrige le hasard en fortune y trouve là le fondement et la légitimité de son action éducative. (Moreau, 2013, p.7)

On voit bien chez Didier Moreau, une genèse de l'éthique professionnelle chez l'enseignant de manière presque chronologique. D'abord la vulnérabilité au moment de l'entrée dans le métier, puis l'hospitalité (ou la prudence) qui est le respect induit par l'incapacité à comprendre totalement autrui-élève, et donc l'incapacité à résoudre tous ses problèmes. Et « tardivement » la responsabilité qui résulte, d'une part, d'un processus réflexif sur les

épreuves qu'il faut affronter et assumer, et d'autre part, du jeu de confiance dans la relation pédagogique. Mais, il s'avère que ces valeurs développées en trois temps sont finalement mises sous le poids de la contingence, et laquelle contingence impose une dépendance à la situation ponctuelle et finalement à un contentement, peut-on dire, dans un hasard heureux, dans une conviction dans une fortune morale fondatrice. Mais comment expliquer l'engagement de l'enseignant par la fortune morale ?

- ***La conformité aux valeurs professionnelles comme fondements de l'éthique enseignante chez Marie-Paule Desaulniers et France Jutras.***

Dans leur ouvrage *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*, Desaulniers et Jutras (2006) situent les raisons du « souci éthique »⁸⁴ de manière générale dans le déclin de la religion et de la morale traditionnelle, dans les événements traumatisants qu'aurait subi la conscience collective. Pour le cas particulier du métier d'enseignant, les auteures fondent la nécessité d'une l'éthique appliquée à l'enseignement sur deux motifs : la responsabilité due au rôle assigné par la société aux enseignants, en tant qu'ils sont les formateurs des citoyens de demain ; l'identité professionnelle due au fait que la reconnaissance sociale du métier en tant que profession exige en conséquence une qualité de service tant sur le plan technique qu'éthique :

Les enseignants et enseignantes ont un rôle précis à jouer la société : celui d'instruire et d'éduquer les jeunes, et c'est en raison de ce rôle spécifique que l'éthique les concerne de façon particulière. ... À ces considérations éducatives générales, il faut ajouter le mouvement de professionnalisation de l'enseignement qui amène à la fois à une meilleure reconnaissance de la fonction enseignante et de plus grandes exigences envers les enseignantes et enseignants.... Or, les professionnels se définissent par leurs compétences de spécialistes autant que par leur éthique professionnelle explicite. (Desaulniers et Jutras, 2006, pp. 21, 22, 23)

Si la responsabilité du rôle et l'identité professionnelle fondent le souci éthique de l'enseignement, Desaulniers et Jutras expliquent que cette éthique en termes de contenu, repose sur des valeurs, lesquelles ont leurs sources dans le droit, la morale, l'éthique et la religion. Elles sont à la fois personnelles (éducation familiale), professionnelles et sociales et peuvent entrer en conflit. Mais pour les auteures, l'enseignant doit se conformer aux valeurs professionnelles qui, seules, doivent guider son action. Ce sont : (1) le respect des personnes et de leur dignité ; (2) le respect des lois et des droits individuels ; (3) le respect du contrat social ; (4) la responsabilité qui implique impartialité, discrétion et empathie ; (5) le respect

⁸⁴ Le souci éthique est définie en référence à Paul Ricœur comme le souci de soi, souci d'autrui et souci de la société

des valeurs liées au savoirs qui sont : la curiosité intellectuelle, le goût de la recherche et de l'effort, le sens critique, le respect de la vérité, l'honnêteté intellectuelle et le respect du travail d'autrui. Pour les auteures, les valeurs personnelles, qui ne doivent pas être reniées, ne suffisent pas pour inspirer et à soutenir une pratique professionnelle :

Il est certain cependant que chacun possède des valeurs personnelles et des préférences qui s'incarnent dans une morale personnelle, une éthique personnelle ou une philosophie de l'éducation... Mais dans un cadre des responsabilités professionnelles, les valeurs et les convictions personnelles ne suffisent pas pour inspirer et soutenir une pratique professionnelle qui vise des finalités socialement partagées. (Desaulniers et Jutras 2012, paragr. 12)

Il se dégage du travail de Marie-Paule Desaulniers et France Jutras que le « respect prescrit » et « la responsabilité juridique » sont les valeurs qui fondent l'éthique professionnelle de l'enseignant. On n'est donc pas loin d'une éthique déontologique, c'est-à-dire d'une éthique de conformité aux devoirs prescrits, puisque les valeurs personnelles, dira-t-on, n'ont pas droit de cité. Mais peut-on, pour une telle éthique, véritablement parler d'une « éthique » assumée, si, au sens restreint, l'éthique est quelque chose de propre au sujet ? Comment penser l'engagement et l'autonomie réelle lorsqu'on se conforme juste aux normes ? Aussi, est-ce possible, dans la pratique, de faire une nette séparation entre valeurs personnelles ou individuelles et celles professionnelles ?

- **Les normes déontologiques comme principes fondateurs ou régulateurs ? Eirick Prairat (2009)**

Dans *De la déontologie enseignante*, Prairat (2009) déclare que « l'heure de la déontologie dans les métiers de l'enseignement a sans doute déjà sonné ». Pour l'auteur, cette déontologie a une double fonction : organiser et définir la fonction, et relève d'un choix raisonnable en raison des changements intervenus dans les sociétés et dans les métiers. L'auteur fait la nuance nécessaire entre morale, éthique et déontologie : la première étant saisie comme ensemble de lois et règles de conduite à vocation universelle, la deuxième comme réflexion préalable aux lois et règles tandis que la troisième se rapporte au respect du devoir au sens de l'impératif catégorique kantien. Mais sous la désignation de « déontologie professionnelle », loin de reposer sur le principe kantien, Prairat entend une « théorie des devoirs » et qui repose sur « l'idée d'une étude empirique des différents devoirs, relative à telle ou telle situation ». Pour l'auteur, contrairement à l'impératif kantien dont la bonne volonté constitue le noyau, la déontologie n'a pas une vocation spéculative mais pratique. Elle provient des professionnels eux-mêmes (groupes ou ordre), et « elle entend définir pour une pratique

professionnelle donnée, à partir de son axiologie, un socle commun des règles, des recommandations et de procédure » (Prairat, 2009, p. 18). Pour cela, Prairat attribue à une déontologie professionnelle trois grandes fonctions : « faciliter la décision et l'engagement ; définir l'identité d'une profession ; moraliser les pratiques professionnelles ». Pour ce qui relève de la décision et de l'engagement, Prairat explique la déontologie est là pour organiser le groupe professionnel et servir des points de repère pour décider, s'orienter et agir dans des contextes de travail bouillants et difficiles. Du point de vue identitaire, une déontologie servirait à clarifier les spécificités et la finalité des missions assignables d'un champ d'activité. Sur le plan de la moralisation, une déontologie « précise les bonnes et mauvaises pratiques » sans dicter le « didactiquement correct » :

Une déontologie enseignante n'a pas à fixer des standards didactiques mais à proposer des critères socio-éthiques qui permettent de récuser ou de valider certaines pratiques. Une déontologie identifie les pratiques douteuses, ambiguës et illégitimes sur le plan moral pour retenir celles qui méritent d'être retenues. (Prairat, 2009b, p. 3).

Si Erick Prairat souligne le fait qu'une déontologie professionnelle ne se substitue pas à une éthique personnelle, on peut se demander dans quelle mesure un acte fait par une volonté personnelle sera-t-il différencié d'un acte déontologique si ce n'est dans une situation délictuelle ?

- *La laïcité comme principe fondateur de l'éthique enseignante ? Laurence Loeffel*

Dans « Ethique et déontologie dans l'Education nationale » dans Dupeyron et al. (2013), Loeffel s'interroge sur le principe de laïcité sensé fonder l'éthique professionnelle des enseignants français, en tant qu'agents de l'Etat ou fonctionnaire. Le principe est énoncé parmi les dix compétences de l'enseignant : « Agir en fonctionnaire de l'Etat et de façon éthique et responsable. ...En tant qu'agent public, il fait preuve de conscience professionnelle et suit des principes déontologiques ». Pour Laurence Loeffel, le sens de la laïcité (devenue une valeur) est pris dans un faisceau d'énoncés qui ne sont pas d'emblée conciliables⁸⁵ mais qui convergent néanmoins vers une laïcité minimaliste : « Ces énoncés convergent néanmoins vers une acceptation minimaliste de la laïcité, qui se décline principalement dans les principes de neutralité et de séparation des sphères publiques et privées. » (Loeffel, 2013, paragr. 5). Cette laïcité qui se ramène beaucoup plus à la tolérance, s'avère, pour Laurence, prôner une éthique maximaliste au lieu d'une éthique minimaliste. Pour l'auteure, l'éthique minimaliste

⁸⁵ La laïcité proclame à la fois l'obligation de neutralité ; la mise à distance des appartenances religieuses ; les libertés fondamentales ; le respect d'appartenances culturelles ; la liberté d'opinion et de conscience ; la distinction de la vie privée/publique, etc.

suppose que l'on préserve la liberté individuelle en réduisant le champ des obligations ou les devoirs vis-à-vis de soi et d'autrui au plus positifs⁸⁶. Or, pour Loeffel, l'élément presque naturel de l'éthique laïque en France est le perfectionnisme paternaliste, incarné par un républicanisme moral. Les valeurs de la République sont présentées comme universelles et imposées comme incarnant un idéal supérieur de vie humaine. La laïcité est « subrepticement » redéfinie pour les enseignants comme tolérance et obligation de réserve. Pour Loeffel, une éthique enseignante fondée sur la laïcité (tolérance ou neutralité ; réserve ; responsabilité juridique) est insuffisante⁸⁷ et devrait évoluer vers une éthique de la confrontation⁸⁸ ou de la discussion. Cette éthique serait une simple perpétuation du paternalisme républicain et apparaît pour certains esprits condescendant.

Si l'on se place sur le fil de la pensée de Laurence Loeffel, une éthique enseignante fondée sur la laïcité n'est pas une véritable éthique de l'enseignant, en tant que sujet et libre de penser. La laïcité possède ses racines dans le paternalisme républicain et vise au fond une morale d'intégration. On peut ainsi émettre l'idée qu'une éthique enseignante fondée sur la laïcité n'exprime pas une éthique authentique, car l'enseignant serait simplement en train d'appliquer des normes étatiques mêmes si celles-ci peuvent parfois fusionner avec des valeurs individuelles. Il est possible qu'il adhère à la vision républicaine en tant que citoyen, voire en tant que militant, et que ces valeurs républicaines suscitent son assentiment. Comme le pense Loeffel, si le principe de la laïcité reste hypothétique pour fonder l'éthique enseignante, ne faudrait-il pas interroger davantage la relation pédagogique, l'expérience de la classe, pour y voir éventuellement une source de l'éthique professionnelle de l'enseignant ?

- *L'amour-transfert comme fondement de l'éthique enseignante dans la thèse Corine Roux-Lafay*

Dans sa thèse « De l'éthique à l'école » soutenue en 2012, Corine Roux Lafay, se référant aux travaux de Marie-Dominique Philippe, fait reposer le fondement de l'éthique dans l'expérience humaine de la classe, et précisément sur l'amour. De l'affirmation Philippe, selon laquelle

La nécessité apparaît désormais avec force de conférer à l'élève le statut de sujet susceptible d'orienter éthiquement le geste éducatif, ce qui suppose de prendre le risque

⁸⁶ Les devoirs positifs comme la générosité, la sollicitude etc.

⁸⁷ . Elle semble se limiter, estime Loeffel, à la question religieuse et particulièrement à la religion musulmane, et elle devient un opérateur de l'intégration au lieu d'un principe inspirateur d'une éthique.

⁸⁸ En référence à Paul Ricoeur, l'éthique de la confrontation ou de la discussion (civile) s'oppose à une éthique de l'abstention ou de la neutralité (Etat).

de s'exposer à la parole dans la classe, d'entendre la question de l'élève qui être posée dans ses silences ou ses absences. (Lafay, 2012, p.387)

Lafay déduit, de la relation pédagogique, la source probable de l'éthique professionnelle de l'enseignant dont l'amour constitue la substance. On peut lire : « D'après ce qui précède, apparaît que le fondement de l'éthique n'est autre que la réponse sous forme de don faite à l'appel qui m'est adressé, soit la demande d'amour » (p.386). Il s'agit bien sûr d'un amour au sens aristotélicien, c'est-à-dire amour-amitié. Lafay explique le processus, d'un point de vue psychanalytique, comme amour-transfert existant entre analyste (psychanalyse) et analysant (patient). Le premier, certes astreint à une neutralité impérative et à une sereine patience, attend l'avènement d'une vérité devant émerger chez le second qui, déjà, se trouve dans un état désir projeté sur lui. C'est donc un amour-transfert qui définit la relation analyste-analysant. Lafay fait alors la transposition de cette relation dissymétrique dans le champ de l'éducation avec comme figure paradigmatique, celle de Socrate/Alcibiade dans le *Banquet* de Platon. Il faut, pour mobiliser le désir de l'apprenant, une certaine séduction chez l'enseignant, c'est-à-dire qu'il faut « faire droit à la scène de plaisir ». Et le charme de Socrate ne se trouvant pas dans sa beauté physique mais dans ses vertus, dans son savoir-vivre, lequel s'exprime par sa voix, la force de son discours, ses propos brillants, sa capacité, la dignité du « savoir » qu'il délivre. Pour Lafay, si Socrate pose comme principe de vie le « *Gnôthi séauthon* » (Connais-toi toi-même) qui est l'art de prendre pouvoir sur soi, c'est-à-dire l'art de la tempérance, l'art de « bien penser » et de « bien agir », cette connaissance de soi se réaliserait totalement par la médiation, le regard de l'autre. Corine estime que la sage inscription de Delphes :

En effet, ce précepte renvoie à la métaphore du miroir qui réfléchit l'action de "se voir soi-même". Or le miroir le plus réfléchissant n'est autre que la pupille de l'ami. ... L'âme de l'aimé est le miroir dans lequel je peux me voir et me connaître moi-même. (pp. 394, 394).

C'est donc l'expérience de l'amour-amitié réciproque (ou amour-transfert) qui animerait en grande partie la relation pédagogique et par conséquent fonderait l'éthique de la relation pédagogique. Si l'on doit admettre l'analyse et l'explication de Corine Roux-Lafay, faudrait-il alors voir dans l'élément « amour » la seule source de l'engagement éthique chez l'enseignant ?

- *La peur et le don de soi comme fondements de l'éthique de la responsabilité chez Jean-Bernard Paturet*

Dans son ouvrage *De la responsabilité en éducation*, Paturet (2007) trouve dans la nature inachevée de l'homme, la raison majeure d'éduquer. Inachèvement que les écrits ou les récits anciens exposent dans des langages plus ou moins différents : la nudité ou le manque chez Platon ; le péché originel chez les religieux (judéo-chrétien) ; la matière indéterminée ou le naturalisme téléologique chez Aristote, etc. Pour Jean-Bernard Paturet, cette nature inachevée et qui est à la fois plastique, malléable et perfectible, fonde le droit et le devoir d'éduquer. C'est-à-dire la responsabilité d'éduquer. Cette responsabilité est par ailleurs plurielle, car l'homme ne fait pas seulement face à la nature mais également à lui-même, il peut devenir dangereux pour lui-même et pour les autres avec le progrès (scientifique). La responsabilité est alors morale (solidarité dans les actes), civile (éviter de dommage à autrui) et pénale (assumer les conséquences de son action). Pour l'auteur, l'éthique de la responsabilité qui se fonde ainsi sur la conséquence, sur l'effet de l'action, trouve en réalité son fondement dans la peur. L'auteur reprend ainsi à son compte la pensée de Hans Jonas qui postule que la « peur du danger » est ce qui permet d'agir de manière responsable : « agis de façon que les effets de ton action ne compromettent pas la possibilité future d'une vie proprement humaine sur terre » (Paturet, 2007, p. 139). C'est donc cette peur du danger futur qui engage dans la voie de la responsabilité. En d'autres termes la responsabilité consiste à éviter le mal et souhaiter le bien. Pour l'enseignant, l'éducateur, le « Bien » est dans la relation pédagogique tel que Paturet le trouve chez Derrida⁸⁹. Pour ce dernier, il faut que le « Bien ne soit plus une transcendance objective, un rapport entre des choses objectives, mais le rapport à l'autre : une expérience de la bonté personnelle et mouvement intentionnel » (Derrida, cité par Paturet, 2007, p. 148). Une bonté personnelle et intentionnelle dans la relation signifie donner le meilleur de soi et implique en même temps « un renoncement à soi ». Ainsi, la responsabilité éducative, chez Paturet, repose sur l'engagement à éviter le danger à l'élève et la prise en compte de la singularité de l'élève.

En passant en revue ces quelques travaux sur la question de l'éthique professionnelle des enseignants, deux tendances, deux approches explicatives se dégagent : une approche déontologique et celle de l'éthique personnelle. Cependant, l'approche éthique semble mieux mettre en relief la question de la conscience professionnelle. Mais dans l'ensemble de ces travaux, l'éthique professionnelle en tant qu'éthique appliquée, pour ce qu'elle interroge la relation à l'autre dans un type d'activité professionnelle donnée, semble s'intéresser, beaucoup plus, à un seul aspect, à une seule dimension de la conscience professionnelle, à

⁸⁹Jacques Derrida : *L'éthique du don* .

savoir : la dimension morale. La relation même à l'activité, qui réunit les personnes, qui fait le corps du métier, est presque reléguée au second plan. Autrement dit, le rapport au « savoir professionnel » dans ces travaux sur l'éthique appliquée est presque oblitéré par le rapport à la personne. Or la conscience professionnelle possède son statut comme tel, par sa double dimension : « honnêteté » et « soin ». Etudier les fondements de la conscience professionnelle, c'est également étudier ces deux dimensions : « bien agir » et « bien faire ». C'est pourquoi notre travail essaye de questionner les fondements de la conscience professionnelle de l'enseignant dans la double relation. C'est-à-dire, non seulement en termes de relation à l'autre ou éthique (engagement ou désengagement, d'implication ou d'indifférence, de souci ou d'insouciance, de l'élève) mais en même temps, en termes de relation au savoir, à l'activité (sens du travail, méthode ou style, de manière de préparer et de faire son cours). Autrement dit, la question des fondements de la conscience professionnelle sera abordée en termes de ressources (valeurs) mobilisatrices /inhibitrices et en termes de savoir-faire ou savoir bien faire. Mais comment la saisir ?

8.6. Double attitude chez les enseignants

Certes nous avons eu à observer, tel qu'exposé ci-haut, chez les enseignants peu engagés, des attitudes d'indifférence et d'insouciance vis-à-vis des difficultés d'apprentissage des élèves. Toutefois, nous avons également trouvé des enseignants engagés, quoiqu'en nombre réduit ; des enseignants montrant des attitudes d'implication, de collaboration, d'initiative et d'attachement à la vie scolaire. Ces deux types de comportements presque opposés nous avaient d'abord amené, dans notre travail de Master, à soutenir l'hypothèse que les conditions de travail et le manque de maîtrise technique justifiaient le manque d'engagement. Même si cette hypothèse a été confirmée, cependant le comportement d'enseignants engagés, fussent-ils en minorité, avait plutôt beaucoup marqué notre attention. Des enseignants « techniquement » mobilisés dans leurs activités : préparation et exposition, mise en œuvre des dispositifs de remédiations entre autres. Et à la fin du Master, l'interrogation sur ce qui pouvait expliquer ce comportement d'engagement chez les collègues nous avait presque obsédé. Car, pour notre part, au-delà des savoirs professionnels, nous disposions de ressources personnelles, c'est-à-dire, des valeurs personnelles chrétiennes⁹⁰ sur lesquelles repose en

⁹⁰ « N'accomplissez pas votre tâche seulement quand on vous surveille, comme s'il s'agissait de plaire à des hommes, mais agissez comme des esclaves du Christ, qui accomplissent la volonté de Dieu de tout leur cœur. Faites votre travail de bon gré, et cela par égard pour le Seigneur, et non par égard pour les hommes » (Ephésiens 6 :6-7). « Quel que soit votre travail, faites-le de tout votre cœur, et cela par égard pour le Seigneur et non par égard pour des hommes » (Colossien 3 :23). La Bible d'Etude. Semeur 2000.

grande partie notre volonté de bien agir et de bien faire, et qui nous permettent de dépasser les expériences professionnelles souvent difficiles et douloureuses susceptibles d'influencer notre attitude au travail. Mais conscient que les conditions de travail qui sont les nôtres au Cameroun ne facilitent guère la tâche des enseignants, et également conscient de nos différences identitaires et culturelles, l'idée de savoir sur quoi reposerait la conscience professionnelle des autres enseignants s'est imposée à nous comme une phobie et en même temps comme une question professionnelle. Elle pourrait avoir certainement des sources variées. L'idée n'étant pas la simple satisfaction de la curiosité, mais au-delà, elle est de pouvoir saisir les ressources réelles d'engagement chez l'enseignant, par ailleurs considéré comme le premier acteur du système éducatif dont l'engagement garantit en grande partie la réussite de l'élève, et donc des politiques éducatives. Lesquelles ressources pourraient être éventuellement interrogées au regard des missions assignées à l'enseignant et aux attentes de la société. Notre intention reste donc celle de concourir à la réalisation des objectifs des politiques publiques d'éducation de qualité.

8.7. Objectif de la recherche

Notre objectif dans cette thèse est de questionner les représentations et les expériences des enseignants afin de pouvoir premièrement identifier les valeurs et savoirs qui composent la conscience professionnelle ; deuxièmement de déterminer les facteurs et processus qui favorisent l'acquisition de ces composantes ; troisièmement de saisir la raison de disposer d'une conscience professionnelle vive ou active. Ces trois objectifs nous ont amené à formuler des questions de recherches ainsi que des hypothèses correspondantes à partir de notre cadre théorique.

8.8. Questions de recherche

Notre première question de recherche est la suivante :

- *Sur quoi peut reposer la conscience professionnelle d'un enseignant ?* Par cette question, nous entendons saisir d'une part, la signification de la conscience professionnelle pour l'enseignant, et d'autre part, les valeurs sur lesquelles elle pouvait reposer.

De cette première découle une seconde, à savoir :

- *D'où et comment est-ce que la conscience professionnelle tire ses racines ou ses ramifications ?* Par cette deuxième interrogation, nous entendons approfondir la

première pour identifier les facteurs et les processus qui sont à l'œuvre pour cette construction.

Après ces questions de « quoi ? » ; « d'où ? » et « comment ? », l'idée du « pourquoi » s'est ajoutée. Ce qui nous a amené à formuler la troisième question suivante :

- ***Pourquoi une conscience professionnelle serait une chose ou une valeur à posséder et à maintenir vive ?*** Par cette troisième interrogation, nous entendons interroger le rapport de l'enseignant au travail. Autrement dit, nous cherchons à saisir le sens réel du travail pour chaque enseignant.

A cet ensemble de questions, la recherche documentaire nous a permis de formuler quelques réponses provisoires.

8.9. Les hypothèses de la recherche.

En réponse à nos questions de recherche, nous avons formulé les hypothèses suivantes :

- **Première hypothèse de recherche (HR) :**

A la question de savoir sur quoi repose la conscience professionnelle, la réponse est la suivante :

La conscience professionnelle de l'enseignant repose sur des savoirs et des valeurs de nature socioculturelles (sociales et religieuses), morales et politiques

Les valeurs sociales sont ce que partage toute communauté humaine. Elles sont traditionnelles ou culturelles. Les valeurs religieuses, telles qu'on peut les saisir dans *L'éthique protestante* de Max Weber, enseignent l'idée d'une vocation, d'un appel intérieur dont les principes reposent sur l'amour du travail et l'amour du prochain, indispensables pour le salut de l'âme. Quant aux valeurs morales, elles sont la voix de la raison comme la désigne Kant. Elle enseigne que le devoir, le respect de la loi morale est ce qui atteste la dignité humaine, c'est-à-dire la vraie nature de l'être doté de la raison. Un professionnel qui se veut digne serait donc celui qui agit moralement, sinon il est indigne et malheureux. Les valeurs politiques sont dans le respect des normes institutionnelles. Elles peuvent suppléer, voire réguler le manque d'éthique personnelle. Le respect des lois, des normes et règles institutionnelles peut naître de la peur de la sanction, ou il peut être l'effet du sens de la justice acquis dans le cadre de l'idéal de coopération avec les autres membres de la société. Les savoirs (en incluant les pratiques sociales) sont généralement hérités comme on peut le comprendre avec Yves Clot, ensuite améliorés par un travail réflexif, travail réflexif donnant lieu à de nouveaux savoirs.

- **Deuxième hypothèse (HR2)**

En réponse à la deuxième question, celle de savoir d'où et de comment est-ce que la conscience professionnelle pourrait avoir ses ramifications, nous avons formulé la réponse suivante :

La conscience professionnelle tire ses racines des relations professionnelles (à soi, à l'autre, au divin, et au travail) grâce à des processus d'ordre psychologique dont les manifestations sont des sentiments positifs (d'amour, de confiance, de dignité, de justice, d'espérance, de satisfaction) ou négatifs (de culpabilité, de honte, d'indignation, d'insatisfaction).

D'après les principes de la psychologie morale tels qu'expliqués par Rawls, l'adhésion et l'intériorisation des valeurs, des normes familiales et institutionnelles se font grâce aux sentiments moraux stimulés ou créés en nous par le comportement de ceux qui nous sont proches et de ceux avec qui nous partageons les activités de vie.

- **Troisième hypothèse (HR3)**

A la question de savoir ce qui justifie la nécessité et la constance de la conscience professionnelle, l'hypothèse et la suivante :

La nécessité d'une conscience professionnelle constante chez l'enseignant se justifie par le sens du travail, en tant qu'il constitue un « bien » pour lui.

Par « bien » nous entendons, au sens aristotélicien, une chose dont la possession ou la pratique procure du bonheur, et confère une certaine identité à son auteur. MacIntyre explique que les pratiques ont des biens internes. Ces biens sont de manière générale, le plaisir éprouvé à la suite de l'activité réussie, et l'excellence acquise par et dans la pratique d'une activité. L'excellence ici a le sens des savoirs professionnels appris et développés par et dans le métier.

- **Hypothèse générale (HG)**

De manière synthétique, nos trois hypothèses formulées peuvent être résumées de la manière suivante :

La conscience professionnelle chez l'enseignant se fonde sur des savoirs et des valeurs socioculturelles, morales et politiques dont la mobilisation dépend du sens des rapports sociaux et du rapport au travail dont il procède, le sens étant le sentiment positif ou négatif éprouvé.

C'est donc cet ensemble de trois hypothèses qui sera confronté aux données empiriques, c'est-à-dire aux discours et expériences des enseignants que nous recueillerons au moyen d'une enquête qualitative.

En conclusion, dans ce chapitre, nous avons essayé, et à partir de certaines approches des sciences de l'éducation, de poser le problème de la conscience professionnelle tel qu'il apparaît dans le milieu de l'éducation et de la formation. Dans un premier temps nous avons évoqué la question de la « qualité du travail » au regard des injonctions du temps et de l'efficacité. Le travail « vite fait » et en réduit, n'est pas toujours un travail de qualité. Et l'injonction de l'efficacité non plus ne favorise pas toujours une qualité de travail, elle serait plutôt une source de pression et de stress. Et en éducation et formation, l'efficacité est difficile à être objectivement mesurée. Dans un second temps, nous avons exposé l'état d'esprit des enseignants dans leur environnement professionnel. Etat d'esprit qui peut conditionner la qualité du travail. L'environnement professionnel ou les conditions de travail, s'avère être parfois une source de malaise et de souffrance. Ce qui nous a amené, dans un troisième temps, à questionner ce sur quoi reposerait « la volonté de bien faire son travail » chez l'enseignant. La revue des écrits relatifs à l'éthique professionnelle nous a permis de nous faire une idée sur la question. Les valeurs telles que la vulnérabilité, l'hospitalité, la responsabilité, la laïcité, l'amour ou encore la fortune morale, entre autres, ont été avancées comme ce qui fonderait l'éthique professionnelle des enseignants. Ces valeurs retenues nous ont alors amené à nous intéresser aux facteurs pouvant être à l'origine de ces valeurs, aux processus qui leur donne naissance et à la justification de ces valeurs. Cela a constitué le quatrième moment, le temps de la formulation des questions. A lumière de la recherche documentaire qui nous a permis de construire un cadre théorique de référence, nous avons formulé des hypothèses qui vont être testées grâce à l'enquête effectuée auprès des enseignants du Cameroun.

Chapitre 9. Approche empirique de la recherche

Le présent chapitre expose les différentes articulations du cadre opératoire de la recherche. Il met en relief les différents moments de la recherche, à savoir : la délimitation d'un cadre de référence après une première phase d'exploitation documentaire ; l'approche de recherche choisie, le modèle d'analyse ; les outils et les techniques d'enquête ; le déroulement de la phase empirique ; le traitement des données. L'objectif est d'exposer la voie empruntée pour arriver à nos résultats.

9.1. Quelle problématique pour quelle approche de recherche ?

Le premier temps de notre travail a été celui de définir un cadre théorique expliquant les contours de l'objet de la recherche, et de dégager une problématique. S'il convient de le rappeler, nous avons voulu saisir, de manière générale, sur quoi repose la conscience professionnelle d'un enseignant. Et nous avons formulé trois hypothèses qui se résument en une hypothèse générale selon laquelle : « la conscience professionnelle de l'enseignant se fonde sur des savoirs et des valeurs socioculturelles, morales et politiques dont la mobilisation dépend du sens des rapports sociaux et du rapport au travail dont il procède. Le sens pouvant être un sentiment positif ou négatif. Pour vérifier cette hypothèse, le recours aux points de vue des acteurs que sont les enseignants est le moyen le plus approprié. Mais quelles sont les conditions qui doivent permettre cette vérification ?

9.2. Le cadre théorique pour l'analyse

A la base de l'étude, la conscience professionnelle est considérée comme un concept dérivé de la simple conscience dont Nathalie Depraz a exposé les trois dimensions : rationnelle, sensible et attentionnelle. Cependant, en tant que conscience appliquée à l'activité professionnelle, la conscience professionnelle a été définie comme étant « l'honnêteté et le soin » dans l'exercice du métier. Elle est donc disposition morale et en même temps disposition technique. En d'autres termes, la conscience professionnelle consiste à « bien agir » et à « bien faire » son activité professionnelle. Nous nous sommes appliqués à saisir comment naît et se développe cette qualité double chez les professionnels de l'enseignement. La recherche documentaire nous a permis d'identifier des théories psychosociales, morales et politiques susceptibles d'expliquer cette dynamique de construction : l'éthique de la solidarité chez Emile Durkheim; l'éthique de la croyance chez Max Weber ; l'éthique de la

coopération chez John Rawls ; l'éthique de la dignité chez Emmanuel Kant et l'éthique des vertus chez Alasdair McIntyre. A partir de ces théories, nous avons saisi d'une part, la nature de certains facteurs qui participeraient à la construction de la conscience professionnelle, et d'autre part, les processus psychologiques qui sont en jeu dans cette construction. Les contenus de facteurs et des processus ont été également estimés. Ils sont des sentiments, des valeurs et des savoirs de nature variée. C'est donc les approches théoriques ci-dessus évoquées qui nous serviront de manière générale de cadre de référence pour l'analyse des données empiriques. Cependant, nous pourrions, au besoin, faire recours à d'autres approches pour saisir au mieux les sens et les significations des discours, des expériences des enseignants enquêtés, notamment l'approche phénoménologique. Ainsi, nous présentons de manière récapitulative le cadre théorique comme ci-après :

Tableau 2 : récapitulatif des théories, facteurs, processus, valeurs et savoirs expliquant la dynamique de construction de la conscience professionnelle

Approches théoriques	Facteurs déterminants	Processus psychologiques		Valeurs induites	Savoirs acquis (ou hérités)
		Sentiments positifs	Sentiments négatifs		
Ethique de la solidarité - Emile Durkheim (1893)	Sociaux	Sentiment d'appartenance, de solidarité, de complémentarité	Sentiment d'exclusion	Solidarité, complémentarité	Savoir-faire, pratiques sociales
Ethique de la croyance - Max Weber (1905)	Religieux	Sentiment d'auto-accomplissement	Sentiment de perte de soi, de perte du salut	Vocation, amour, foi, don de soi, espérance	Ascèse, pratiques ritualisées
Ethique de la coopération - John Rawls (1971)	Politiques	Sentiment de justice, de reconnaissance, d'équité	Sentiment de culpabilité d'indignation, de peur, de honte	Obéissance, confiance, amitié, sympathie, engagement, sens de la justice, coopération	Savoirs et pratiques de groupe, normes et valeurs citoyennes
Ethique de la dignité - Emmanuel Kant (1785)	Moraux	Sentiment de dignité, Sentiment de respect, sentiment de devoir	L'indignation, la culpabilité	Honneur, vérité, bonne volonté, respect	Savoirs et pratiques rationnels
Ethique des vertus - Alasdair MacIntyre (1981)	Moraux	Sentiment de satisfaction, sentiment d'accomplissement	Sentiment de peine, de malaise, d'insatisfaction, d'échec	Vertus de sincérité, de justice, de courage, de prudence	Talent, l'excellence, biens internes des pratiques

9.3. Modélisation du cadre théorique

Après avoir circonscrit le cadre théorique de référence, il est intéressant de l'exposer de manière illustrée ou modélisée, c'est-à-dire, de faire une représentation assez schématique des relations entre les différents éléments du cadre théorique qui permettent de saisir la dynamique de la construction de la conscience professionnelle. Comme l'a expliqué Van Den Maren (2004), de manière générale, modéliser, c'est « construire une représentation générale et simplifiée du réel ; c'est ébaucher une caricature, un plan, un schéma, à partir duquel on pourra essayer différentes fictions particulières, ou simulations, de la chose qu'on veut représenter ». Il s'agit donc de faire le schéma pour une lecture simplifiée des différentes relations entre les concepts mobilisés dans le cadre théorique. C'est-à-dire, à partir du concept de la conscience, établir les relations possibles entre les facteurs déterminants, les processus psychologiques en jeu, les dimensions, les contenus de la conscience professionnelle. La logique des rapports peut être présentée comme ci-après :

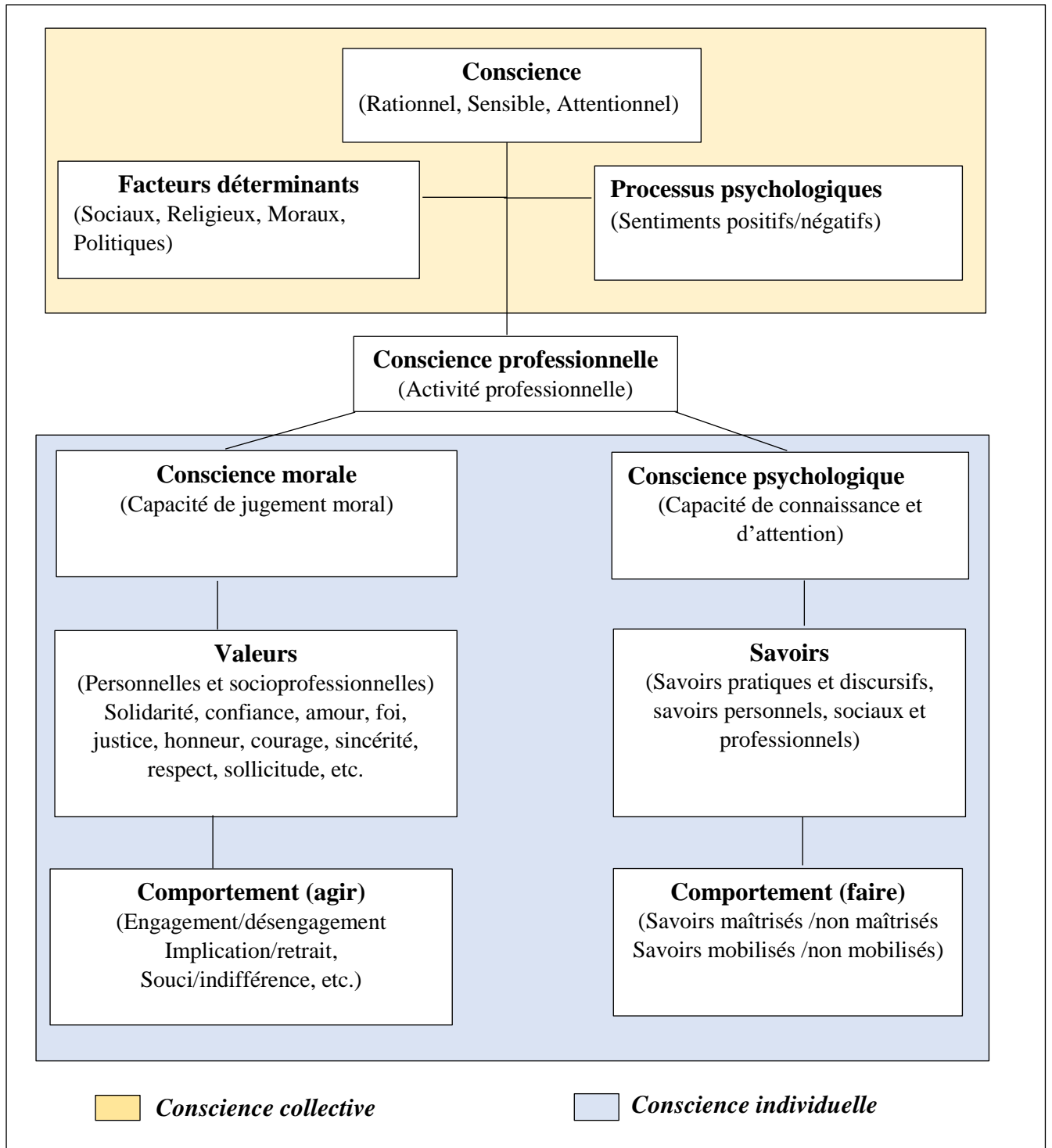


Figure 4 : Schéma du cadre théorique

9.4. Un modèle d'analyse ?

Certes, la schématisation du cadre théorique précédemment illustrée nous permet de saisir les relations entre les concepts que nous avons explorés pendant la recherche documentaire. Cependant, ce schéma ne montre pas les liens entre les différents éléments du cadre théorique avec les hypothèses formulées pour la recherche. Il faut donc mettre en évidence ces liens de manière à ce que la démarche d'analyse soit plus accessible et compréhensible. Comme le dit Willett (1996), le modèle d'analyse est un moyen servant tant à la représentation qu'à l'étude d'un phénomène. Quoi qu'il reste falsifiable, c'est-à-dire modifiable, le modèle est la projection du cadre théorique, et permet, tel que le souligne Lavarde (2008), de « mettre en relief la logique d'articulation entre les concepts et les hypothèses de la recherche ». A ce titre, le modèle rend, dans une certaine mesure, compte de l'objectivité de la démarche. Et si des modèles plus conventionnels d'analyse des représentations en psychologie sociale, existent et que l'on peut en faire usage, il se trouve que la nature de l'objet de notre recherche, la conscience professionnelle, est assez complexe (à la fois disposition et pratique), et que ces modèles ne nous semblent pas rendre compte fidèlement de manière appropriée de la dynamique de sa construction.

En effet, le modèle d'analyse des représentations sociales de Moscovici (1961), repris par Arbric (1976) et Doise (1990), ou encore celui des conceptions (représentations) des connaissances de Clément (2004), nous semble ne rendre compte de la réalité de la conscience professionnelle que partiellement, si la conscience professionnelle devait se saisir comme une représentation. En fait, une représentation pour Serges Moscovici est « un corpus organisé de connaissances et des activités psychiques grâce auxquelles les hommes rendent la réalité physique et sociale intelligibles, s'insèrent dans un groupe ou un rapport quotidien d'échanges, libèrent les pouvoirs de leurs imaginations » (p, 27-28). Elle se compose d'une « attitude », d'une « information » et d'un « champ » dit de représentation, et cela à partir d'un double processus, d'ancrage et d'objectivation. Ce double processus a été réexpliqué par Arbric et al. (2010), de la manière suivante :

L'élaboration d'une représentation sociale est rendue possible par deux processus essentiels : l'objectivation et l'ancrage (Moscovici, 1961). L'objectivation est le processus par lequel le groupe rend concret un concept abstrait en lui faisant subir plusieurs transformations. Ce processus permet de réduire la complexité de l'environnement social. Par la suite, le processus d'ancrage permet de rendre familier et intelligible ce qui est méconnu et étranger. Ce processus permet l'intégration de la représentation et de son objet dans le système préexistant de la pensée (Moscovici, 1961, Jodelet, 1984). L'ancrage permet ainsi d'incorporer un nouvel élément de savoir dans un

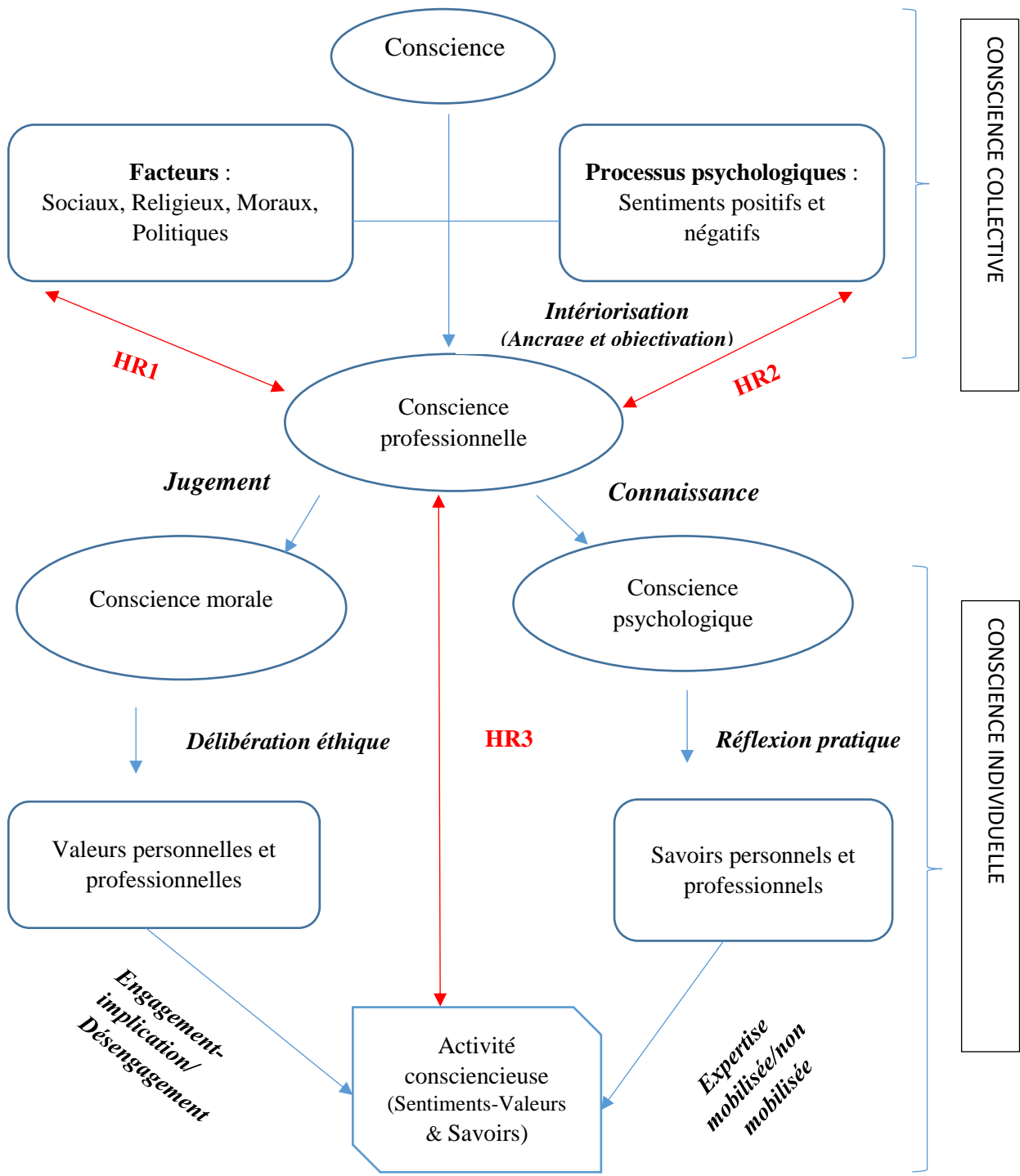
réseau de catégorie plus familière afin de rapidement le maîtriser (Doise,1990). (Arbric et al., 2010, p.6)

Ainsi, l'on peut considérer le processus d'objectivation comme une forme de formalisation d'une quelconque information ou une connaissance ; et l'ancrage, comme une forme d'assimilation de cette information par le groupe. Jean Claude Arbric, à la suite de Serge Moscovici, s'est intéressé au contenu d'une représentation, et explique qu'elle dispose d'un noyau central, dit organisateur, et des éléments périphériques. Willem Doise, quant à lui, aborde les processus d'objectivation et d'ancrage comme des principes générateurs de prises de position dans les rapports sociaux. Le modèle de représentation de Moscovici amendé par Arbric et Doise, comme Laberge (2015) en a fait la remarque, ne fournit pas des informations aussi claires sur ce qui est de la nature du « noyau » d'une représentation ni de ce qui déclenche les processus d'objectivation et d'ancrage. Le modèle des conceptions (comme représentations), plus récent, de Clément (2004), modèle (K.V.P.), donne un contenu aux représentations. Pour l'auteur, une conception renvoie au « contenu de la réponse d'une personne à une question précise dans une situation précise » ou encore « le contenu convergent des réponses de plusieurs personnes placées dans la même situation précises ». Clément explique ainsi qu'une conception serait toujours située, et qu'elle « relève toujours d'une partie des conceptions de la personne ». Et lorsque « des conceptions sont partagées par un groupe social, elles correspondent à des représentations sociales ». Pour l'auteur, une conception, selon le point de vue didactique, possède en termes de contenu : des savoirs scientifiques (K=knowledge), des valeurs (V) et des pratiques sociale (P). Ce modèle, comme le dit Clément, vise beaucoup plus à saisir et à expliquer les processus de transposition didactique, c'est-à-dire de constructions des savoirs scientifiques, des savoirs scolaires. Autrement dit, le modèle KVP vise l'efficacité du processus enseignement-apprentissage. Il permet l'analyse des obstacles didactiques et épistémologiques :

Les conceptions relatives à un thème scientifique peuvent être analysées de plusieurs façons, avec des perspectives diverses. Généralement, en didactique des sciences, ce sera pour analyser des obstacles aux apprentissages de ce thème ou pour évaluer les éventuels changements conceptuels après une séquence d'enseignement. Or ces changements s'avèrent souvent plus faciles pour l'acquisition de nouvelles connaissances scientifiques que pour l'évolution d'opinion relevant d'autres domaines. ... C'est pour identifier les implicites qui étayent des connaissances qui devraient être renouvelées, que nous utilisons le modèle KVP : analyser les conceptions comme de possibles interactions entre trois pôles : les connaissances scientifiques (K comme Knowledge en anglais), les valeurs (V) et les pratiques sociales (P). (2014, p.10)

Il s'agit donc pour Pierre Clément de rendre compte du processus interactif de construction des savoirs scientifiques entre différentes entités : chercheurs, médias, acteurs du système scolaire, auteurs et éditeurs, enseignants et élèves.

Ainsi, les modèles des représentations sociales tels que brièvement exposés, ne permettent pas de saisir efficacement ou en détails la véritable nature des processus en jeu dans la construction d'une représentation, d'une conception et moins encore ceux en jeu dans la construction de la conscience professionnelle. Même si le modèle de Moscovici évoque les processus d'ancrage et d'objectivation qui concourent à l'élaboration d'une représentation, et dirons-nous, de la conscience professionnelle également, cependant il ne dit pas la nature du processus ni celle des éléments du noyau d'une représentation. Il faudrait cependant être plus précis sur la nature des processus et des contenus. Sont-ils de nature physiologique, psychologique, cognitive ou tout autre ? Et si le modèle de Pierre Clément a désigné la nature des éléments du nouveau (savoirs, valeurs et pratiques sociales), on peut remarquer qu'il s'agit d'un modèle plus ou moins « cognitif », puisqu'il s'applique ou explique le processus de transposition didactique. Or, nous estimons que les expériences professionnelles qui contribuent à la construction de la conscience professionnelle des enseignants sont assez diverses et renvoient souvent à des ressentis, à des émotions ou affects, à des sentiments éprouvés dans des situations variées. C'est la raison pour laquelle, il nous paraît nécessaire de partir des éléments du cadre théorique pour adapter un modèle d'analyse qui intègre les notions d'ancrage et d'objectivation des modèles des représentations. Le processus d'ancrage (et d'objectivation) est saisi comme synonyme de « processus d'intériorisation ». Pour ce fait, nous nous référons au cadre explicatif des lois de la psychologie morale de John Rawls. Les lois psychologiques (ou principes) seront considérées comme ce qui déclenche le processus d'intériorisation, c'est-à-dire d'ancrage et d'objectivation. Les processus psychologiques, tels qu'ils ont été ci-haut exposés dans le tableau récapitulatif, sont de nature sentimentale (sentiments positifs/négatifs). Et dans la même logique, nous considérons que les éléments qui composent la conscience professionnelle sont en plus des savoirs, de valeurs, des sentiments induits ou acquis grâce aux rapports sociaux et professionnels. Ainsi, nous proposons la modélisation ci-après :



HR1+HR2+HR3

Figure 5 : modèle explicatif de la logique entre les concepts et les hypothèses de recherche.

9.5. Explication du modèle sur le plan de la psychologie morale

Le modèle élaboré peut être expliqué, de manière simple, à partir des lois de la psychologie morale de John Rawls, tel que cela a été fait dans le chapitre précédent. C'est-à-dire que la conscience professionnelle dérive de la conscience simple. Cette dernière étant supposée naturelle - c'est-à-dire presque vierge et limité aux instincts -, se trouve progressivement façonnée par des facteurs sociaux (éducation parentale, les groupes d'amis, culture générale, etc.) ; religieux (obédiences, groupes d'initiations etc.) ; moraux (maturation de la raison) et politiques (normes et lois institutionnelles ou citoyennes). Les contenus de ces facteurs sont des valeurs, des normes et des savoirs ou des pratiques sociales. Cependant, le façonnement (ancrage) de la conscience se réalise grâce aux processus psychologiques dont les contenus sont des sentiments positifs et négatifs.

Même si chez Rawls le voile d'ignorance suppose à la base l'impartialité des membres de la coopération, c'est-à-dire une délibération rationnelle, les sentiments, nous semble-t-il, restent sous-jacents⁹¹ et ce sont ces sentiments qui, indirectement, alimenteraient en quelque sorte le raisonnement moral. C'est-à-dire, que les sentiments sont comme le matériau pour le jugement, pour le raisonnement. L'on pourrait par exemple considérer que le sentiment « d'impartialité » suppose « une médiatisation » du sentiment de partialité, qu'elle est le sentiment de partialité médiatisée, censurée par la raison. La raison aurait ainsi besoin des sentiments comme matériaux pour pleinement jouer son rôle. C'est ce qui semble être le cas du « spectateur impartial » dans la théorie des sentiments moraux d'Adam Smith. Le spectateur impartial a besoin du spectateur partial (réel), ici, la sympathie, pour jouer son rôle. « L'homme au-dedans du cœur, le spectateur abstrait et idéal [spectateur impartial] de nos sentiments et de notre conduite, demande souvent à être éveillé et amené à son devoir par la présence d'un spectateur réel [spectateur partial] » (Smith, cité par Boyer, 2009). L'on pourrait également considérer avec Schenk (2009) que les sentiments sont consubstantiels à la décision, à la délibération. Pour Françoise Schenk, la raison, comme toute autre activité mentale, « possède une dimension émotionnelle, intime et spécifique, la face cachée des opérations qu'elle effectue sur les données d'un environnement réel ou imaginaire » (Schenk, 2009, p.1). Si l'émotion désigne une réponse adaptative, une sensation résultant de la manifestation végétative, c'est-à-dire physiologique, Françoise, explique que :

⁹¹ Chez Rawls, les trois lois du développement moral reposent sur un processus continu et stratifié. Il commence par l'amour et la confiance. C'est-à-dire, par un processus de reconnaissance de l'amour parental et le sentiment de culpabilité qui lui est associé ; puis vient la sympathie avec les camarades et amis des groupes, et enfin le sens de justice envers les membres de société. Le sens de justice se construit grâce aux deux précédents sentiments et grâce à la compréhension des rôles sociaux et des biens communs.

Les sentiments se caractérisent par une dimension de plaisir ou de déplaisir, de bien-ou de mal-être, par un tonus affectif positif ou négatif, par un état d'activation plus ou moins marqué (agitation, sérénité, accablement), enfin par la conscience de la signification qu'on a apprise à leur donner (peur, colère, tristesse, joie). (Schenk, 2009, p. 2)

Ce sont donc les émotions, les sentiments qui donnent en quelque sorte le sens (valence) pour décider, qui stimulent l'activité cognitive et rationnelle. Pour L'auteure, si la décision rationnelle implique un choix explicite optimal entre différentes options, en réalité, elle « repose sur la capacité de simuler les conséquences attendues » de l'action. Et « la simulation dans laquelle le sujet s'engage pour anticiper les conséquences de sa décision a elle aussi une dimension émotionnelle qui participe à l'évaluation » (pp. 7-8). Selon Schenk, l'expression « pertinent pour soi » désigne généralement une valeur et remplace simplement une émotion. Autrement, la prise de position ou la prise de décision repose sur l'anticipation des conséquences (positive ou négative) pour soi. L'auteure conclut que l'émotion (ou le sentiment) et la raison ne s'excluent pas par nature mais que « si l'on oppose raison à émotion, c'est pour affirmer la supériorité du raisonnement sur l'intuition ».

Ainsi, l'on peut déduire que la raison joue un double rôle : le rôle de la censure des sentiments qui ont des conséquences néfastes (sont donc injustes) pour la société ; et rôle d'approbation des sentiments bienfaisants ou bénéfiques pour chaque individu et en tant membre de la société. Par exemple, on pourra comprendre que le sentiment « d'impartialité » se trouve le sentiment de « partialité » censuré, ou alors médiatisé, par la raison. Ou encore, que le sentiment du « respect de la dignité » est une forme de sentiment d'estime de soi, et par-delà, de l'estime de tout un « Autre-moi », approuvé et « porté » ou « projeté » à l'universel par la raison. Le critère de la raison pourrait être « l'universalité » comme chez Kant⁹² et chez Georges Legault (p. 257)⁹³, ou alors de la « compréhension des rôles sociaux » chez Rawls. En d'autres termes, la réflexion consciente, la délibération éthique, le raisonnement pratique, procéderait, en partie, de la censure ou de l'approbation des sentiments par la raison.

Ainsi, en intégrant la dimension « sentiment » aux modèles d'analyse des représentations, nous obtenons le modèle ci-après :

⁹² La formule kantienne du jugement pratique comme loi de la nature consiste à se demander « si l'action que tu projettes, si elle devait se produire selon une loi de la nature dont tu ferais toi-même partie, tu pourrais vraiment la reconnaître comme possible pour ta volonté ».

⁹³ Le critère d'universalité est également celui sur lequel repose le postulat de la délibération éthique chez Georges Dans « Professionnalisme et délibération éthique », Legault souligne que « la délibération éthique postule que la délibération des fins est la recherche de ce qui est universalisable »

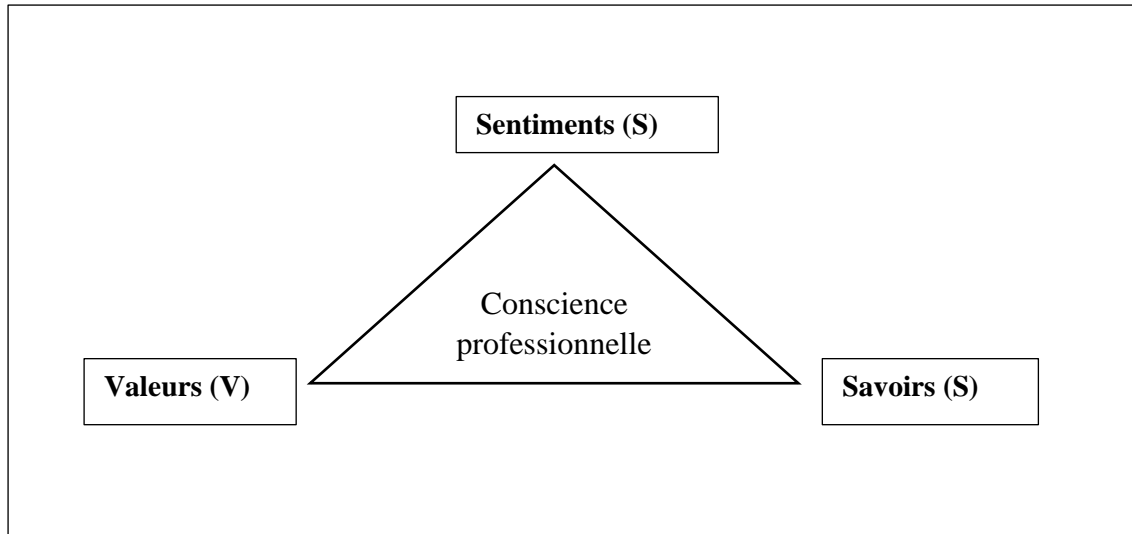


Figure 6 : modèle d'analyse de la conscience professionnelle

9.6. Explication du modèle sur un plan phénoménologique

En plus de l'explication du modèle sur un plan psychologique, nous pouvons également esquisser une explication suivant une approche phénoménologique. En fait, si nous avons fait le choix de partir des sentiments pour vouloir comprendre les voies de construction de la conscience professionnelle, c'est parce qu'au-delà de constituer le matériau pour la raison pratique, les émotions, les affects et les sentiments (Cosnier, 1994)⁹⁴ font partie intégrante de l'activité professionnelle. Et ces états constituent ce qu'on peut appeler « expérience » réelle du travail : expérience de plaisir, de frustration, de souffrance, de découragement, etc. Ce sont donc les ressentis, les sentiments qui semblent bien jouer sur le comportement, dans la prise des décisions comme nous l'avons remarqué ci-haut avec Françoise Schenk. Et si les sentiments peuvent advenir à la suite d'une observation, d'une écoute des paroles, d'une lecture, voire d'une réflexion, etc., il semble que leur « présence » à l'esprit, leur « déchiffrement », leur « maîtrise », et leur « réexpression », constitue ce qu'on peut appeler les processus de la conscience ou de l'expérience de la conscience⁹⁵. Au sens philosophique, pour Eboussi Boulaga (1997) l'expérience s'entend comme « une sorte de conaturalité avec une

⁹⁴ Jacques Cosnier, considère l'affect et l'émotion comme étant des états psychosomatiques tandis que le sentiment serait leur forme organisée et mentalisée, et est donc plus ou moins rationalisé. Pour l'auteur le sentiment est de l'ordre de la durée tandis que les émotions (intense et brutales) et les affects (sensation polarisée) sont beaucoup plus de l'ordre de l'instant, du momentané.

⁹⁵ Les trois moments de la conscience chez Hegel sont : la sensation, la perception et l'entendement. *La phénoménologie de l'esprit*.

chose, une coappartenance telle qu'elle n'est que l'objet d'une intuition, d'un sentir [éphémère] ; elle est une mise en présence qui exclut la prise de distance, les médiations, les discours » (p.28). Les sentiments ambivalents notamment, les sentiments de plaisir ou de satisfaction, et les sentiments de frustration ou de déception, semblent être ce qui animent, au quotidien, la vie professionnelle des enseignants. Autrement dit, les expériences professionnelles des enseignants sont à la fois marquées par de moments de plaisir : plaisir de la présence (Vincent, 2017), plaisir de la réussite ou plaisir de compétence (Bandura, 2003) ; et par de moments d'inquiétude (Biomare, 2019), de sentiment d'inefficacité (Blanchard-Laville, 2001). Ces expériences sont donc susceptibles d'induire des réflexions, de modifier ou de normaliser le comportement des enseignants. C'est pourquoi, on peut souscrire au postulat hégélien de l'expérience.

L'expérience, au sens hégélien, est le mouvement dialectique exercé par la conscience sur elle-même et sur l'objet du savoir. Ainsi, les sentiments dits moraux pourraient être considérés comme des sentiments médiatisés ou rationalisés. Ils sont passés du statut de sensations immédiates, de sentiments bruts, au statut de sentiments réfléchis (moraux) par l'entremise de l'entendement et de la raison. Ils ont ainsi subi l'expérience de la conscience et peuvent être reconvertis par la raison pratique comme praxis, comme « valeurs ». Hegel a expliqué le processus conscient, l'expérience en ces termes.

Que le percevoir parte de l'observation du matériau sensible, il n'en reste pourtant pas à celle-ci, il ne se borne pas à sentir des odeurs, à savourer, à voir, à entendre et à toucher-, mais il progresse nécessairement jusqu'à mettre le sensible en relation avec un universel non immédiatement observable, à connaître chaque réalité isolée comme quelque chose qui inclut en soi-même une connexion... et à rechercher les relations et médiations qui existent entre les choses singulières. Tandis, donc, que la conscience simplement sensible ne fait qu'indiquer les choses – c'est-à-dire les montre simplement en leur immédiateté -, par contre le percevoir saisit la connexion des choses, fait voir que, si ces circonstances-ci sont données, il s'ensuit ceci, et commence ainsi à démontrer les choses comme vraies. C'est à ce niveau que se situe l'expérience. Il faut que tout soit expérimenté. (Hegel, cité par Revaclier, 2018)

C'est donc l'expérience réelle de l'autre et avec l'autre qui permet au sujet de se définir comme tel, comme sujet véritable, capable de sentiments, de maîtrise et donc de tempérance. En d'autres termes, c'est l'expérience de la confrontation à l'autre, de sa « domination » ou de sa « non soumission », au sens hégélien, de son obéissance ou de sa désobéissance, d'approbation ou désapprobation, qui fait la reconnaissance du sujet. Bref, c'est l'autre qui me permet de me reconnaître moi-même. Il est donc capital de considérer les expériences

professionnelles des enseignants, marqués des sentiments divers, pour pouvoir comprendre leur capacité de construire une éthique professionnelle. Et Si, par ailleurs, chez Hegel, le chemin de la conscience se trouve loin d'être une chose donnée, car elle emprunte un long et douloureux, chemin, fait d'embuches ou d'échecs, et de dépassement progressif, il semble bien que la conscience professionnelle doit suivre un chemin semblable. Si la conscience professionnelle prend sa genèse dans la famille, se développe dans la citoyenneté et se réalise dans l'activité professionnelle, il ne faudrait peut-être certainement pas s'attendre à sa forme achevée. C'est d'ailleurs pourquoi, la question de développement professionnel est essentiel pour comprendre l'engagement professionnel chez De Ketele (2010), et que nous pensons qu'il est également central pour saisir la conscience professionnelle.

Ainsi, les explications sur le plan psychologique et phénoménologique, du modèle d'analyse se justifient comme le souci de mieux saisir le processus de construction de la conscience professionnelle. C'est-à-dire, d'aller au-delà des représentations, des discours souvent idéalisés des acteurs interrogés, afin de pouvoir questionner leurs expériences réelles, à travers les ressentis, les émotions et les sentiments. Une telle approche des expériences relève, dans une certaine mesure, d'une démarche micro phénoménologique. Il ne s'agira pas pour autant de procéder à une analyse phénoménologique proprement dite des expériences, c'est-à-dire à une fidèle description, à une étude des processus conscients et inconscients de l'activité conscience des enseignants. Mais plutôt, de procéder à une interprétation phénoménologique, c'est-à-dire, à une explication des significations sous-jacentes des discours et des expériences. Nous estimons ainsi que cette approche double, permettra de mieux comprendre les fondements du comportement éthique des enseignants. Mais quelle démarche empirique devons-nous adopter pour atteindre un tel objectif ?

9.7. Approche qualitative et empirique de recherche

L'objet de notre recherche, la conscience professionnelle, n'est pas un objet mesurable ou quantifiable. Il est un état d'esprit et une façon d'agir, de faire. Il est donc de nature qualitative. Il renvoie aux expériences subjectives qui sont beaucoup plus exprimées dans les discours mais que l'on pourrait également observer dans les pratiques. L'objet de notre étude se prête donc plus à une recherche de type qualitatif. Une approche qualitative de recherche se définit comme cette démarche qui possède une visée compréhensive. Comme le dit Dumez (2011), la recherche qualitative « cherche à comprendre comment les acteurs pensent, parlent et agissent, et elle le fait en rapport avec un contexte ou une situation ». Pour notre recherche, il s'agit d'une part, d'interroger les représentations des enseignants sur le concept de

conscience professionnelle, et d'autre part, de connaître, à partir de leurs expériences, les valeurs qui soutiennent cette conscience professionnelle. C'est donc recourir à leur pensée, aux discours et aux expériences vécues des enseignants. Notre approche de recherche est alors empirique, entendue comme une recherche qui s'intéresse aux expériences communes et englobe un ensemble varié de pratiques, des actes, des outils, de symboles, et des rapports sociaux variés. Notre recherche possède également un aspect anthropologique dans la mesure où le milieu professionnel des enseignants est également le nôtre. Autrement-dit, les comportements observables, les discours, les signes, les symboles et les imaginaires des enseignants, ne nous sont pas totalement étrangers. Mais notre approche n'est pas à proprement parler socio- anthropologique, car, elle n'entend pas procéder du raisonnement inductif et partir des observations participantes en vue de dégager des théories, comme le voudrait l'enquête socio- anthropologique. Au contraire, notre étude vise essentiellement à comprendre les rapports plus ou moins complexes (à soi, à autrui, au travail, au divin) qui pourraient expliquer le comportement éthique des enseignants, et cela, à partir d'un raisonnement déductif, c'est-à-dire à partir des hypothèses formulées sur la base d'une recherche documentaire. Mais quelles techniques de recherche faudra-t-il entreprendre pour la phase empirique ?

9.8. Techniques de recherche : exploitation documentaire, entretien semi-directif, entretiens d'explicitation

La recherche qualitative utilise plusieurs techniques d'enquête ou de recueil des données : les entretiens, le sondage, le questionnaire, les observations, exploitation des documents, l'expérimentation etc. Chaque technique répond cependant à un choix justifié. Car chacun de ses outils possède ses avantages et ses faiblesses. Nous avons opté dans un premier temps pour l'exploitation documentaire, dans un deuxième temps pour les entretiens semi-directifs et l'explicitation.

- L'exploitation documentaire

L'exploitation documentaire a été le premier moment fort de notre travail de recherche. Comme son nom l'indique, l'exploitation ou la recherche documentaire consiste à chercher, à exploiter des documents. C'est-à-dire à identifier, à collecter les informations nécessaires sur le thème, sur le sujet de la recherche. Le but est de parvenir à une idée plus étayée sur l'objet de la recherche. Deux catégories d'informations ont fait l'objet de cette première étape de la recherche : les informations générales sur le sujet ou la revue de la littérature, et les

informations spécifiques au contexte camerounais. La revue de littérature a regroupé un ensemble d'écrits sur la question d'éthique professionnelle des enseignants et sur la question de conscience professionnelle. Un inventaire d'ouvrages et d'articles a été dressé. Les informations spécifiques, propres au contexte camerounais, ont été celles relatives au cadre juridique de l'enseignement secondaire d'une part, et aux écrits sur l'engagement des enseignants d'autre part. Pour le cadre juridique, il s'agit des textes officiels qui encadrent l'enseignement de manière générale au Cameroun, à savoir : les statuts des agents de la fonction publique, le statut particulier des agents du corps de l'éducation nationale, le code d'éthique et de déontologie de l'enseignant, la loi d'orientation de l'éducation entre autres. Les écrits sur l'engagement des enseignants sont des mémoires, thèses et articles publiés. Ces différentes informations nous ont permis d'avoir une idée générale sur ce qui est mis à la disposition de l'enseignant camerounais comme cadre juridique pour qu'il puisse exercer son métier, et sur ce qui se dégage de leur vécu professionnel. L'exploitation documentaire nous a donc permis d'avoir une idée assez large sur le concept de conscience professionnelle tant sur le plan général qu'en contexte camerounais. Ce qui nous a également permis de circonscrire le sujet et cadre conceptuel, de dégager la problématique de la recherche et de planifier la phase empirique ou de terrain.

- **Les entretiens semi-directifs**

Le deuxième moment de notre travail de recherche a été celui de la descente sur le terrain en vue du recueil des informations. C'est-à-dire, en vue du recueil des discours, des expériences des enseignants, au moyen des entretiens enregistrés. L'entretien a été défini par Moliner et al. (2020) comme étant « une situation de communication essentiellement verbal entre deux ou plusieurs personnes en contact direct avec un objectif préalablement posé ». Cette situation de communication verbal en contact direct, est le moyen approprié pour avoir accès aux informations authentiques, avec l'avantage de saisir plus concrètement ce que disent et pensent les acteurs de leurs activités. Comme l'expliquent Blanchet et Gotman (2007) :

« L'enquête par entretien est ainsi particulièrement pertinente lorsque l'on veut analyser le sens que les acteurs donnent à leurs pratiques, aux événements dont ils ont pu être les témoins actifs ; lorsque l'on veut mettre en évidence les systèmes de valeurs et les repères normatifs à partir desquels ils s'orientent et se déterminent. (Blanchet et Gotman, cité par Sauvayre, 2013, p.7)

En raison des objectifs de la recherche, nous avons choisi de procéder à deux types d'entretiens : semi-directif et entretien d'explicitation. Pour ce qui est de l'entretien semi-directif, il se caractérise comme l'ont relevé Moliner et al. (2020), par « l'existence préalable

d'un schéma ou guide d'entretien qui définit les thèmes principaux à explorer et prévoit éventuellement certaines relances ». Il a été question pour nous d'identifier de thèmes généraux ou rubriques autour desquels les conversations devaient se tenir à l'aide d'un guide élaboré à cet effet. L'objectif de notre guide est la fidélité, C'est-à-dire, devoir poser les mêmes questions aux enquêtés quoi que l'ordre des questions ainsi que les relances peuvent varier d'un sujet à l'autre. Sept rubriques ont été définis :

- L'identité de l'enquêté ou ses caractéristiques sociodémographiques ;
- La signification de la conscience professionnelle ou la représentation du concept pour chaque enseignant interviewé. Ses aspects éthique et technique ;
- Le rapport à l'activité professionnelle (le sens du travail, rapport technique)
- Le rapport à soi dont les questions d'identité professionnelle et personnelle sont abordées (le jugement personnel et la prise de décision) ;
- Le rapport à autrui (élève, collègues, hiérarchie) ;
- Le rapport au divin (les croyances religieuses) ;
- Le rapport à l'Etat employeur où les questions des droits et obligations, de justice sont évoquées.

C'est donc à partir de ces rubriques qu'ont été ensuite développées les questions de relance pendant les moment d'entretien. Les entretiens semi-directifs ont permis d'avoir des informations générales sur les représentations des enseignants que possèdent les enseignants du concept de la conscience professionnelle et de ses différentes déclinaisons en termes technique et en termes éthique.

- **Les entretiens d'explicitation**

Nous avons procédé à des entretiens complémentaires aux entretiens semi-directifs. En effet, les expériences vécues en termes de gestions de situations éthiques, nous semblent capitales pour comprendre les postures éthiques des enseignants. C'est pourquoi il nous a paru judicieux d'obtenir des enseignants, des témoignages ou des récits de leur gestion des situations particulières qui ont marqué leur carrière professionnelle. Nous désignons par expérience ou la situation particulière (éthique), une situation un peu difficile ayant provoqué des émotions chez l'enseignant et dont la gestion a nécessité une certaine prise de décision. La technique appropriée pour le récit des telles expériences professionnelles, est celle de l'entretien d'explicitation. Vermersch (1994) a défini l'entretien d'explicitation comme étant cette technique qui vise une « micro description de l'action vécue, saisie dans un point de vue

en première personne ». Et pour l'auteur, « Le vécu de l'action concerne la succession des actions élémentaires que le sujet met en œuvre pour atteindre un but » (p, 33). L'action vécue renvoie ainsi à reconstitution des évènements intimes, des actes matériels et mentaux, des états, des croyances, des jugements, des savoirs etc. Pour l'enquête, nous nous sommes intéressés beaucoup plus aux situations éthiques vécues par les enseignants. C'est-à-dire des situations qui ont interpellé le sens éthique (le jugement moral) de l'enseignant. Car il est difficile d'interroger les deux dimensions (technique et éthique) de la conscience professionnelle de manière à ce que l'enseignant puisse les décrire objectivement pendant la durée de l'entretien. La dimension technique pourrait se faire avec une autre technique, par exemple celle par observation armée ou filmée. L'entretien d'explicitation a lors consisté à demander à l'interviewé de se rappeler d'une expérience difficilement vécue et qui l'aurait particulièrement marqué sa carrière professionnelle. Et dans l'échange, de lui demander comment il a dû procéder pour trouver une solution. Le but étant de pouvoir déceler dans le discours, les sentiments, les valeurs, la manière de s'y prendre, etc., mobilisés pour gérer la situation.

Le recours aux deux techniques d'enquête vise à optimiser la validité de nos résultats. C'est-à-dire de confronter les données. Cette triangulation des techniques nous semble nécessaire quant à la nature de l'objet de notre étude qui ne peut facilement et objectivement s'apprécier à l'aune d'une seule technique. Mais comment avons-nous procédé pour obtenir l'échantillon pour l'enquête ?

9.9. Population et échantillonnage

La cible de notre recherche est l'ensemble des enseignants exerçant dans le second degré au Cameroun, c'est-à-dire les enseignants des collèges et des lycées. Mais la population accessible, celle auprès de laquelle nous avons pu directement recueillir des informations, est constituée des enseignants de la Région du Nord. Au départ, nous comptions étendre l'enquête dans au moins trois régions, mais les conditions sécuritaires et sanitaires n'ont pas permis de réaliser cet objectif. Pour notre enquête, nous avons procédé à un échantillonnage non probabiliste. C'est-à-dire, tous les enseignants du secondaire, dans les deux régions retenues pour la recherche, n'ont pas la même chance d'être enquêtés. Le choix est à la fois raisonné (basé sur les critères comme la discipline enseignée par exemple) et accidentel (tout enseignant rencontré au sein d'un établissement et disponible peut être enquêté). Nous considérons l'échantillonnage ici au sens de démarche ou d'opération visant à constituer un corpus empirique de recherche (Pires, 1997). Il ne s'agit donc pas d'échantillonnage au sens

strict, c'est-à-dire d'un échantillon statistiquement représentatif d'un ensemble défini mais plutôt d'un échantillon diversifié. Au sens d'Alvaro Pires, un échantillon diversifié renvoie à un échantillon constitué d'individus d'une même catégorie socioprofessionnelle mais différents entre eux selon certains critères ou selon certaines variables. C'est un échantillonnage par homogénéisation des cas multiples. Dans le cadre de notre recherche, les critères de diversification interne sont entre autres : l'ancienneté, la discipline enseignée, localité d'activité, l'obédience, le genre. Pour les raisons propres à la démarche compréhensive, nous avons procédé à une constitution progressive de l'échantillon suivant les étapes de la recherche : pré enquête (05), première enquête (22) et deuxième enquête (15), soit un total de 42 enseignants répartis ainsi :

Tableau 3 : caractéristiques sociodémographiques des enquêtés

Enseignant	Genre		Ancienneté				Obédience			Discipline		Total
	F	H	0-3	4-6	7-10	10+	CHT	MSM	AU	SN	SH	
	12	30										42

Genre : F= Femme ; H=Homme ;

Obédience : CHT= Chrétien ; MSM= Musulman ; AU= Autres

Discipline : SN : Sciences de la Nature (Physique, Chimie, Maths, Sciences de la vie et de la terre) ; SH : Sciences humaines (Histoire, Géographie, Langue, Philosophie, Conseiller d'Orientation)

9.10. Recueil et traitement des données

En plus de la recherche documentaire entreprise dès le début de la thèse, qui a consisté à faire un état de lieu des textes encadrant l'activité professionnelle des enseignants du secondaire au Cameroun et la revue de littérature, non exhaustive, autour du concept de conscience professionnelle, la phase proprement empirique qui correspond à la phase de passation des entretiens, s'est effectué en trois phases. La pré-enquête a consisté à faire des premiers entretiens semi-directifs auprès d'un public réduit (05 entretiens), en vue de tester le guide élaboré pour la cause. Elle a permis de constater le niveau d'accessibilité de nos questions, d'estimer le temps moyen pour passer une conversation, et surtout de faire l'expérience d'un premier contact avec la population cible. Cette première étape a duré deux semaines. La première enquête s'est opérée en deux mois, de juin à aout 2019, auprès d'un public

enseignant diversifié (selon différentes disciplines). Il s'agissait dans un premier moment de sillonner les établissements, de rencontrer les responsables d'établissement et leur présenter le projet d'enquête. Dans un deuxième moment, il s'agissait de prendre contact avec des enseignants rencontrés au sein des établissements, de leur présenter la recherche et l'objectif, et prendre des rendez-vous, pour ceux qui étaient consentants, pour des entretiens enregistrés. Une vingtaine d'entretiens semi-directifs (22) et d'explicitation ont été enregistrés avec un dictaphone. La deuxième enquête, complémentaire à la première, quant à elle a duré un mois (août 2020) et consistait à des entretiens semi-directifs sur quelques aspects de la problématique qui s'étaient avérés peu clarifiés après une première analyse longitudinale des entretiens de la première enquête. Une quinzaine d'entretiens ont été alors enregistrés pendant la deuxième phase d'enquête. Au total, l'enquête a abouti à une quarantaine d'entretiens. Soit quarante-deux exactement.

- **Traitement et analyse des données recueillies**

Pour faire émerger, des différents entretiens enregistrés, les informations attendues ou recherchées, une certaine démarche d'analyse a été respectée. Trois étapes ont été suivies : la transcription des entretiens ; le codage et la grille d'analyse des données ; l'analyse thématique des données.

- **La retranscription et le codage des entretiens**

Retranscrire un entretien, c'est mettre sous la forme des mots écrits les paroles prononcées et enregistrées pendant la conversation. C'est donc une tâche manuelle plus ou moins pénible lors qu'elle n'est pas directement faite par une machine. Comme mise en écrite, il n'en demeure pas moins, comme l'estime Rioufreyt (2016), que la retranscription respecte un certain nombre de principes tels que la fidélité au propos de l'interviewé, la finesse dans la restitution entre autres, les interjections et onomatopées, de certaines attitudes (rire, silence etc.). Pour cela, nous avons recourus au logiciel sonal version 2 dont la fonction « dictée » nous a permis de faire une transcription assez rapide. L'option de la saisie vocale dans « Google Docs » a été également utilisé. L'objectif était de faire l'économie du temps en faisant recours à différents outils de transcription. Si la transcription avec sonal est plus pratique, c'est-à-dire permet de saisir directement et avec très peu de fautes, permet d'indiquer les références temporelles des prises de paroles, de reconnaître les interjection et onomatopées, il reste cependant qu'elle demande plus de temps de travail. La saisie vocale,

par contre plus rapide, possède quant à elle l'inconvénient de parfois mal traduire les mots, et donc demande à chaque fois de corrections.

Le codage regroupe l'ensemble des opérations visant à donner une certaine structure et forme à la retranscription pour qu'elle soit plus accessible et plus intelligible pour l'analyse. Le codage d'après Allard-Poesi (2003), « consiste à découper les données en unités d'analyse, à définir les catégories qui vont les accueillir, puis à placer les unités dans ces catégories ». Pour l'auteur, c'est « l'une des voies possibles par lesquelles le chercheur transforme le monde empirique, brut et désordonné de l'expérience, en un monde organisé d'idées et de concepts, passant ainsi du monde "des sens" au monde "du sens" (Allard-Poesi, 2003, p. 1). Le codage constitue ainsi la première étape du traitement des données retranscrites en vue de l'analyse. Selon le type de raisonnement, inductif ou déductif, le codage du verbatim peut être ouvert ou fermé. Le codage est ouvert dans le premier cas et fermé dans le second. Ayant disposé d'un certain nombre d'éléments prédéterminés pour conduire l'analyse, notamment des rubriques ou catégories définies dans le guide d'entretien pour conduire l'enquête, le codage dans notre cas est de type fermé. Et puisque que les thèmes seront définis de manière progressive et sélective, le codage est qualifié d'axial et de sélectif.

9.11. Technique d'analyse et grille d'analyse des données.

Notre démarche de raisonnement est de type hypothético-déductif. Nous avons émis des hypothèses de recherche et avons procédé à des entretiens moyennant un guide. Les questions ont alors été articulés autour d'un certain nombre de rubriques définies selon les objectifs de la recherche. Cette procédure, ce travail préalable au recueil des données nous prédispose à un certain type de technique d'analyse, à savoir l'analyse thématique. L'analyse qualitative a été définie de manière générale comme étant :

L'ensemble des opérations matérielles et cognitives – actions, manipulations, inférences – non numériques et non métriques qui, prenant leur source dans une enquête qualitative en sciences humaines et sociales, sont appliquées de manière systématique et délibérée aux matériaux discursifs issus de l'enquête, dans le but de construire rigoureusement des descriptions ou des interprétations relativement au sens à donner aux actions ou expériences humaines analysées, ceci dans le but de résoudre une intrigue posée dans le cadre de cette enquête. (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 87)

L'analyse a donc pour objectif de pouvoir donner du sens aux matériaux discursifs obtenus à partir des entretiens retranscrits en vue de répondre au problème posé par la recherche. Si la rigueur doit être scrupuleusement observée dans la manière de construire le sens des actions ou des expériences, il convient de dire que l'analyse relève d'une technique. Elle doit être

systematique, doit s'effectuer de manière conscience et intentionnelle donc rationnelle. Suivant les outils d'enquête, la nature des matériaux, le type de raisonnement ainsi que les objectifs de la recherche, l'analyse peut être de type contextuel, structural, phénoménologique, thématique, conceptuel, théorisation etc. (Paille et Mucchielli, 2016). Notre approche d'analyse est celle thématique pour les raisons ci-haut évoquées.

Comme l'expliquent Paillé et Mucchielli, l'analyse est dite thématique lorsque que la thématisation constitue l'opération centrale de la procédure, c'est-à-dire la « transposition d'un corpus en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé ». Les auteurs attribuent deux fonctions à l'analyse thématique : le repérage et la documentation. Le repérage consiste à « relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche » tandis la documentation consiste à « tracer des parallèles ou de documenter des oppositions ou divergence entre les thèmes ». En plus du repérage des thèmes, il faut vérifier si les thèmes « sont récurrents d'un matériau à l'autre et comment ils se recourent, rejoignent, contredisent, complètent... ». Le terme « thème » peut renvoyer à un mot, groupe de mots ou une courte expression, qui traduit l'essentiel d'un propos. Paille et Mucchielli l'ont défini comme un « ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur du propos » (p. 246). Le thème contient donc une « unité de sens », c'est-à-dire une « idée clé », une signification particulière pour le chercheur en fonction des objectifs ou des intentions de la recherche. Il peut traduire un état d'esprit, une idée, une attitude, une représentation personnelle, une relation etc. Les thèmes identifiés dans les corpus sont donc ce qui permettent de répondre aux questions de la recherche. Les thèmes sont subordonnés aux cinq rubriques du guide d'entretien et hiérarchisés en sous-thèmes, en unités de sens de manière, de manière à pouvoir obtenir un arbre de thèmes. La grille d'analyse se présente ainsi qu'il suit :

Tableau 4 : modèle de la grille d'analyse

<i>Rubriques (x)</i>	Thèmes	Sous-thèmes	Unités de sens	Extraits
Enquête (EES_{n=1})				
... EES_(n+1)				
.... EES_(n+k)				
Enquête (ES_{N=42})				

Remarque : nous présenterons 15 corpus d'entretiens sélectionnés en fonctions de leurs contenus qui abordent à peu près les différents aspects de la problématique. Cependant l'analyse intégrera tous les entretiens.

En conclusion, nous avons exposé dans ce chapitre le cadre opératoire de notre recherche. Dans un premier temps, nous avons situé notre approche de recherche selon la nature de l'objet de l'étude, à savoir une approche qualitative et empirique. Qualitative parce que l'objet ne se prête pas à la mesure, et empirique parce qu'il relève du domaine de l'expérience, du vécu des individus au travail, donc des subjectivités, des représentations qu'il faut comprendre les significations. L'adoption d'une telle approche prédispose à l'utilisation des outils et techniques également de type qualitatif. Nous avons procédé par des entretiens avec guide, et par la technique d'analyse thématique. Suivant la recherche documentaire et le cadre théorique qui en est ressorti, nous avons opté pour l'adaptation d'un modèle d'analyse triadique : sentiment- valeur- savoir (SVS), inspiré des modèles d'analyse des représentations en psychologie sociale. Cependant, le modèle adapté possède son explication d'une part, des principes de la psychologie morale exposés par John Rawls, et d'autre part, des figures, du fonctionnement, de la conscience chez Hegel. Notre démarche de recherche étant hypothético-déductive, les dimensions du concept de la conscience professionnelle et les catégories qui ont servi pour l'élaboration du guide d'entretien, ont été conservées pour la grille d'analyse données empiriques. Mais quels résultats avons-nous obtenus de la phase empirique ? Le prochain chapitre présentera les résultats et l'analyse qui s'y dégage.

Cadre analytique

Chapitre 10. Représentations et expériences professionnelles des enseignants

Nous avons précédemment exposé le cadre opératoire de la recherche. Il a été question de décrire la démarche qualitative adoptée et l'approche empirique de recueil des données. A présent, nous présentons les résultats des enquêtes menées. En raison des techniques d'enquête utilisées à savoir, d'une part des entretiens semi-directifs, et d'autre part, des entretiens d'explicitation, la présentation sera faite en trois sections. Dans un premier temps, il est question de présenter la codification effectuée et les caractéristiques sociodémographique de l'échantillon considéré pour l'analyse. La technique d'analyse choisie est l'analyse thématique assistée par le logiciel Nvivo 12. L'emploi de cet outil permet également de faire une analyse lexicale, c'est-à-dire de connaître et questionner la fréquence de certains mots. L'analyse lexicale est donc introductive à l'analyse thématique. Dans un deuxième temps, nous présentons les représentations de la conscience professionnelle des enseignants selon les types de rapports animant la vie professionnelle. Et dans un troisième temps, la conscience professionnelle est analysée à partir des situations éthiques ou expériences éthiques qui surviennent et marquent la vie professionnelle des enseignants. Pour l'analyse, nous opté de sélectionner et de retranscrire intégralement une quinzaine d'entretiens parmi les quarante-deux (42) réalisés. Ces entretiens retranscrits possèdent les attributs ci-après :

Tableau 5 : récapitulatif des attributs des entretiens retranscrits

Enquêtés	Ancienneté	Genre	Matière d'enseignement	Obédience
EES1 AMIN	5	Homme	Sciences Nature	Musulman
EES10 SAID	8	Homme	Sciences Nature	Musulman
EES11 JEANNE	8	Femme	Sciences Humaines	Chrétien
EES12 MAX	5	Homme	Sciences Humaines	Chrétien
EES13 Mme GAYE	4	Femme	Sciences Humaines	Autres
EES14 Désiré	2	Homme	Sciences Nature	Chrétien
EES15 JOHN	10 +	Homme	Sciences Humaines	Chrétien
EES2 LAMB	8	Homme	Sciences Nature	Chrétien
EES3 ASTA	10+	Femme	Sciences Humaines	Chrétien
EES4 MPACHA	10+	Femme	Sciences Nature	Chrétien
EES5 SOULEY	9	Homme	Sciences Humaines	Musulman
EES6 YAYATAU	5	Homme	Sciences Nature	Chrétien
EES7 MICHE WAY	8	Homme	Sciences Nature	Chrétien
EES8 ROUGAYA	10+	Femme	Sciences Humaines	Musulman
EES9 ALPHONSINE	8	Femme	Sciences Nature	Chrétien

L'échantillon est constitué de femmes et d'hommes dont l'ancienneté varie de deux (02) ans à plus de dix (10+) ans. Selon les obédiences : dix (10) sont des chrétiens, quatre (04) sont des musulmans, et une (01) possède une obédience autre que les deux premières. Par rapport à la discipline d'enseignement ; huit (08) enseignent les sciences de la nature (Maths-Physique-Chimie-Informatique-SVT), et sept (07) enseignent les discipline littéraires ou sciences humaines (Langue-Histoire-Géographie-Philosophie-EPS). L'analyse lexicale et thématique de ces quinze entretiens donne les résultats suivants :

10.1. L'analyse lexicale

Avant de procéder à l'analyse proprement dite (analyse thématique) de contenu des entretiens retranscrits, nous avons jugé utile de faire une brève analyse lexicale. L'analyse lexicale est l'examen de la fréquence d'occurrence des mots dans les discours des personnes interviewées. Elle est une étape préliminaire à l'analyse thématique dans la mesure où les fréquences élevées de certains mots peuvent conduire à définir de thèmes ou de nouveaux thèmes. Et au-delà de la définition des thèmes, l'analyse lexicale a également pour fonction de questionner la réalité du langage. C'est-à-dire à s'interroger sur ce que le langage peut révéler. Comme l'expliquent Fallery et Rodhain :

Dans l'analyse lexicale on s'intéresse aux univers lexicaux (Reinert, 2008), on considère que le langage sert à représenter "la" réalité, ou que la parole reflète la pensée : pensée et

paroles ne font que rendre présent un Réel, qui était déjà là mais partiellement absent.
(Fallery et Rodhain, 2013, p. 5)

Ainsi, l'analyse lexicale peut rendre présent une réalité absente ou inconsciente dans le discours. Une requête de fréquence (et nuage) des 15 premiers mots (d'au moins 6 lettres) pour tous les entretiens retranscrits a donné les résultats suivant :

Tableau 6: la fréquence de mots

Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré (%)
Enfants	7	235	0,39
Travail	7	188	0,31
Comment	7	174	0,29
Elèves	6	167	0,28
Conscience	10	145	0,24
Classe	6	137	0,23
Enseignant	10	135	0,22
Exemple	7	135	0,22
Professionnelle	15	127	0,21
Souvent	7	116	0,19

Ce tableau de fréquence des 15 premiers⁹⁶ mots montre que le mot « Enfants » possède la plus grande fréquence, suivi des mots « Travail », « Elèves », « Conscience », « Enseignant » et « Professionnelle ». Le nuage de mots ainsi que la grappe (diagramme) de fréquence, ci-après, montrent un rapprochement entre ces 5 premiers mots. Et la requête de référence (dans les textes) montre que le mot « enfants » est employé en tant synonyme d'élèves, et donc il ne renvoie pas à la petite enfance comme cela pourrait se comprendre.

⁹⁶ Les cinq derniers mots du tableau à savoir : vraiment, manière, l'enseignant, toujours et parfois, présents dans le nuage des mots, ont été supprimés du tableau pour ce qui allongent le tableau, et pour ce qu'ils sont utiles beaucoup plus pour l'analyse linguistique (visant l'énonciation) que pour l'analyse lexicale.



Figure 7 : le nuage des 15 premiers mots

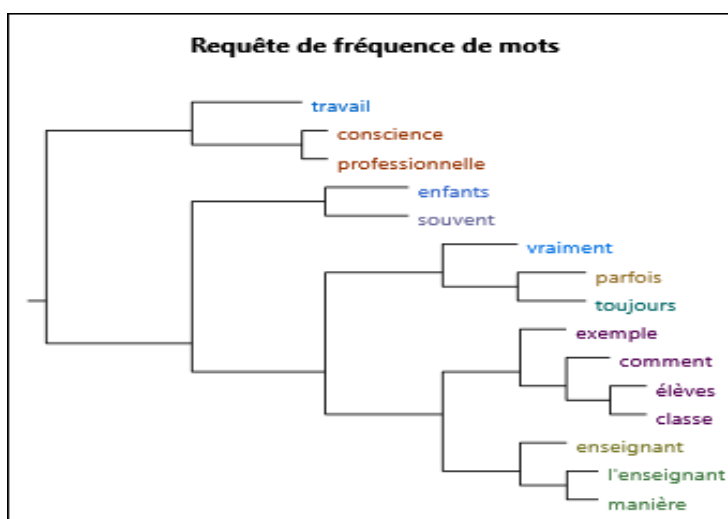


Figure 8 : le diagramme des 15 premiers mots

Dans le nuage de mots comme dans le diagramme, les mots « Travail », « Conscience », « Professionnelle » et « Enfant » sont rapprochés. C'est-à-dire qu'il y aurait un lien entre ces mots, ou encore que ces mots sont pour la plupart employés presque ensemble. Quelle explication faut-il donner à cet emploi ? Qu'est-ce que le terme « enfant » signifie pour la conscience professionnelle des enseignants enquêtés ? Il n'est pas possible d'y répondre à ce niveau préliminaire d'analyse. L'analyse thématique permettra peut-être de trouver des explications.

10.2. L'analyse thématique des représentations et des expériences professionnelles

L'analyse thématique est une méthode de dépouillement ou de traitement des informations recueillies à partir des « unités de signification ». Une unité de signification est « une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet » (Paillé et Mucchielli, 2012). C'est donc les unités de signification qui permettent de formuler des thèmes. Et le thème est conçu, par ces auteurs, comme « un ensemble des mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait d'un corpus correspondant, tout en fournissant des indications sur la teneur des propos ». L'analyse thématique consiste alors à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus ». Il s'agit d'identifier et de relever les thèmes pertinents en lien avec les objectifs de la recherche, d'obtenir un panorama de thèmes, d'examiner les récurrences, les convergences et divergences entre les thèmes définis. Dans le présent travail, un certain nombre de thèmes (ou rubriques) a été initialement définis dans le guide d'entretien à savoir : la représentation du concept de conscience professionnelle chez les enseignants, le rapport à l'activité, le rapport à autrui, le rapport à l'employeur et le rapport au divin. A ces thèmes, ont été ajoutés, les témoignages des enseignants de leurs expériences éthiques, obtenus au moyen d'entretien d'explicitation. C'est donc par une thématisation séquencée (thèmes définis au préalable) que nous avons procédé.

10.3. Des représentations de la conscience professionnelle

Les opinions des enseignants, sur le concept de conscience professionnelle et ses implications dans l'activité professionnelle, ont été recueillies à partir d'entretiens semi-directifs. Il a été question de savoir comment les enseignants saisissent le concept de conscience professionnelle, et comment elle s'exprime dans le quotidien de l'activité professionnelle, en rapport avec le sens même du travail, avec autrui, la hiérarchie, les cultures et les croyances individuelles. L'analyse des entretiens a permis de repérer trois conceptions de la conscience professionnelle chez les enseignants interviewés. Elle est à la fois une disposition pour le métier, une pratique relationnelle et un savoir-faire professionnel.

10.3.1. La conscience professionnelle comme disposition pour le métier

La compréhension du concept de conscience professionnelle varie d'un enseignant à l'autre. Cependant, il a été possible de repérer de récurrence des mots ou « unités de sens » permettant une classification en termes des thèmes ou sous-thèmes. La thématisation se récapitule ainsi qu'il suit :

Tableau 7 : thématique de la conscience professionnelle comme disposition

La vocation	<i>La conscience professionnelle pour moi, c'est un peu rattaché à la vocation. Donc pour moi, lorsqu'on parle de conscience professionnelle, c'est une question de don (EES15).</i>
	<i>Je peux dire tout simplement que, comme son nom l'indique, la conscience professionnelle c'est cette capacité que l'être humain peut avoir intrinsèquement, c'est à-dire de manière naturelle et qui le prédispose à une activité (EES5).</i>
L'amour du métier	<i>Pour moi, quand j'entends, par conscience professionnelle, c'est cette estime que la personne a de sa profession. L'estime, la façon dont il prend son travail, la façon dont il comprend ou il fonctionne dans son service (EES13).</i>
	<i>Selon moi la conscience professionnelle c'est l'art d'aimer son métier, c'est l'art de prendre son métier comme, je veux dire comme sa vie (EES6).</i>
	<i>C'est le degré d'implication dans son boulot c'est-à-dire l'amour qu'on a pour son travail (EES27).</i>
La volonté	<i>Pour moi, en ce qui me concerne je définirais la conscience professionnelle comme étant la volonté d'exercer son métier (EES11).</i>
L'état d'esprit	<i>La conscience professionnelle pour moi, c'est l'état dans lequel je dois peut-être quitter, quand je vais quitter ma maison je viens dans mon lieu de service, au travail, pour faire juste ce que je dois faire, avec tout ce que ça comporte (EES10).</i>
L'obligation morale	<i>Pour moi, la conscience professionnelle pour moi ici, je peux dire que c'est une obligation morale de faire valoir son devoir, devoir d'enseigner et avec toute l'honnêteté intellectuelle dans le but d'atteindre les résultats attendus (EES1).</i>
La jugeote	<i>De manière simple, je pourrais dire, la conscience professionnelle, quelque sorte cette jugeote que nous avons nous mêmes face à quelque chose ou alors face à notre profession (EES14).</i>
Le respect de l'éthique et de la déontologie professionnelle	<i>La conscience professionnelle selon ma compréhension, c'est le fait, c'est la façon de faire son travail, il y a le respect de l'éthique et de la déontologie de l'enseignement, le souci de donner le meilleur de soi-même pour que les apprenants réussissent sans tenir compte des difficultés (EES2).</i>
Le sentiment du travail bien fait	<i>Je pourrais définir cette notion comme, le sentiment de travail accompli, de tâche, de mission accomplie, des tâches réalisées en connaissance de cause, connaissant tout ce qui va autour (EES12).</i>
	<i>Pour moi, je dirai que la conscience professionnelle c'est le sentiment que vous avez de bien faire un travail. C'est sentiment-là qui vous juge lorsque vous ne fait pas bien (ESS18).</i>
	<i>En fait quand j'entends conscience professionnelle c'est qui me vient à l'idée immédiatement là c'est le travail bien fait (EES9).</i>
Le travail	<i>Dans mon entendement la conscience professionnelle c'est le travail pour lequel</i>

désintéressé

vous êtes à un poste, vous le faites sans, sans, comment dire, vous le faites normalement, et sans attendre en retour, peut être des "à-côtés" quoi (EES3).

Je dois bien faire ce travail, je dirai sans contrepartie ou bien sans attendre quelque chose (EES7).

Au regard des sous-thèmes récapitulés, la conscience professionnelle est appréhendée comme un état. Les uns considèrent la conscience professionnelle comme un don, une vocation, d'autres la désignent comme l'amour pour le métier, tandis que d'autres la considèrent comme une volonté, une obligation morale. La conscience professionnelle a été également perçue comme un sentiment : sentiment du travail accompli, sentiment de respect des normes éthiques et déontologiques, sentiment se désintéresser. Vocation, amour, volonté, obligation morale, jugement, sentiment sont ainsi les termes de références ou « unité de sens » employés pour désigner ou caractériser la conscience professionnelle. Il ressort de que la majorité a défini la conscience professionnelle beaucoup plus comme un état, une disposition vis-à-vis du métier. Mais comment la conscience professionnelle s'exprime-t-elle dans l'activité réelle ?

10.3.2. La conscience professionnelle comme pratiques relationnelles

Si les enseignants enquêtés ont « théoriquement » donné leurs appréhensions du concept de conscience professionnelle, nous leur avons demandé de l'explicitier ou de la décrire en termes de pratiques, c'est-à-dire, en termes d'actions concrètes. Et puisqu'il n'y a pas d'activité professionnelle de l'enseignant sans l'élève, nous avons voulu comprendre comment la conscience professionnelle se manifestait dans la relation avec les apprenants. Les réponses, regroupées en thèmes, se résument comme ci-après :

Tableau 8 : thématique de la conscience professionnelle comme pratiques relationnelles

L'attention aux élèves	<i>A l'intérieur des salles les enfants les apprécient toujours, par ce que, effectivement ils peuvent prêter une attention particulière par rapport à leurs problèmes, par rapport à leurs difficultés. Ils essayent un peu de comprendre l'enfant afin de l'aider à résoudre ses problèmes (EES5).</i>
Viser la compréhension des élèves	<i>Comment dispenser ses cours, c'est réunir un certain nombre de condition pour que ce cours ayant été préparé soit effectivement dispenser et qu'à la fin, on ait ce sentiment que la majorité, voire même l'ensemble des apprenants, à qui on a dispensé notre cours, ait effectivement compris, le savoir à assimiler (EES12).</i> <i>Je pourrais également dire que celui qui a une conscience professionnelle doit toujours amener ses enfants à comprendre (EES6).</i>

	<i>J'utilise, les gestes, les photos, les exemples dans la vie sociale, beaucoup plus ça, pour les amener à mieux comprendre. Parfois, je prends l'exemple sur moi-même (EES8).</i>
	<i>Quand je viens le dispenser pendant que je dispense j'aime bien que l'enfant comprenne quel que soit l'effectif (EES9).</i>
Etre juste avec les élèves	<i>Comportement, attitude, moi je comprends le sens attitudes dans le sens où..., comme on est dans le domaine de l'enseignement, ce que, envers les enfants, il faut être, et comment dire, il faut être juste envers les enfants et, et, tout faire pour leur donner le savoir qu'ils méritent, vous voyez un peu non, ne pas bâcler les connaissances parce que vous vous dites que non, machin, machin, truc (EES3).</i>
Le respect	<i>L'aspect éthique dans le comportement selon notre connaissance, l'enseignant est d'abord un modèle pour ses apprenants, ... Et l'enseignant doit se respecter et respecter aussi ses apprenants (ESS2).</i>
La disponibilité	<i>Je pourrais également dire que celui qui a une conscience professionnelle doit toujours amener ses enfants à comprendre [...], donc il doit prendre tout son temps pour préparer son cours, prendre tout son temps pour expliquer et prendre tout son temps pour évaluer également (EES6).</i>
Etre un modèle	<i>Pour moi, la conscience professionnelle se décrit d'abord par des actes, des actes comment ? A travers sa façon même de se comporter avec les membres administratifs, les collègues. En tant qu'enseignante, avec les apprenants, on doit bien s'habiller parce qu'on doit être un modèle pour les enfants ou bien pour les apprenants, et même la façon de s'exprimer, et même, la façon de transmettre cette connaissance devant les enfants (EES13)</i>
	<i>Et l'enseignant doit se respecter et respecter aussi ses apprenants. Puisque c'est un contrat qui les lie. Parce que si l'enseignant ne se respecte pas lui-même, il ne sera pas respecté vis-à-vis de ses élèves. Et s'il se respecte ça pourra aussi amener les apprenants à vouloir l'imiter, imiter son enseignant, parce que l'enseignant selon l'apprenant, c'est lui le dispensateur de connaissances et c'est même pour ça que l'enseignant doit réfléchir sur ce qu'il va dire ou sur ce qu'il va poser comme un acte. Parce que s'il est copié, il faut qu'il soit copié dans le bon sens et non du mauvais côté (EES2).</i>

Dans leur rapport aux apprenants, les enseignants décrivent la conscience professionnelle comme en termes : d'attention aux préoccupations des élèves, de justice, d'exemplarité ou de modèle, de disponibilité, de compréhension des élèves. On voit dans ces thèmes, non seulement des actes professionnels, c'est-à-dire propres à l'enseignement mais également des valeurs presque transversales, des valeurs sociales ou relationnelles. Mais comment les

enseignant expriment-ils la conscience professionnelle en rapport aux savoirs qu'ils dispensent ?

10.3.3. La conscience professionnelle comme savoir-faire professionnels

Si l'enseignement met en présence enseignants et élèves, cette présence n'est possible que par le média d'une discipline, d'un savoir spécifique. Les rapports aux savoirs des enseignants ont été interrogés, c'est-à-dire, nous avons voulu savoir comment la conscience professionnelle des enseignants s'exprime-t-elle en actes. Les différents avis se résument dans le tableau suivant :

Tableau 9 : thématique de conscience professionnelle comme savoir-faire professionnels

Le professionnalisme	« <i>Doing things with professionalism</i> » ⁹⁷ (ESS33)
Savoir et effort	<i>Pour moi, la conscience professionnelle, c'est savoir ce qu'on à faire et faire des efforts pour s'améliorer du jour au lendemain. Parce que même nous qui sommes anciens, s'il faut dire qu'on a une conscience professionnelle, c'est que chaque jour, on doit chercher, on doit chercher à faire mieux qu'hier (EES4).</i>
La préparation des cours	<i>Pour sentir qu'on a vraiment bien fait son travail, il faut au préalable avoir d'abord rempli toutes les conditions nécessaires pour la bonne exécution de cette tâche-là. Pour un enseignant par exemple, bien faire son travail, c'est d'abord préparer effectivement ses leçons. Après avoir préparé ses leçons, il faut la dispenser (EES12).</i> <i>Disons que dans le sens pratique ou technique si on peut dire, c'est déjà préparer le cours, pour donner aux enfants. Quand les cours sont préparés c'est très facile d'enseigner aux enfants, de leur faire passer le savoir (EES3).</i> <i>Tel que tu te comportes le résultat suit. Parce que, un enseignant qui prend peut-être du temps pour préparer son cours quand il va dispenser son cours il sera à l'aise, oui, il sera à l'aise, il n'aura pas trop de blocage. Or s'il ne prend pas du temps, il fait tout à la volée quand il va même dispenser le cours l'enfant risque même de constater que l'enseignant a des failles et c'est un problème. Et là on n'est pas professionnel (EES9).</i>
Suivre le programme	<i>il doit toujours suivre le programme, il ne doit pas préparer le coup comme s'il allait seulement pour aller donner aux animaux, donc il doit prendre tout son temps pour préparer son cours (EES6).</i>
La gestion du temps	<i>Et maintenant quand vous êtes au niveau, après la préparation, au niveau de</i>

⁹⁷ « Faire les choses avec professionnalisme ».

	<i>la salle de classe, de l'intervention auprès des enfants, et donner dans le temps imparti (EES3).</i>
	<i>Sur le plan pratique, je veux dire pour quelqu'un qui travaille avec sa conscience professionnelle, il doit toujours n'est-ce pas, être ponctuelle (EES6).</i>
	<i>Faire bien son travail selon notre connaissance, il doit être doit être ponctuel, l'enseignant doit être ponctuel (EES2)</i>
La maîtrise du savoir	<i>Il doit bien à assimiler lui-même d'abord ce qu'il veut aller dispenser comme connaissances aux enfants (EES2)</i>
	<i>Par contre, avec ceux de terminale scientifique ou première scientifique, ils vous fatiguent, ils vous obligent à travailler, à faire des recherches, parce que si vous ne le faites pas, vous risquez même de vous sentir ridicule devant de ces enfants-là (EES4).</i>
La recherche	<i>J'ai deux ou trois documents à la maison J'essaie de sortir mon cours de telle sorte que durant l'année je ne me casse pas trop la tête (EES1).</i>
	<i>S'il faut dire qu'on a une conscience professionnelle, c'est que chaque jour, on doit chercher, on doit chercher à faire mieux qu'hier...Par contre, avec ceux de terminale scientifique ou première scientifique, ils vous fatiguent, ils vous obligent à travailler, à faire des recherches, parce que si vous ne le faites pas, vous risquez même de vous sentir ridicule devant de ces enfants-là (EES4).</i>
	<i>Souvent je prends même le livre dans lequel je puise les informations je leur montre, je dis que moi-même quand je prépare mon cours c'est dans ce livre que je puise et vous aussi vous pouvez aller fouiller (EES5).</i>
La contextualisation de l'enseignement	<i>Pour enseigner par exemple l'argumentation dans une classe de quatrième. Comment est-ce que je vais procéder ? Est-ce que je dois commencer par mettre un sujet au tableau. Voilà le véritable problème. Si un enseignant commence par mettre un sujet au tableau, ça veut dire qu'il n'aborde pas le système [l'APC]. Qu'est-ce que je fais par exemple ? Je prends, par exemple, un problème qui peut opposer les enfants à donner différents points de vue, je prends la société. Je prends par exemple la polygamie. Je prends la polygamie, et puis je prends position, je dis, moi je veux être polygame, et je prends cette position pourquoi, parce que je sais que dans ma classe, il y a par exemple des enfants musulmans qui acceptent et qui admettent, qui appliquent alors qui pratiquent la religion musulmane qui dit qu'on peut avoir par exemple 4 femmes. Or les chrétiens disent qu'il faut avoir une femme, voilà. Alors ça va faire débat. Je ne veux même pas leur dire qu'il s'agit de l'argumentation. ... Donc je ne prendrai jamais le cours dans un livre de grammaire, voilà comment est-ce qu'on doit accorder. Mais non, vraiment pour moi, c'est démoder, c'est dépassé. Donc voilà comment où je suis arrivé (EES15).</i>

L'évaluation	<i>Donc il doit prendre tout son temps pour préparer son cours, prendre tout son temps pour expliquer et prendre tout son temps pour évaluer également (EES6).</i>
La révision avec les élèves	<i>Sur le plan pratique, je veux dire pour quelqu'un qui travaille avec sa conscience professionnelle, il doit toujours n'est-ce pas, être ponctuelle, il ne doit pas improviser le cours il doit donc n'est-ce pas réviser d'abord les cours précédents avec ses apprenants et introduire une nouvelle leçon tout en sachant que ses élèves sont à la page, au même niveau que lui (EES6).</i>

Les manifestations pratiques de la conscience professionnelle des enseignants enquêtés, en rapport à l'activité d'enseignement, sont répertoriées sous les thèmes de la préparation des cours, de la ponctualité, de la maîtrise du savoir à enseigner, de l'évaluation, de la révision, de la recherche et de la contextualisation des enseignements. Les requêtes (recherches) textuelles effectuées sur les mots « évaluer » et « réviser » en tant qu'actes professionnels à part entière, montrent qu'ils n'ont été employés que par un seul enseignant. De même, le mot « recherche » au sens de faire de la recherche (actualisation des cours) ou au sens d'innover, n'a pas été explicitement évoqué dans le discours des enseignants. Toutefois, on pourrait faire un rapprochement entre la contextualisation et l'innovation, dans la mesure où un enseignant, dans, sa manière de faire cours, parle de méthode démodée pour lui. On peut se questionner sur ce que peuvent révéler les requêtes ? C'est-à-dire, qu'est-ce qui pourrait justifier dans les discours de la grande majorité, la presque-absence des mots « évaluer », « réviser », « recherche » comme actes professionnels à part entière ? On note dans ce tableau un contraste entre l'idée d'une conscience professionnelle qui devrait suivre le programme (ESS6) et l'idée d'une contextualisation des apprentissages qui suppose qu'on ne devrait pas automatiquement suivre la programmation, ESS15).

En résumé, le concept de conscience professionnelle a été perçu de différentes manières par les enseignants enquêtés. Elle est disposition et pratiques (savoir-être et savoir-faire). Les « unités sens » repérés nous ont permis de faire une classification en des thèmes. Et l'analyse montre que les enseignants se représentent la conscience professionnelle, d'une part comme une disposition : vocation, amour, volonté, sentiment, devoir, etc. D'autre part elle est une pratique, c'est-à-dire qu'elle est une pratique relationnelle et un savoir-faire professionnel. Ces représentations de la conscience professionnelle peuvent alors être résumées sous le modèle de l'arbre thématique ci-après :

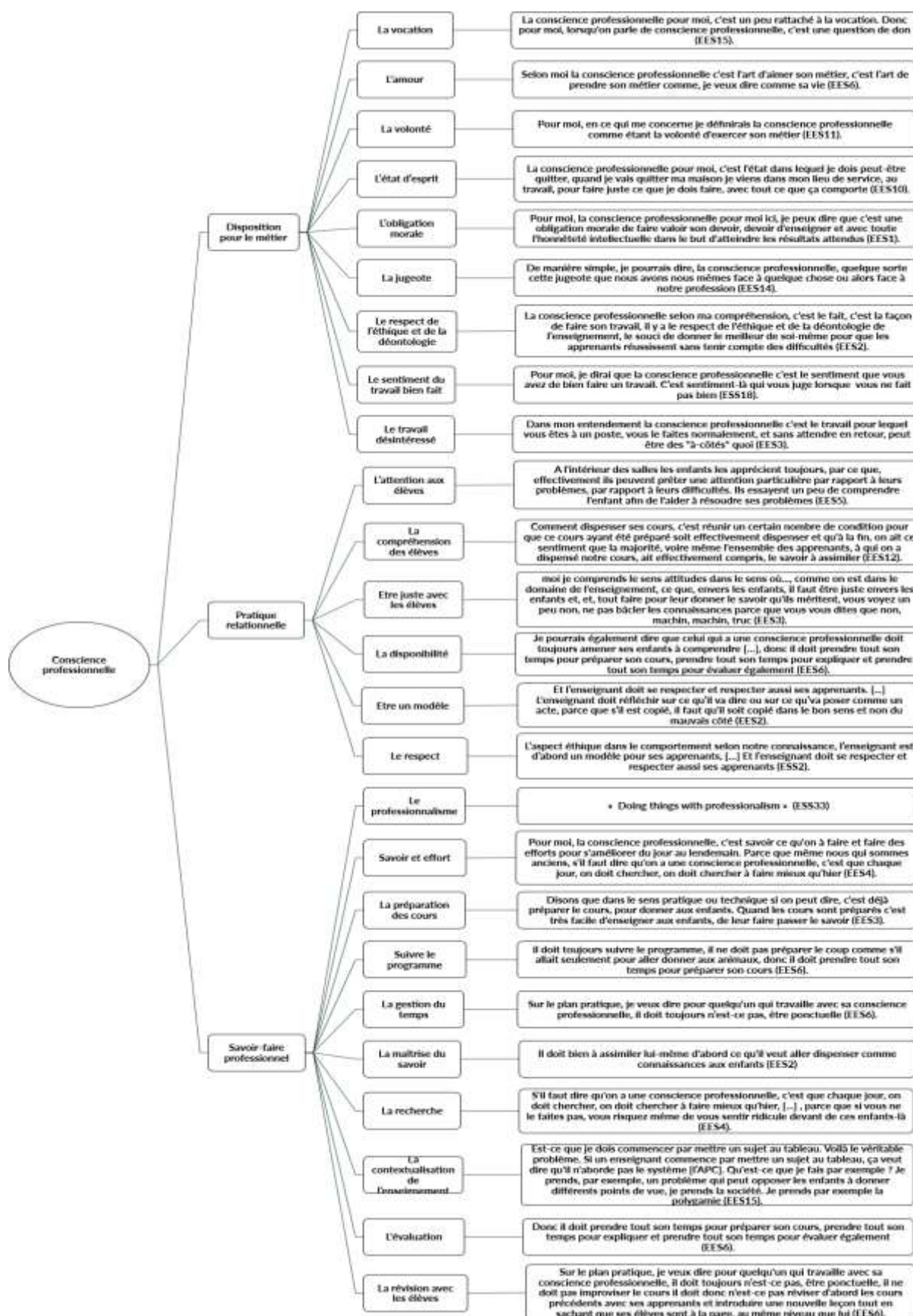


Figure 9 : arbre thématique des représentations de la conscience professionnelle

10.4. Les sens du travail chez les enseignants

Après avoir questionné les enseignants sur leurs représentations du concept de conscience professionnelle en termes de pratique, nous avons également cherché à comprendre la perception, le sens que possèdent les enseignants de leur métier. C'est-à-dire, nous avons voulu savoir si d'une part le métier d'enseignant est, pour les uns et les autres, une vocation ou plutôt un emploi salarié, et d'autre part si l'activité d'enseignement est vécue comme une source de plaisir, de satisfaction et de développement, ou alors si elle est plutôt une source de frustration et de peine.

10.4.1. Le métier d'enseignant entre vocation et emploi salarié

Les enseignants enquêtés ont exprimé leurs opinions de ce que le métier d'enseignant est pour eux. S'il est une vocation ou plutôt un emploi salarié. Le panorama des avis se présente ainsi qu'il suit :

Tableau 10 : thématique du sens du travail comme vocation et emploi

La vocation	<i>La preuve c'est que s'il fallait aujourd'hui arrêter l'enseignement, je deviendrais pasteur. Vous savez que, être pasteur rime avec l'enseignement. ... Ça veut dire que tout ce que je peux faire dans ma vie c'est enseigner. C'est la seule vocation que Dieu m'a donnée et est-ce que je me sens à l'aise, ah oui, très à l'aise (EES15).</i>
	<i>Je peux dire que ce qui m'a poussé dans l'enseignement, ça peut être la vocation parce que, je suis entrée à l'école normale après avoir obtenu mon bac directement, je ne suis pas allée à l'université. Dès que j'ai eu le bac je suis entrée à l'École normale, ..., je n'avais même pas présenté un autre concours, ... Parce que mon grand-père m'avait d'abord dit de présenter le concours de la police et j'ai refusé. Donc quand on a lancé le concours d'entrée à l'École normale supérieure et j'ai accepté. Donc ça veut dire que c'est la vocation (EES11).</i>
	<i>Je ne suis pas venu dans l'enseignement par simple courtoisie mais j'avais cette manière d'avoir le plaisir de véhiculer mon savoir à quelqu'un, voilà en quelque sorte ce qui m'a motivé. Je pense que c'est ça qui m'a poussé vers l'enseignement (EES14).</i>
	<i>Le travail, le métier d'enseignement d'abord c'est une passion. Donc ça veut dire que si quelqu'un est passionné de quelque chose, tant qu'il ne la fait pas il est pas à l'aise, dont le métier d'enseignant doit être avant tout une passion et que, vous devez vous sentir à l'aise en faisant cela (EES2).</i>
	<i>Je dirais oui [avec empressement]. Parce que franchement, même si je suis au privé, c'est parce que nous avons été déçus par la fonction publique. Parce que au moment où je passe ma licence, on avait déjà arrêté les recrutements dans la fonction publique</i>

	<p>(EES4).</p> <p>Donc en tant qu'enseignant moi je suis fier c'est mon domaine pour moi. Je pense que c'est mon domaine. Peut-être d'autres se sont trompés de métier, mais moi je pense que c'est mon domaine (EES1)</p>
Vocation provoquée	<p>Donc si par exemple un enseignant vient en classe, il ne sait pas comment est-ce que, il doit par exemple animer la salle, il ne sait pas comment vanter sa matière. Voyez, moi je suis devenu enseignant par ce que j'ai aimé mon enseignant d'histoire géo. Il n'avait pas par exemple besoin de venir nous raconter, il dit non, en réalité voilà comment il faut procéder. Il disait mes amis je viens vous faire les contes du village (EES15).</p> <p>Ah oui, moi, je me dis que c'est même exactement le même aspect chez moi même, la même motivation d'un enseignant du même domaine qui est la SVT toujours qui m'a motivée, en quelque sorte à être un enseignant, parce que sa manière de dispenser les sciences, ça m'a beaucoup attiré et son comportement surtout. Ça m'a beaucoup attiré et j'ai pris ce monsieur-là idéal ou alors pour le repère, c'est ça qui m'a poussée dans l'enseignement (EES14).</p> <p>J'admiraais beaucoup plus mes enseignants, mes enseignants m'y ont attiré (EES8).</p>
L'emploi salarié	<p>Prenant mon cas personnel, l'enseignement n'était pas ma vocation. Comme je le dis, étant à l'école, je ne voulais pas trop rêvé, je n'ai même pas pensé à être enseignant, raison pour laquelle je n'ai pas fait l'Ecole normale supérieure d'enseignement général, l'ENS Maroua, Yaoundé et consort. ..., on est arrivé à un certain stade où il n'y a plus de solutions, lorsque vous voulez travailler, vous avez atteint un certain âge, il faut trouver un travail, parfois à tout prix, pour ne pas dire à tous les prix. Donc on se retrouve parfois à faire dans des métiers où nous n'avons pas rêvé (EES12).</p> <p>Je ne peux pas dire que c'est une passion hein, pour dire vrai. C'est parce qu'on cherche souvent le travail et qu'on se retrouve dans l'enseignement. Mais dès qu'on se retrouve dans ça, le fait(EES3).</p> <p>Sincèrement, je n'avais pas eu à l'idée de devenir enseignant, mais, c'est le contexte social qui m'a donc obligé (EES5).</p> <p>Quand moi j'étais à l'école, j'avais trois alternatifs : si je ne devenais pas journaliste, je devenais enseignante, alors travailler dans une ONG, travailler avec les blancs. C'étaient mes trois objectifs, et comme je n'ai pas pu être journaliste, je suis devenue enseignante (EES8).</p>
L'amour naissant	<p>Le fait d'être avec les enfants chaque jour, nous on est parents, on se rend compte que non, même si tu n'avais pas l'amour pour ça, cet amour va naître. Parce que tu te rends compte que, vraiment traiter avec les enfants, je vous assure, quand vous êtes enseignant, c'est vraiment édifiant (EES3).</p> <p>Je peux dire aujourd'hui que l'enseignement n'était pas à la base ma vocation. Mais l'enseignement de l'éducation physique et sportive est une vocation pour moi, car j'y prends plaisir au jour le jour, malgré tous les petits obstacles que nous rencontrons chaque jour, je parviens quand même à voir le bon côté des choses dans l'exercice de</p>

cette noble tâche (EES12)

Mais au départ je n'avais pas en tête de devenir un enseignant, maintenant une fois devenu enseignant, une fois arrivé sur le terrain, ... par ce que je me rappelle, c'est quand j'ai pris service la première année que je me rappelle de mon censeur en ce moment-là qui était à l'époque Mme Z qui était proviseur du lycée de Y, et puis est donc repartie au sud. C'était une réunion des animateurs pédagogiques où elle nous a un peu dit qu'effectivement on peut devenir enseignant, ou alors une fois par conscience professionnelle, c'est ce qu'elle disait, oui on peut devenir enseignant et prendre conscience de la situation et faire son travail. C'est à partir de ce jour que j'ai dit ah ok (EES5).

La synthèse thématique ci-dessus montre que l'échantillon d'enquête est partagé sur la considération du métier comme vocation, et comme l'emploi salarié c'est-à-dire un emploi choisi en vue de se prendre en charge et de se réaliser financièrement. Dans leur ensemble, les points des enseignants exprimant l'idée de vocation vont beaucoup plus dans le sens de l'amour du /pour le métier ou de la discipline enseignée. Ce n'est donc pas, une vocation au sens religieux, c'est-à-dire, d'une disposition naturelle, ou d'un « appel intérieur » pour un type d'activité tel. Si, pour l'enseignant EES11, on peut voir son propos, l'indice d'une vocation au sens religieux, puisqu'après son Bac, il choisit le concours de l'École normale et refuse celui de la police voulu par son grand-père, cependant, il se trouve que certains enseignants qui pensent avoir choisi le métier par vocation, ne l'auraient pas forcément fait par une disposition intérieure, plutôt, ils y ont été attirés par leurs propres enseignants (EES8, EES14, EES15), tel qu'on peut le remarquer avec le sous-thème de la « vocation provoquée ». Ce serait donc une vocation inspirée par un idéal admiré et imité. D'autre part, il se dégage des propos de ceux qui ne sont pas entrés par vocation, un amour naissant et qui s'active au jour le jour (ESS12). Dès lors, comment comprendre, dans les deux cas, les postures professionnelles des enseignants face aux difficultés de l'environnement socioprofessionnel ?

10.4.2. Le métier source de plaisir, de peine et de développement professionnel

Entre la vocation pour le métier et l'amour naissant dans le métier, nous avons également cherché à savoir comment les enseignants, au quotidien vivent leur métier. Autrement dit, nous avons voulu savoir s'il y a de l'amour, du plaisir ou alors de la peine, éprouvés pendant l'exercice du métier, d'où est-ce que ces sentiments proviendraient et quels effets ont-ils sur les relations professionnelles ? Les avis exprimés ont été inventoriés et résumés sous les thèmes du plaisir, de peine et de développement.

10.4.3. Les moments de plaisir du métier

Il a été question pour nous de savoir comment les enseignants vivent réellement leur métier, en termes de moments de plaisir, de satisfaction et de connaître les éventuelles sources des sentiments. Les contenus des témoignages sont assez variés et que nous avons regroupé sous les sous thèmes suivants :

Tableau 11 : thématique du travail comme source de plaisir

Le plaisir de la présence	<p><i>Ecoutez, écoutez, le plus grand bonheur de ma vie c'est lorsque je suis devant les élèves (ESS15).</i></p> <p><i>Tellement, j'aime être en contact avec les enfants en salle de classe c'est-à-dire j'aime communiquer les valeurs au-delà de communiquer déjà le savoir savant. J'aime communiquer les valeurs c'est une passion pour moi (ESS9).</i></p> <p><i>C'est un grand plaisir pour moi d'être avec les élèves, de les rencontrer dans la rue. Surtout si dans la rue ils se comportent dignement dans la rue, comme quelqu'un qui a reçu une éducation, je trouve beaucoup de plaisir à cela (ESS2).</i></p> <p><i>Je viens de vous le dire que je m'ennuie à la maison. Moi je ne suis pas un professeur de philosophie mais je comprends que passer la journée à la maison c'est désagréable avec tout le confort nécessaire qu'on a. Je préfère passer le temps avec mes enfants, partager toute ma connaissance, tout ce que je sais de la vie sociale, ... je ne prends pas le travail comme une punition, comme autre chose, c'est un plaisir quotidien, j'ai déjà intégré ça, j'ai envie de passer tout mon temps dans cet enseignement (EES1).</i></p> <p><i>Ça m'arrive c'est vrai, même les vacances quand je me repose pendant une ou deux semaines, je me dis ok il faut un petit repos. Après ce repos-là, une ou deux semaine après j'ai envie de retrouver les enfants (EES5).</i></p> <p><i>Ce matin je disais à mon chef [Mari] que je suis fatiguée de rester à la maison, mes élèves me manquent [rire] (ESS8).</i></p> <p><i>Quand vous avez des collègues avec qui vous partagez le tour [tour de boisson], c'est un moment où vous essayez d'oublier un peu les soucis, les problèmes familiaux et autres choses. On a un plaisir souvent de venir rester ici, on reste quand tout le monde a fini jusqu'à 18h on est là [rire]. C'est aussi le bon côté de ce métier (EES10).</i></p>
Le plaisir du résultat	<p><i>Par rapport à ce que je fais sur le terrain, en classe, il peut arriver effectivement que je sois satisfait et il y a des éléments. Généralement c'est au terme des évaluations, on se comprend ? ... par exemple je peux poser une question, les réactions des apprenants démontrent qu'en même que, ok, malgré la complexité du domaine, malgré la complexité des éléments que je suis en train de développer, il y a quand même ceux qui comprennent, Et les examens officiels sont plus crédibles pourquoi, parce que ce n'est pas nous qui corrigeons les copies de nos élèves. Une main extérieure qui apprécie les enseignements, l'encadrement que j'ai eu à apporter à l'élève (EES5).</i></p> <p><i>Quand vous êtes par exemple un enseignant titulaire d'une classe et à la fin de l'année,</i></p>

si c'est une classe d'examen, quand vous vous rendez par exemple compte que dans votre classe, sur 50 élèves, 36 ont eu le bac, alors que dans la classe voisine et que c'est 20 ont réussi sur 50 aussi, on trouve de la satisfaction (EES4).

Vraiment oui, il y a parfois quand je me trouve en situation de classe, je suis satisfaite, surtout lorsque je vois que les enfants ont compris mon cours. Donc ça met à l'aise (ESS11).

Les éléments qui procurent de la satisfaction, ce que quand on a préparé notre leçon, quand on prépare une bonne leçon, qu'on fait et que les élèves ont bien compris. Parce que, à la fin on fait souvent une évaluation sommative et on se rend compte que les élèves ont bien compris la leçon. Et ça donne la joie, vraiment. J'aimerais donc être toujours dans cette situation que les élèves ont bien compris la leçon (EES13).

Si parfois je rencontre un élève que j'avais tenu à BB et qu'il est maintenant à l'université, il est cadre quelque part, je me sens à l'aise parce que c'est quelqu'un que j'ai formé. C'est ça qui me fait souvent d'être satisfaite de mon métier (ESS11).

Le plaisir de la reconnaissance

Depuis 22 ans j'ai une satisfaction psychologique et personnelle, parce que beaucoup reviennent me dire merci, beaucoup sont satisfaits (EES15).

Voilà ce que moi je pense l'enseignement c'est vraiment du plaisir d'abord, après la reconnaissance ça vient après (EES1).

Un jour je suis allée à la boutique avec mon époux, il voulait m'acheter deux pièces de pagne. ..., il y a quelqu'un qui est venu, il nous a mis les mains sur les épaules, il dit X, je me retourne, il me dit c'est ton fils tel. Il dit, le père, c'est ma maman, il dit prenez ce que je vais faire là en bien. Il demande au caissier les pagnes là coûtent combien ? Il a dit que c'est lui-même qui va payer les pagnes là. C'est un officier de police. Donc avec tout ça, vous voyez quand même que quelque part, même les enfants sont reconnaissants que vous avez rendu service. Avec tout ça, nous trouvons la satisfaction. Les enfants qui nous appellent pour témoigner de leur reconnaissance, les parents qui nous appellent pour témoigner de la reconnaissance, ça fait qu'on retrouve quand même de la satisfaction (ESS4).

Le tableau récapitulatif des thèmes montre que l'activité d'enseignement, que le métier procure des moments de plaisir, de satisfaction. Ces moments correspondent généralement aux temps des rencontres physiques ou à distance (téléphonique). Les moments de la rencontre physique avec les élèves en salle de classe, ou dans la rue, le fait de se retrouver avec les collègues après les cours, ont été relevés comme des moments sources de plaisir. Les moments d'évaluation formative, sommative ou certificative au cours desquels les élèves montrent de la réussite, en termes de compréhension ou de bonne performance, ont été également mentionnés comme étant des moments de satisfaction. A ces moments de rencontre « formelle », s'ajoutent les moments de rencontre hors établissement ou moments d'après

écoles, où les anciens élèves, et/ou les parents manifestent leur reconnaissance aux enseignants. Ces moments de plaisir ou de satisfaction pourraient être considérés comme des éventuels leviers pour l'engagement au travail ou alors des ingrédients pouvant rendre le métier plus vivable, plus durable. Cependant, il se trouve qu'à côté des moments de plaisir coexistent également de moments de frustration ou de peine.

10.4.4. Les facteurs de frustration ou de peine

Comme toute activité humaine, le métier d'enseignant aurait également de bon et de mauvais côté. Après avoir abordé la question de « bons moments » du métier, nous avons aussi demandé aux enseignants enquêtés ce qui, pour eux, pouvait être considéré comme des obstacles dans le métier, comme des facteurs ou des sources de frustration. Les propos avancés se récapitulent ainsi :

Tableau 12 : thématique du travail comme source de peine

Une rémunération insuffisante	<i>Et il y a aussi le travail lui-même, quand vous venez quand vous faites tout ce travail vous vous dites avec tout ça voici ce qu'on vous donne, est-ce que ça mérite tout ce sacrifice-là (EES10).</i>
	<i>Vous voyez l'enseignant n'a plus de valeur aujourd'hui dans notre société. L'enseignant c'est le démuné de la société, c'est le plus pauvre de la société (ESS15).</i>
	<i>Les gens commencent à se plaindre qu'à l'époque de Ahidjo [Premier président de la république] les gens touchaient les cinq cent mille francs CFA par mois mais maintenant les gens commencent à se plaindre, les gens se plaignent (EES1)</i>
	<i>on n'a pas assez de considération pour l'enseignant de nos jours, avant oui, selon les témoignages de ceux qui avaient été enseignants par le passé ils étaient des personnes considérées, des personnes honorées, des modèles à suivre, mais de nos jours ce n'est plus le cas, tu es enseignant on t'a déjà catégorisé parmi les personnes qui n'ont pas... le pouvoir financier est d'abord dérisoire, ça c'est comme ça (EES9).</i>
	<i>Mais de nos jours-là, nous sommes devenus, comme les policiers nous ont devancé, ils ont assez des moyens et l'enseignant a rétrogradé à un niveau très inférieur (EES1).</i>
La gestion injuste de la carrière	<i>Il y a une injustice caractérisée même. Moi je me dis que parce que le camerounais aime la paix qu'on reste tranquille. On assume, en fait on subit, et nous sommes résignés. C'est la résignation claire et nette (ESS9).</i>
	<i>Premièrement, toujours l'Etat par rapport à l'enseignant, premièrement on découvre que, effectivement il y a une négligence. Parce quand l'enseignant au début est motivé et que, après il se lasse (EES5).</i>
	<i>Donc qu'il y a un peu quand même d'injustice dans la manière, dans la gestion des choses. Par rapport aux avancements, au départ on nous avait fait comprendre que c'était automatique. Ça veut dire que ça devait respecter l'ancienneté, d'où vient-il, par</i>

exemple, je suis à 8 ans de service, je n'ai jamais eu d'avancement (EES2).

Il y a toujours cette injustice-là, ... L'ancienneté ne compte pas souvent chez les enseignants, pas les grades, souvent après dix ans, vous êtes toujours simple enseignant (EES14).

Moi par exemple ça fait déjà quatre avancements que j'attends. C'est un peu décourageant et quand vous faites le dossier on vous dit à chaque fois il faut passer par là hiérarchie (EES10).

Quand j'étais au bac, il y avait un collègue qui était chargé de mission au probatoire. Dans nos échanges, il me dit donc, il est chargé de mission à l'examen pour la première fois après 21 ans de service. Pour devenir surveillant général, il l'est devenu après 18 ans or il y a les textes qui disent clairement comment ça se passe. Mais on se rend compte qu'il y a parmi nous ceux qui sont oubliés, ceux qui sont abandonnés à eux-mêmes et là ça frustre un peu, conséquence il n'y a donc pas de motivation et on finit donc par lâcher, par ne plus produire le meilleur de nous-mêmes (EES5).

Nous les professeurs d'EPS on n'a pas de plan de carrière aux enseignements secondaires. Si tu as trop fait là, tu arrives peut-être chef de service des sports. Ceux qui ont dépassé cette étape-là, c'est avec leurs relations, donc le genre où ils sont allés bousculer, ... Donc on n'a pas de plan de carrière aux enseignements secondaires comme professeur d'EPS (EES3).

La corruption

Moi je n'ai pas ma langue dans ma poche, nous sommes tous camerounais, le problème qui sévit dans ce pays nous ne sommes pas ignorant, on sait ce qui se passe ... Je n'indexe pas quelqu'un, mais je me rappelle d'un truc à l'époque de X [Ministre] les gens achetaient les nominations et quand ils sont affectés ils ne travaillaient pas (EES1).

La gestion de la carrière de l'enseignant : vous passez deux ans, les textes disent que tous les deux ans, un enseignant a droit à un avancement. Mais vous pouvez vous retrouver après dix années de service, n'ayant aucun avancement. Pendant ce temps, d'autres de vos promotionnaires, de beaux fonctionnaires qui sont dans le même service que vous, dans le même secteur d'activité que vous avancent régulièrement par des méthodes qui ne sont pas trop orthodoxes. Mais avancent régulièrement et sont plus tard, peut-être même nommés pendant que vous vous n'avez même pas un avancement. Vous avez le même nombre d'années de service, vous n'avez aucun avancement, lui, il est de l'autre côté, il est nommé, il a tous ses avancements se crée en lui un sentiment d'injustice, de frustration (EES12).

Je suis au huit ans de service, je n'ai que deux avancements pour le moment. Donc j'entends toujours, il faut toujours attendre, attendre. Et même s'il faut que tu rentres en position de ton du, il faut d'abord verser de l'argent. On demande d'avoir le pourcentage. Tu donnes tel pourcentage pour que ton dossier avance (EES11).

**Le malaise
avec les**

Il n'y a pas des mesures d'accompagnement par rapport à l'APC, c'est difficile on se bat chacun se bat comme il peut. ... C'est difficile, dans la méthode par objectif je m'en sortais quand même avec des pourcentages les 50 les 60 de parfois les 80 [%] quand

**réformes
pédagogiques** *j'essaye d'être très indulgente dans les corrections. Parce que quand je corrige j'ai envie de tout corriger les fautes. Parfois une question qui vaut 1 point et qu'il y a trop des fautes j'enlève, je donne 0,75 ou 0,5, c'est pour les amener à être plus sérieux dans leur manière rédiger. Mais depuis, avec l'APC c'est difficile, la dernière fois c'est que j'ai obtenu ça n'atteint pas 50 %. C'était difficile parce que tel que l'épreuve est structurée, il y a une partie qui amène l'enfant à produire, à faire une production écrite, à raisonner et à rédiger. Même quand l'enfant doit répondre avec des réponses qui sortent du cahier il ne s'en sort pas, et là on demande [avec l'APC] de maintenant de faire une production écrite, vraiment quand vous lisez les productions écrites c'est compliqué pour avoir une phrase juste. On te dit que si tu détecte un mot juste ou deux mots il faut donner quelque chose. Ce n'est pas objectif à mon avis. Ce n'ai vraiment pas objectif à mon avis (EES9).*

L'approche par compétence qui est le système actuel, c'est quelque chose qui ne m'arrange pas beaucoup et j'espère également que je ne suis pas le seul. Mais j'essaie quand même de faire de mon mieux pour ne pas outrepasser les instructions de l'administration, mais pour dire quand même la vérité, il y a des choses qui semblent ne pas être bien mais on essaie de faire avec (EES6).

Aujourd'hui là, lorsqu'on appelle séquence, ou module, parce que, avec l'APC, on parle des modules. Les modules administratifs ou les séquences administratives, ça veut quoi, on vous balance les papiers, on vous dit voilà comment on va enseigner. Mais en réalité, l'enseignant est le seul maître de sa classe, ça veut dire que s'il faut tenir par exemple compte de l'administration, on est généralement frustré parce qu'on vous dit, vous devez, vous devez (EES15).

On a fait des séminaires par rapport au truc de l'APC, pour rendre vraiment ça effectif. C'est vrai que, tel qu'il expliquait, ceux qui ont déjà une connaissance, et on doit diviser la classe groupe. ... C'est vrai que pour le moment, j'ai commencé à appliquer, mais on n'a pas encore vu le résultat de ça (EES3).

**Les mauvais
résultats** *Ça arrive pour par exemple pour les mauvais résultats, franchement, ça fait en sorte que vous vous laissez ou alors, vous regrettez même pourquoi ? Est-ce que vous avez mal donné votre cours, autant de questions. Vous vous dites que peut-être que ce n'était pas la bonne discipline qu'il fallait faire ou la votation dans laquelle vous devriez vous lancer. Voilà un peu quelque chose. Ça pousse souvent à regretter (EES14).*

Je leur fais la matière de SVT. Mais sincèrement, pendant toute l'année, j'avais envie de baisser les bras, s'il n'y avait pas les élèves de terminale C, parce que les élèves de terminale TI, les 08 là, quand je donne le devoir aucun d'eux ne fait le devoir. Quand, je fais une évaluation, personne d'entre eux n'a la moyenne... vous comprenez que les mêmes élèves et j'ai ensemble, certains me donne 80%, ceux- la qui sont les plus nombreux, 90% autant pour moi, alors que ceux qui sont moins nombreux me donnent à peine 50%. Donc il y a ce moment-là, si quelqu'un vous dit qu'il n'y a pas ces moment-là, c'est pas réel. Donc, chaque fois que j'ai eu à enseigner la première A, j'étais malade

	<i>(ESS4).</i>
L'indiscipline des élèves	<i>Les enfants de maintenant ils cassent la tête. Le travail peut me manquer mais c'est le comportement de certains enfants me pousse à ne pas tellement [rire] souhaiter être toujours en situation de classe [rire] (ESS11).</i>
	<i>Quand le nombre est élevé, ce n'est pas que nous voulons mais vraiment quand c'est arrivé on supporte mais sinon ça affecte le niveau de tous les élèves. Ça affecte négativement le taux de réussite quand ils sont nombreux. Surtout si, il y a de l'indiscipline. Si la discipline est là ça peut peut-être aider mais s'il y a indiscipline ça ne peut pas donner surtout les mathématiques (ESS1).</i>
L'effectif pléthorique	<i>Au Cameroun, il y a un problème de pléthore ou alors d'effectif pléthorique, ce n'est pas comme chez les autres[européens] où la classe c'est peut-être 30, 20, 15 (EES15).</i>
	<i>Je dirais oui, mais s'il y a d'autres choix, je voudrais choisir encore autre chose parce que l'enseignant a beaucoup de choses à faire. Non seulement il prépare les leçons, il vient dispenser ces leçons, il doit corriger les copies beaucoup moins..., Donc ce n'est pas facile avec les effectifs pléthoriques. Donc ce n'est pas évident. D'où ça devient un peu difficile pour l'enseignant. Parfois, c'est là où il lâche il dit que non, si je trouve mieux ailleurs, je peux m'en aller [rire](EES13).</i>
	<i>On a des effectifs pléthoriques... ce n'est pas facile quand on a beaucoup de personnes dans la classe. Quand la classe sont encore light là, si on peut dire maxi 30 élèves, mais ça là, je n'ai jamais vu une classe comme ça au Cameroun. Peut-être dans le privé. Les lycées classiques, même l'an passé, c'est 65 même si on dit que 50, ici chez nous, on n'a pas des salles de classe, c'est encore très grave, les classes sont jumelées (EES3)</i>

Il ressort de cette synthèse thématique que les enseignants vivent différentes formes de peine ou de frustration mais qui sont beaucoup en rapport avec la gestion administrative de la carrière. Le salaire jugé insuffisant, le manque de célérité et de transparence dans la gestion des avancements et de la promotion. A cette gestion jugée d'injuste et frustrante, les enseignants associent les mauvais résultats des élèves, l'indiscipline et les effectifs pléthoriques dans les établissements publics. Le mauvais résultat qui peut conduire à la remise en question du choix de métier (EES4). Toutefois, il ressort des requêtes textuelles que très peu d'enseignants enquêtés (02) l'ont évoqué explicitement comme première réponse à la question des sources de frustration ou d'insatisfaction. Faudrait-il comprendre par là une prédominance, sur l'esprit des enseignants, du poids des conditions socioprofessionnelles défavorables comme principales source de peine ? Et dans le cas d'une affirmative, peut-on, malgré tout, comprendre que les enseignants se construisent ou se développent professionnellement ?

10.4.5. Le métier comme source de développement professionnel

Nous avons cherché à comprendre indirectement, c'est-à-dire sans avoir posé la question aux enquêtés, si malgré les conditions de travail déplorées, on pouvait repérer dans leurs discours, des éléments susceptibles d'attester un possible développement professionnel, une construction de soi à travers l'activité d'enseignement. L'analyse de entretiens nous a permis de repérer les sous-thèmes suivants :

Tableau 13 : thématique du travail comme source de développement professionnel

Le développement moral	<p><i>Je ne peux pas dire que c'est une passion hein, pour dire vrai. C'est parce qu'on cherche souvent le travail et qu'on se retrouve dans l'enseignement. Mais dès qu'on se retrouve dans ça, on, le fait. Le fait d'être avec les enfants chaque jour, nous on est parents, on se rend compte que non, même si tu n'avais pas l'amour pour ça, cet amour va naître. Parce que tu te rends compte que vraiment traiter avec les enfants, je vous assure, quand vous êtes enseignant, c'est vraiment édifiant, c'est vraiment bien, même pour le moral, dans la tête quoi, tu vois comment je veux dire, donc ça vous grandit (EES3).</i></p> <p><i>Une bonne conscience professionnelle me permet d'être épanouie, l'impression d'avoir bien accompli mes tâches me rend fière de moi, forte estime de moi : je sens que je peux aller loin, je repousse mes limites, bonne santé mentale (EES16)⁹⁸.</i></p>
Développement intégral	<p><i>De manière général, l'enseignant c'est vous l'avez si bien, c'est celui-là qui a tendance à arborer plusieurs casquettes: d'encadreur, de formateur, de conseiller, de tout ça là. Moi je me dis que le deuxième élément vient beaucoup plus de la formation que nous recevons à l'école. Pourquoi, parce que je me dis que, effectivement on se rend compte que ceux qui n'ont pas fait un tour à l'école normale, certains n'ont pas ces qualités. Ceux qui enseignent et qui n'ont pas été à l'école normale et qui jouent ce rôle, c'est beaucoup plus ceux qui ont de l'expérience. C'est-à-dire quoi, ceux qui ont enseigné pendant 10 ans, 11 ans, à force de côtoyer le milieu, voir comment les autres font, ils finissent par adopter donc ces casquettes-là. Mais généralement je me dis que ces qualités, on les reçoit beaucoup plus à l'école normale grâce à la diversité des matières qu'on nous donne et lorsqu'on nous donne, vous voyez qu'il y a des matières comme la psychopédagogie qui nous demande d'étudier l'enfant, l'être humain, le comprendre, l'analyser ainsi de suite. Donc ces qualités qu'on peut acquérir contribue énormément à nous aider à porter ces casquettes-là (ESS5).</i></p>
L'expertise	<p><i>Voyez, je suis arrivé à un certain niveau où j'étais par exemple obligé d'expliquer les accords de l'auxiliaire avoir et être selon la société. ... Donc je ne prendrai</i></p>

⁹⁸ Cet entretien n'est pas intégré en annexe.

jamais le cours dans un livre de grammaire, pour dire voilà comment est-ce qu'on doit accorder. Mais non, vraiment pour moi, c'est démoder, c'est dépassé. Donc voilà comment où je suis arrivé (EES15).

Par contre, avec ceux de terminale scientifique ou première scientifique, ils vous fatiguent, ils vous obligent à travailler, à faire des recherches, parce que si vous ne le faites pas, vous risquez même de vous sentir ridicule devant de ces enfants-là (EES4).

Il se dégage de ce tableau que le métier, malgré le fait qu'elle ne soit peut-être pas exercé dans les meilleures conditions, apporte quelque chose de plus aux enseignants. Il ressort des avis qu'être tous les jours avec les élèves fait grandir moralement (EES3), que le fait d'avoir été formé (formation initiale) dans les sciences de l'éducation permet de développer plusieurs qualités professionnelles (ESS5), que le sentiment du travail accompli rend fier et permet de repousser ses limites (EES16), que le nombre d'année d'expérience contribue à l'amélioration du style personnel (EE15).

Ainsi, à la question du sens du travail pour les enseignants enquêtés, on retiendra que le métier d'enseignant est à la fois vécu comme vocation et emploi salarié, qu'il est à la source de plaisir et de peine, source de développement professionnel. Ce sens du travail chez les enseignants peut donc être schématisé comme ci-après :

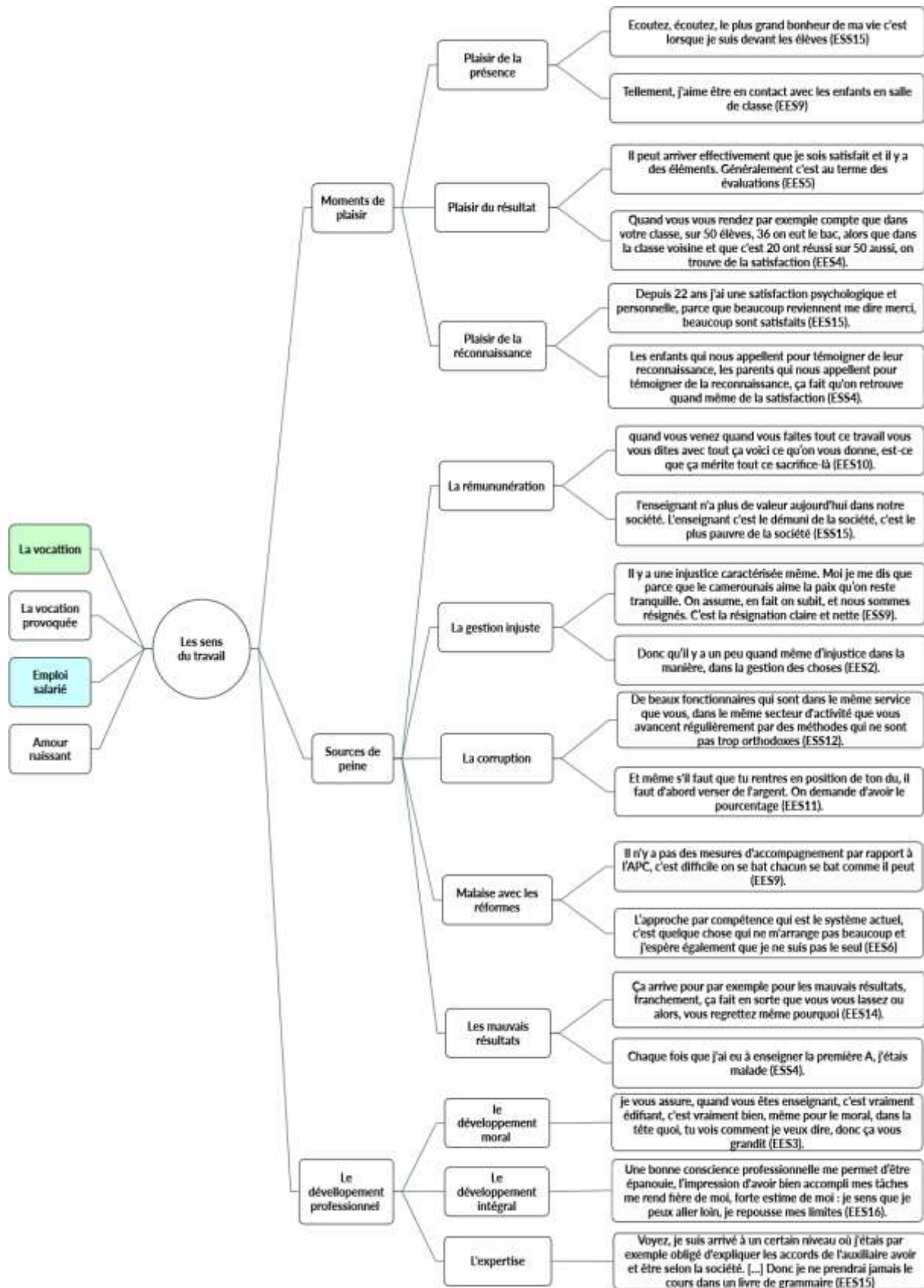


Figure 10 : arbre thématique des sens du travail

10.5. La conscience professionnelle dans les relations professionnelles

Le métier d'enseignant est un métier de la relation ou métier de l'humain⁹⁹. C'est-à-dire un métier dont l'objet de l'activité n'est pas la production matérielle ou une prestation de service mais un être humain « pour lequel, sur lequel et avec lequel l'action s'opère pour qu'il se développe, se transforme, se conforte ou se reconstruise, voire se reconnaisse – en se faisant reconnaître – comme sujet » (Bodergat et al., 2015). Cette spécificité du métier d'enseignant nous a amené au-delà des représentations de la conscience professionnelle et de ses déclinaisons techniques, d'accorder une attention plus particulière à la question de la relation professionnelle, à soi-même, et aux autres acteurs de la chaîne éducative. Alors, nous avons voulu savoir comment les enseignants enquêtés s'identifient-ils, quelle est la nature de leur relation avec les élèves, avec les collègues, avec la hiérarchie et avec les parents. Les entretiens retranscrits nous ont permis de faire de synthèses thématiques tel qu'il suit :

10.5.1. La relation professionnelle à soi ou l'identité professionnelle

L'enseignement consiste à la fois à instruire et à éduquer. Ces deux dimensions sont certes théoriquement indissociables, cependant empiriquement, il ne va pas de soi que cette double fonction soit toujours remplie de façon totalement égale. Le travail de l'instruction qui se rapporte à la didactique, c'est-à-dire à la transposition des savoirs-savants et les outils techniques de leur exposition, n'est pas le même que celui de l'éducation qui porte sur des valeurs. Selon les capacités techniques, et selon les qualités personnelles et/ou professionnelles, l'enseignant peut s'identifier à différentes figures, ou alors porter des différentes casquettes professionnelles¹⁰⁰ en raison des situations de classe toujours variables. Dès lors, nous avons cherché à connaître dans quelle peau, dans quelles figures les enseignants se reconnaissaient-ils ? L'analyse des entretiens révèlent des identités plurielles ou composites que nous présentons dans le tableau ci-après :

⁹⁹ Les appellations varient selon les auteurs mais désignent une même réalité : métier de la relation (Demailly, 2013) ; métier de l'interaction humaine (Tardif et Lessard, 1999) ; métier de l'humain (Bodergat et al., 2015).

¹⁰⁰ Peut-être faudrait-il parler de casquette dans la mesure où elle symbolise ce qu'on peut enlever et remettre voire l'adapter ou la changer à tout moment ?

Tableau 14 : thématique de la relation à soi

Enseignant- Educateur	<i>Ecoutez, c'est-à-dire la conscience professionnelle, c'est d'abord, du moins dans l'enseignement, parce que lorsqu'on parle de conscience professionnelle dans l'enseignement, il faut déjà savoir que l'enseignant est un éducateur. Ça veut dire quoi, il éduque tout comme il transmet les connaissances. Et le fondement même de l'enseignement c'est éduquer (EES15).</i>
Enseignant- Parent	<i>Je suis tout : enseignant, éducateur, parent à la fois. Alors à quel moment je passe du statut d'enseignant à éducateur ou à parents (EES2).</i> <i>C'est vrai qu'on ne peut pas porter un seul chapeau quand on est devant les enfants, on... c'est pas possible. Les enfants, devant les enfants, on a déjà la casquette du professeur parce qu'on d'abord leur donner une connaissance. Ensuite, on a le statut, la casquette d'éducateur parce que quand on vient avec cette connaissance-là, c'est pour les mouler par rapport à quelque chose, faut bien les mouler. Et maintenant, comme parent, parce qu'on sait que ce sont nos petits frères, ce sont nos enfants. Oui, forcément, on ne peut pas porter une seule casquette ça c'est pas possible (EES3).</i> <i>Je vais commencer à dire d'abord que, être enseignant c'est être je veux dire c'est être d'abord parents, enseigner c'est élever et dire élever c'est également aller au fond de l'enfant, dans son être intérieur, l'élever n'est-ce pas à un niveau où on veut... pour l'enseignant, je me dis qu'il a aussi le rôle de former l'homme, le rôle d'élever l'homme. L'enseignant ne reste pas seulement l'éducateur de ses apprenants mais de toute l'humanité (EES6).</i>
Enseignant- Conseiller	<i>Quand je me retrouve devant les apprenants je prends généralement le trois... au premier contact comme d'ici septembre, quand j'entre au premier contact je commence par la causerie éducative. ... Et dans la causerie éducative, je suis dans la posture de parent carrément, même en terminale, je leur dis vous me voyez je suis petite de corps mais je peux accoucher tout le monde ici sans exception, même si tu es vieux, toutes les femmes sont une mère..., à chaque fois pendant les cours quand il y a moyen d'insérer des conseils je le fais, dès que j'ai l'occasion j'ai l'opportunité (EES9).</i> <i>Moi, particulièrement quand je dispense cours, j'ai plusieurs casquettes. J'ai d'abord la casquette premièrement d'enseignant, deuxième casquette, je pourrais dire le grand frère, pourquoi pas de père ? Voilà autant de casquettes, de conseillers, même (EES14).</i> <i>On n'est pas seulement là pour leur transmettre les savoirs, on transmet le savoir, on transmet même le savoir être. On dit souvent là. C'est ça. Et puis même nous n'éduquons pas ces enfants pour qu'ils deviennent aussi des enseignants, comme nous demain, on les éduque pour qu'il deviennent des hommes, et des vrais hommes demain, de bons citoyens. Donc on ne peut pas laisser le côté moral sans insister dessus. Et parfois, on s'arrête, on leur donne les conseils, parce qu'il y a aussi l'après école. Est-ce que, après l'école ils ne vont pas s'insérer dans la société, comment est-ce qu'ils</i>

vont vivre, voilà (EES4).

Educateur, parent, conseiller parce qu'on a affaire devant nous à des enfants. Ce sont des enfants qui ont besoin encore des conseils. Parfois, ils peuvent mieux suivre nos conseils que les parents de la maison, oui. Et parfois, on se rend compte que en disant certaines choses, ça change, souvent ça influence sur les enfants. ... Parce que nous sommes toujours avec eux et on ne peut pas les laisser, soit en disant que non nous sommes là seulement pour l'enseignement et on fait seulement notre travail, enseigner et sortir, ça veut dire qu'on n'a pas atteint l'objectif. C'est également construire des qualités morales, instaurer chez les enfants, des qualités morales. Ils doivent également développer des qualités morales, pour être vraiment de bons citoyens (EES13).

L'enseignant a quelque chose de particulier en ce sens que, il est en charge de pouvoir, bon le sens commun c'est éduquer, mais dans éducation il y a quand même des détails, de former cet individu qui sera la personnalité de demain mais qui doit passer par les mains d'un enseignant. ... Mais de manière général, c'est celui-là qui a tendance à arborer plusieurs casquettes: d'encadreur, de formateur, de conseiller, de tout ça là (EES5).

**Didacticien-
pédagogue**

Ecoutez, je vous ai dit tout à l'heure, il y a ce qu'on appelle département des pédagogues, département de didacticiens, les deux ne sont pas opposés. Ça veut dire quoi, ça veut dire, si tu veux être enseignant pédagogue, tu es obligé d'être didacticien, si tu veux être didacticien, le didacticien peut ne pas être pédagogue, c'est vrai, mais on ne peut être enseignant et ne pas jumeler les deux à la fois, ce n'est pas possible, sinon vous faites un mauvais travail (EES15).

L'on remarque du tableau que les discours des enseignants à s'identifier à une, ou à des figures professionnelles sont dominés par l'image de l'enseignant « éducateur ». Les figures de parents, de conseillers, d'encadreur ou de formateur décrivent ou expriment presque une même réalité, à savoir l'intention de ne « former » de bons futurs citoyens comme certains l'ont affirmé. C'est donc la socialisation (les valeurs sociales) qui serait beaucoup plus visée par l'action des enseignants interviewés. La dimension « instruction » resterait-elle sous-entendu ? Comme on peut le supposer avec l'enseignant EES15 ? C'est-à-dire que l'on ne saurait faire un bon travail sans jumeler les qualités de didacticien et pédagogue ? Le sous-thème de « la préparation des cours » qui a été précédemment définis, et qui a été fortement exprimé dans le discours de la grande majorité des enquêtés peut laisser croire à l'affirmative. Toutefois ne faudrait-il voir à travers cette prédominance de la figure à l'enseignant-éducateur d'autres raisons ? Par exemple un lien avec la fréquence très élevée du mot « enfant » qui remplace celui de l'élève ou de l'apprenant. Et si les enseignants enquêtés se reconnaissent

plus comme éducateurs, comment comprendre cette identité dans la relation avec les apprenants ?

10.5.2. La relation professionnelle avec les élèves

L'activité d'enseignement, de manière formelle, n'est effective qu'en coprésence. C'est-à-dire qu'en présence d'un enseignant et des élèves. Il est possible que le résultat du déroulement de l'activité ne soit pas toujours une réussite, que des incompréhensions, ou que des facteurs internes ou externes perturbent l'ambiance de la classe. L'enseignant souhaite, d'ailleurs comme tous les autres acteurs, vivre de bons moments de classe, mais il lui arrive parfois de vivre aussi de pires moments. Nous avons alors interrogé les enseignants sur leur relation aux élèves, c'est-à-dire, sur comment la conscience professionnelle se traduit dans les actes professionnels, dans la relation pédagogique, et si elle serait de nature à contribuer au renforcement, voire à la construction d'une conscience professionnelle. Les réponses avancées ont été répertoriées ainsi qu'il suit :

Tableau 15 : thématique de la relation à l'élève

L'attachement des élèves	<i>Oui, déjà que tous les élèves ne peuvent pas aimer l'enseignant. Oui, c'est vrai, quand certains veulent s'attacher à moi, ça me donne aussi du plaisir. Ça veut dire que la personne qui s'attache à moi-là aime ma discipline, donc ça m'encourage aussi (EES11).</i>
	<i>Quand je leur donne des conseils après ils me remercient ils sont tous contents, j'ai l'impression comme s'ils veulent même m'embrasser parce que parfois quand on leur dit la vérité, ces enfants, ce ne sont pas de bêtes, ce sont des humains, ils reconnaissent (EES1).</i>
	<i>Évidemment, surtout avec les enfants de la 6ème, 5ème, 3ème, 4ème parce que en seconde ils se croient déjà grands et ils deviennent souvent réticents et s'éloignent un peu des enseignants. Et les enfants de la 6e 5e 4e généralement, ce sont des enfants, et puis, quand tu expliques bien, quand tu es attaché aux enfants, quand tu leur donne des conseils, ils vous prennent souvent comme leurs parents, leurs amis intimes. Parfois, il y a souvent des secrets qu'ils nous disent que voici, voici et ça touche (EES13).</i>
	<i>Il m'arrive souvent, c'est vrai, les générations se suivent mais ne se ressemblent pas. Il y a des promotions, des classes où vraiment on se sent vraiment proche de ces enfants. Il y a une familiarité, une convivialité, oui on le ressent vraiment (EES5).</i>
L'empathie des élèves	<i>Et il m'est arrivé un temps, j'étais malade mais je ne pensais pas à ma maladie, je pensais plutôt à l'avenir de ces enfants. ... Et un jour ces enfants se sont déplacés, toute la classe, et sont allés me rendre visite à la maison, j'ai failli pleurer parce que j'avais tellement pitié et ils me manquaient tellement. Et parfois c'est un sentiment de</i>

	<i>joie de le voir à mes côtés (EES2).</i>
	<i>Et quand je suis avec les élèves et que je quitte parfois parce que la tête me dérange ils me cherchent, ils me cherchent jusqu'à ma maison, oui, ça me fait plaisir et en moi je me dis j'ai atteint mon objectif (ESS9).</i>
La courtoisie des élèves	<i>Nous sommes tous des humains hein, quand les enfants sont devant vous, il y a des enfants qui s'attachent à vous naturellement. Et d'autres qui sont un peu moins... C'est vrai que j'ai plein d'enfants que je vois en route, ceux qui viennent souvent me rendre visite à la maison, et tout. Donc, qui viennent souvent me rendre visite à la maison, oui, j'ai des enfants comme ça qui viennent à la maison (ESS3).</i>
L'intéressement des élèves	<i>Pour moi qui enseignais les classes de Tle D [Sciences biologiques et Mathématiques] pendant au moins 15 ans, tous les enfants qui savent que c'est leur matière de base, très souvent, même après mon cours ces enfants reviennent vers moi, ils font leurs exercices, ils viennent même en dehors des heures de cours me montrer leurs exercices qu'ils ont fait, afin de se rassurer qu'ils ont progressé. Je me dis que déjà, à partir de là, je trouve satisfaction. Parce que je me dis que si ces enfants-là, ils n'étaient pas convaincus de ce que leur apprenais, ils pouvaient plus retourner vers moi (EES4).</i>
L'imitation des élèves	<i>Lorsqu'on a aimé sa matière, on transmet, on explique facilement et puis on est content d'être enseignant. Je vous assure beaucoup d'élèves vont vous dire, je voudrais être comme vous. Je voudrais vous prendre un exemple d'un de mes élèves qui est devenu bien après un enseignant. Il y a donc un enfant qui a aimé mon cours, ils étaient nombreux mais lui il était le plus intelligent de la classe, et il a décidé de m'écrire une lettre. Je crois que je dois même avoir encore cette lettre. Il dit, j'aimerais être John [le prof interviewé] ou rien. Lorsque je suis arrivé à la maison, j'ai montré à Mme, voilà un élève qui veut être comme moi, je suis content. Et je vous assure, et là, je l'ai enseigné en seconde, première et terminale, et comme il était intelligent, il a obtenu aussi le probatoire tout comme le bac, sans reprendre. Et la même année, il a fait l'Ecole normale, il est entré à l'Ecole normale, aujourd'hui, il enseigne le français. Il enseigne exactement comme moi. Ça veut dire que tout ce que je faisais c'est ce qu'il fait aujourd'hui. Et les collègues l'appellent petit John. Ça veut dire qu'en réalité, il a aimé, il n'est pas seul, ils sont nombreux (EES15).</i>
	<i>Il y a des élèves qui veulent aussi me prendre comme modèle et souvent, c'est le comportement qui les attire souvent même c'est la discipline, souvent, c'est votre manière de dispenser qui les attire. Autant de choses. Il y a aussi l'importance que vous les accordez, l'oreille que mettez à leur disposition pour comprendre leurs multiples préoccupations. Voilà autant de choses qui les attire vers nous qui sommes leurs enseignants (ESS14).</i>
La tension	<i>Il y a des désagréments certainement, on enseigne les humains chacun vient avec culture, sa mentalité, d'autres vont vouloir nous gifler, tout ça. Mais ce n'est pas autant pour nous décourager. C'est n'est pas toute la classe qui ne nous aime pas, ce n'est pas toute la classe qui va échouer. Il y a toujours là, des enfants bons, donc tu ne</i>

peux pas le faire (EES1).

C'est vrai qu'ils sont souvent plus faciles à canaliser parce quand ils sont là, ils sont eux-mêmes déjà contents de sortir, contents de venir faire la discipline [EPS]. Et comme d'habitude il y a les petits sorciers qui dérangent (EES3)

Bien sûr, si je vous dis non, ce que c'est refuser la vérité. Il y a des élèves, quel que soit ce que vous faites, ils refusent d'obtempérer. Tu arrives en classe, ouvre ton cahier, prend le cours, il refuse. Il reste là couché dans son cahier, parfois vous appelez la surveillance, venez le faire sortir, il refuse, il dit qu'il ne sort pas (EES4)

Les données de ce tableau, laissent comprendre que la relation avec les élèves est plus ou moins marquée par les émotions. D'une part les comportements d'indiscipline sont une source de tension, d'autre part, on s'aperçoit qu'il y a une affectivité assez marquée dans la relation avec les élèves : l'attachement à leur personne, l'empathie et la courtoisie, l'imitation de leur style. L'affectivité est donc présente dans la relation aux élèves et pourrait jouer un rôle régulateur des tensions. Et qu'en est-il de la relation avec d'autres acteurs qui contribuent plus ou moins directement à la relation pédagogique, notamment les collaborateurs que sont les collègues et la hiérarchie ?

10.5.3. La relation avec les collaborateurs

Quoique l'activité effective d'enseignement concerne en premier lieu enseignant et élèves, il n'en demeure pas moins que la dynamique de cette relation, en bien ou en mal, subisse directement ou indirectement l'influence de la collaboration des collègues, des inspecteurs, les responsables hiérarchiques, et voire les parents. Nous avons voulu savoir comment si la collaboration avec les autres acteurs aurait un effet, positif ou négatif sur la conscience professionnelle. Le résumé des sous-thèmes dénombrés se présente ainsi :

Tableau 16 : thématique de la relation avec les collaborateurs

La solidarité

L'enfant est allé dire à son père et père est arrivé ici tout fâché. Donc si ce n'était pas le proviseur ce qu'on devait s'échanger des coups de poing ce jour-là. ... je me suis sentis soutenus par mes collègues et ma hiérarchie. Je n'ai pas vécu cela comme une frustration. Ça m'a plutôt permis de comprendre que, quand on est quelque part, il faut être en famille, il ne faut pas vivre en marge (EES2).

Le problème c'est ce qu'il faut savoir se couvrir [de la loi] c'est ta responsabilité. Normalement l'établissement devait te couvrir, mais ce c'est qui se passe souvent là, le proviseur dit ha [décline sa responsabilité] (EES10).

Et il y a aussi mon inspecteur dont je parlais là. C'est lui qui m'a fortifié, il m'a conseillé (EES11).

La complémentarité	<p><i>Et même aussi, même les collègues, enseignants, parce qu'il y a de moment où on s'apprécie aussi. Il y a certains collègues même quand je faisais encore les cours sur la reproduction avec les élèves de 1ère D et Tle, il y avait certains collègues quand ils sont des libres, ils viennent, ils suivent. Donc je me dis que, avec tout ça, on trouve la satisfaction (EES4).</i></p>
	<p><i>Entre collègues, on essaie de trouver une solution. On demande au collègue soit de changer de méthode, soit de multiplier les exercices, prendre le temps de réexpliquer, de savoir qu'il y a un maximum d'élèves qui a compris. Si ça ne donne pas, on essaye de demander à un collègue de lui apporter son aide, jusqu'à peut-être prendre les heures et gérer cette classe-là (EES10).</i></p>
Gestion collective des conflits	<p><i>Il y a le texte et le contexte c'est vrai il y a le règlement mais il y a aussi le contexte parce que, un enfant qui vient et qui cravate votre collaborateur et il est prêt [à bagarrer]. Le règlement prévoir qu'il doit avoir un conseil de discipline et une exclusion définitive, or là si on arrive à chercher l'origine, et à trouver c'est pourquoi l'enfant agit comme cela et à calmer le collègue, et par la suite que l'enfant a apporté le résultat, on aura gagné (ESS10).</i></p>
	<p><i>Ça m'a plutôt permis de comprendre que, quand on est quelque part, il faut être en famille, il ne faut pas vivre en marge. Et quand il y a des décisions, il faut chercher aussi à consulter les autres, puisque c'est une synergie d'actions (EES2).</i></p>
	<p><i>Mon ex chef [proviseur] qui était là... d'habitude, ça n'était pas facile avec lui. On lui avait rapporté que je simule la maladie ... C'est devenu une guerre, elle trouvait toujours que quand je viens déposer le certificat [médical] c'est une manière de m'échapper... après un moment donné, elle était calme, elle ne me menaçait plus. Parce que je faisais toujours profil bas, donc je ne manifestais pas l'orgueil, je ne faisais pas le bras de fer. Quand elle se fâchait je me calmais, quand elle grondait je m'abaissais (EES9).</i></p>
Tensions apaisées entre collaborateurs	<p><i>Un jour l'inspection m'appelle pour me dire que je serais affectée, qu'on va me ramener là où j'étais. Donc j'ai essayé de remonter l'action, je savais que j'avais un collègue, un collègue qui était là où j'étais. Il est venu négocier avec le proviseur pour qu'on me ramène, pour qu'on nous permute quoi. Sans mon consentement. Ça m'avait tellement troublé (EES11).</i></p>
	<p><i>Donc, voilà un peu cette frustration que j'ai eu à vivre dans le domaine de l'administration. Mais entre collègue bon, on essaye de gérer comme on peut... mais nous essayons un peu de toujours prendre de la hauteur, de ne pas s'enflammer, de ne pas surtout de prendre des décisions dans les moments de colère (EES12).</i></p>
	<p><i>Avec le collègue vous ne savez pas combien de temps vous serez ensemble, le mieux souvent c'est peut-être de vous arranger (EES3).</i></p>

La relation de collaboration entre collègue, avec la hiérarchie ou avec les parents est également « bivalente » comme avec les élèves. On remarque du tableau que la solidarité, la complémentarité, la gestion collective des conflits, sont des atouts du métier. Mais qu'il existe également de tensions, de frictions avec les collaborateurs, collègue, parent ou responsable hiérarchique, et qui sont gérées de plus ou moins apaisées. La relation de collaboration est certes donc bénéfique mais est également une source de tension.

Les trois tableaux (14, 15, 16) ci-dessus récapitulant chacun les aspects relationnels de la conscience professionnelle permettent comprendre l'ambivalence des sentiments qui peuvent animer l'enseignant pendant l'exercice du métier. Nous pouvons en faire la synthèse ci-après :

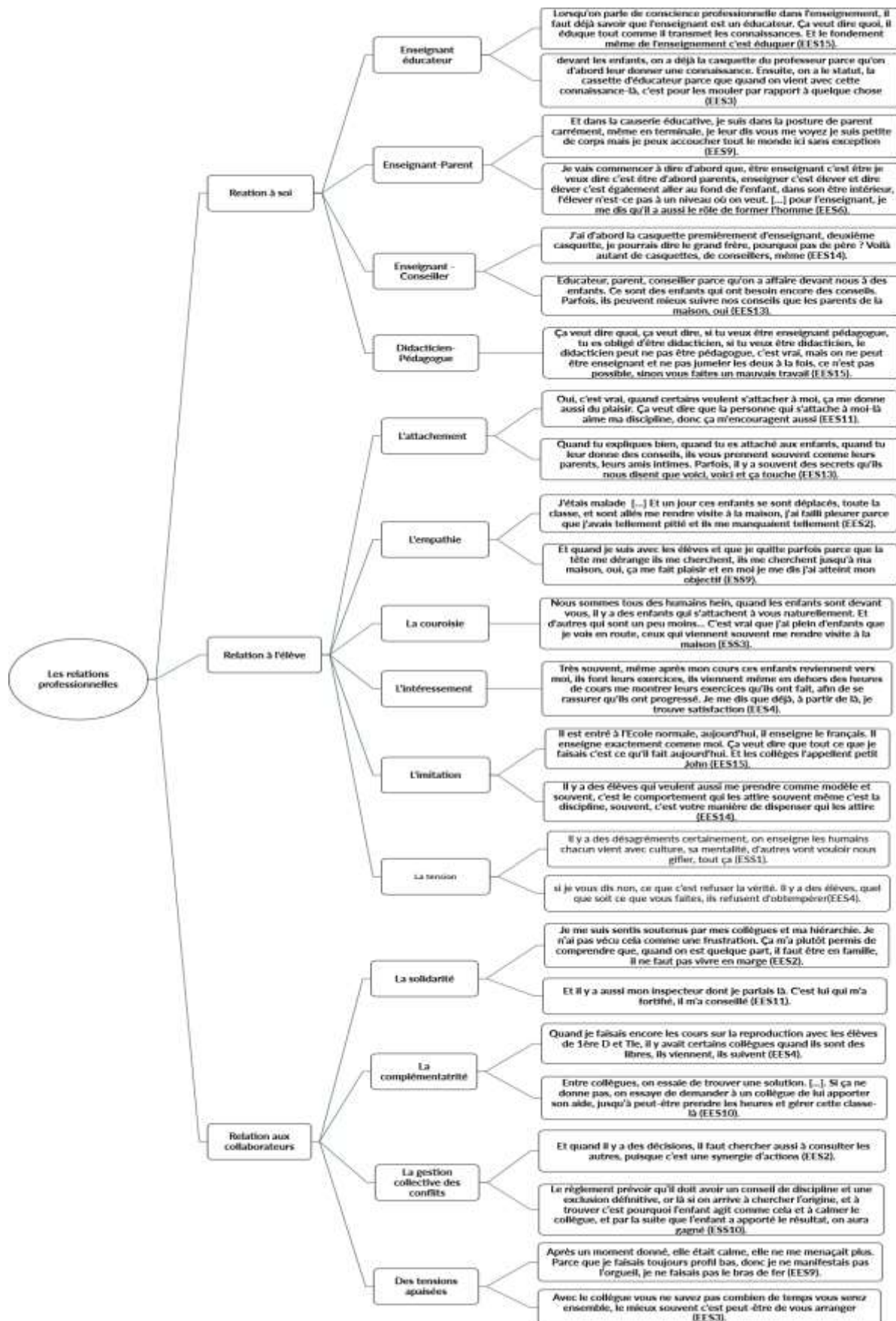


Figure 10 : arbre thématique des relations professionnelles

10.6. La conscience professionnelle dans son rapport aux textes normatifs

Si les relations professionnelles, à soi et aux autres, ont des enjeux et peuvent plus ou moins influencer sur l'état psychologique de l'enseignant, et par conséquent, sur la qualité du service qu'il peut rendre. Cependant, l'activité professionnelle reste régie par des lois, des règles ou des normes. Les lois d'orientation, le Statut de l'agent public, les chartes de déontologies, les règlements intérieurs de l'établissement, entre autres, sont autant des textes normatifs qui encadrent l'activité professionnelle des enseignants. Mais après tout, l'enseignant dispose d'une certaine autonomie de choix et de décision. Nous avons voulu comprendre le rapport qu'auraient les enseignants avec les textes réglementaires. Autrement dit, nous avons voulu comprendre si dans leurs pratiques professionnelles, les enseignants se référaient toujours aux textes normatifs ou alors s'ils les dépassaient également, et pour quelles raisons. Les entretiens nous ont permis de dresser deux attitudes chez les enseignants interviewés : l'attitude de respect et attitude de dépassement.

10.6.1. Le respect des textes normatifs.

L'activité professionnelle est avant tout une activité normée. Et si nous avons voulu savoir le point des enseignants, c'est beaucoup plus pour comprendre les raisons du respect ou du non-respect des règles, le lien qu'on pourrait avoir entre les règles prescrites et la conscience professionnelle, saisie comme volonté personnelle à bien agir et à bien faire. Nous avons obtenu des entretiens, les résultats suivants :

Tableau 17 : thématique du respect des textes normatifs

Le devoir professionnel	<i>Sur le plan administratif et professionnel, il y'a ce qu'on appelle, l'éthique et la déontologie du fonctionnaire qui voudrait que tout fonctionnaire soit astreint à une conscience professionnelle. En d'autres termes interroger le moi intérieur par rapport à ton devoir professionnel au quotidien (EES17).</i>
	<i>Ici, il faut rappeler qu'il y a la notion du texte et du contexte, parce que chaque corps de métier a un texte, un règlement, une ligne de conduite. Et ces lignes de conduite-là nous amènent parfois à prendre certaines décisions vis à vis de certaines situations. Et il ne faut pas que nos prises de décisions, les décisions que nous prenons vis à vis de ces situations-là sortent de leur contexte (EES12).</i>
	<i>La conscience professionnelle selon ma compréhension, c'est le fait, c'est la façon de faire son travail, il y a le respect de l'éthique et de la déontologie de l'enseignement (EES2).</i>
La discipline dans la classe	<i>La censure, parce qu'il ne faut pas également s'est contenté d'avertir à tout moment parce que ça va devenir une sorte de routine. Et d'autres peuvent vous aussi s'égarer, faire de même, peuvent copier, voilà copier malheureusement le mauvais</i>

exemple, et se retrouver dans un sentiment général d'indisciplines (EES12).

Moi là, tu fais quelque chose je fonctionne seulement selon les règles... c'est en fonction du règlement intérieur. Parce que le problème qu'on a aussi avec le règlement intérieur, ce que ce n'est pas nous seuls qui allons l'appliquer (EES1).

Quand le texte prévoit une sanction et que je peux appliquer ça j'applique et là je dis à l'élève que c'est le règlement puisque le règlement est affiché dans toutes les salles de classe. Je dis voilà c'est que dit le règlement (EES9).

Il y a des enfants que même 100 ans là ils ne vont pas faire l'école. Ils vont venir, les parents vont les forcer à venir mais ils ne vont pas faire l'école. En ce moment, il ne faut pas le laisser qu'ils mettent le malaise dans toute la salle (EES1).

Se protéger

Le problème c'est ce qu'il faut savoir se couvrir [de la loi] c'est ta responsabilité (EES10).

En tant qu'enseignant toute punition que l'enseignant doit donner à son apprenant doit être en conformité avec le règlement intérieur. Il ne doit pas excéder puisque parfois les enfants qu'on nous envoie parfois, ils ont une santé précaire qui ne leur permet pas peut-être de faire certaines tâches. ... Donc, pour ne pas se retrouver dans des situations difficiles aussi. Parce que en tant qu'enseignant, si vous dépassez les limites ça peut aussi retourner contre vous. Donc toute sanction doit être aussi en conformité avec le règlement intérieur de l'établissement (ESS2).

Le tableau nous montre que la majorité des références au respect ou à l'application des textes normatifs est beaucoup plus évoquée en lien avec le règlement intérieur et dans le cadre des écarts de comportement. Le respect des textes, et particulièrement du règlement intérieur est évoqué par les enseignants dans le but de la protection. D'une part, « protéger » la classe du désordre, et d'autre part, se mettre à l'abri des ennuis (conséquences) juridiques si les actes ne sont pas en conformité avec le règlement intérieur. Le respect de l'éthique et de la déontologie est également mentionné par les enseignants à titre de devoir professionnel. Ce dernier n'étant forcément pas une contrainte légale mais beaucoup plus moral. Le respect des textes normatifs est donc vu par les enseignants, à la fois, comme un devoir professionnel et un « bouclier » professionnel. Cependant, tout ne peut être prescrit ou prévu et respecté pour toutes les situations classe, car les circonstances et les humeurs varient. Et comment les enseignants s'y prennent-ils au quotidien à ces variations ? En d'autres termes, comment les enseignants vivent-ils les événements imprévus, inhérents aux circonstances de la classe ? Nous avons voulu en savoir plus, en termes des décisions plus ou moins conformes aux textes normatifs.

10.6.2. Le dépassement des textes normatifs

Si les enseignants interrogés ont mis en avant le respect des règlements pour éviter que leur responsabilité ne soit juridiquement engagée, on pourrait comprendre que les autres choix et décisions, qui ne seraient pas de l'ordre de sanction, soient des choix plus personnels ou subjectifs, c'est-à-dire qu'ils relèvent d'un jugement personnel. Nous avons interrogé les enseignants, à propos et les choix personnels ont été affirmés. L'essentiel de ces affirmations se présente ainsi qu'il suit :

Tableau 18 : thématique du dépassement des textes normatifs

Le coup de la colère	<p><i>Quand il faut sanctionner, je peux me référer au règlement intérieur de l'établissement pour sanctionner les élèves extravagants, mais il y a de fois, sur les nerfs tu peux aller au-delà même (EES11).</i></p> <hr/> <p><i>On essaye d'abord de le conseiller, d'appeler les collègues lui donner des conseils. Mais si on trouve qu'il veut seulement contaminer les autres vraiment, moi je le sanctionne, je l'aide aussi à sortir. Franchement moi je ne blague pas je l'aide à partir (ESS1).</i></p>
Le sens de l'humain	<p><i>Peut-être pour une sanction donnée, telle sentence pour une telle sanction, mais il faut aussi revenir, il faut toujours avoir le sens de l'humain parce qu'on ne sait pas ce que la personne a vécu (ESS12).</i></p> <hr/> <p><i>Justement, il y a souvent ce genre de sentiment qui m'habite de temps en temps même, parce que, je me dis, il y a des moments où je me rends compte que l'enfant est victime, il est victime et puis ses réactions, ce sont les conséquences du fait même qu'il soit victime d'une situation quelconque et j'essaie d'avoir un autre sentiment différent de la décision que prévoit les textes (EES9).</i></p> <hr/> <p><i>Moi personnellement je ne punis pas l'enfant en me basant sur le règlement intérieur de l'établissement, parce que je trouve que c'est trop fort pour l'enfant. Je n'envoie jamais mon enfant, voir le surveillant général, je trouve que la punition du surveillant général est rude (ESS6).</i></p>
Mettre en confiance	<p><i>On ne peut pas se limiter seulement aux textes. Quand on a affaire aux êtres humains, on ne se limite pas aux textes. On prend en compte, tout ce qui concerne l'être humain, la culture, la religion, tout, même les us et coutumes ... Donc que les conseils que je prodigue aux enfants dépend du milieu dans lequel l'enfant se trouve et les difficultés que l'enfant rencontre. Parce qu'on a aussi des enfants qui ne vivent pas avec leurs parents, qui rencontrent aussi beaucoup de difficultés. Ceux-là aussi, on doit beaucoup les soutenir. Il y a donc ces relations-là, qui mettent un peu les enfants en confiance, de venir vers vous de s'ouvrir à vous, de vous poser leurs problèmes, leurs difficultés pour que vous leur veniez en aide (EES4).</i></p> <hr/> <p><i>S'il faut, n'est-ce pas, respecter à la lettre certaines instructions je me dis que quelque part on ne pourra faire ce qui est bien, on ne pourra pas donner ce qui est</i></p>

bon à l'élève. Parce que nous savons ce qui est bon pour l'élève, nous qui sommes dans qui sommes sur le terrain, mais ceux qui sont en haut peuvent voir autre chose, mais quelque part on se rend aussi compte que ce qu'on a voulu laisser, ce qui rattrape l'élève demain. C'est pourquoi, tout en essayant de respecter à peu près les instructions, on peut aller devant pour donner à l'élève ce qui lui servira aussi pour demain (EES6).

Le bien de l'élève

Avec l'APC, on parle des modules. Les modules administratifs ou les séquences administratives, ça veut quoi, on vous balance les papiers, on vous dit voilà comment on va enseigner. Mais en réalité, l'enseignant est le seul maître de sa classe. ... Je prends un exemple j'arrive dans une classe de 6^e, je me rends compte que le niveau est très bas, est-ce qu'il faudrait que je continue ? ... Alors un enseignant digne de ce nom consciencieux qu'est-ce qu'il fait, il dit non attention je préfère encore résoudre un premier problème, c'est-à-dire relever le niveau. Mais s'il faut tenir compte par exemple du module, on ne risque pas de faire un mauvais travail ? (EES15).

Les lois du cœur

Concernant le code de déontologie du travail, en réalité on trace ces lignes-là, c'est pour forcer ceux qui en réalité n'étaient pas choisis pour servir dans ce métier. Peut-être on a constaté que les gens partent dans ce métier-là par que faire. Et si c'est par que faire, c'est mieux de les canaliser... Les lois qui sont inscrites dans ton cœur par vocation te permettront de sortir des lois gouvernementales ou les lois provenant du ministère de l'enseignements secondaire, ou textes officiels, pour éduquer ces enfants, et ça je dis alors que tu es en train de faire un bon travail et cette conscience qui est en toi te dicte une loi contre ce que les gens sont en train de dire (ESS7).

La synthèse des affirmations des enseignants, ci-dessus présenté, en rapport aux décisions personnelles, permet de remarquer deux types de situations pouvant conduire les enseignants à des décisions plus ou moins conformes à ce qui est prescrit. La première est la « situation de colère », suite à un comportement jugé trop extravagant, et qui peut amener l'enseignant à prendre une décision sévère et qui peut dépasser les limites prévues par le règlement. La deuxième situation, presque contraire de la première, est celle de « sollicitude » qui amène l'enseignant à ne pas se limiter aux règles prescrites. Les enseignants pensent qu'il faut garder le sens de l'humain même lorsque l'élève aurait failli à son rôle, et ne pas toujours appliquer le règlement (EES6, EES9). Que l'enseignant peut créer des relations de confiance pour aider les élèves en difficulté (EES4). Les enseignants estiment également qu'en tant qu'acteurs de terrain, et connaissant mieux les réalités, qu'ils peuvent aller au-delà de ce qui est prévu ou prescrit, pour le bien de l'élève (EES6, EES15). D'autres enseignement soulignent le fait que

l'éducation personnelle, la vocation peut amener à outrepasser les lois prescrites au profit des lois du cœur lorsqu'on veut le bien de l'élève, lorsqu'on veut bien l'éduquer comme son propre enfant (EES7). Si la situation de colère peut tomber sous le coup de la sanction disciplinaire, et voie pénale, la situation de sollicitude qui conduit au dépassement des règles prescrites pourra être encouragée.

Les deux tableaux récapitulatifs (17 et 18) du rapport de la conscience professionnelle aux textes normatifs permettent de retenir qu'il y a respect des textes et dépassement de texte. Le respect de texte est un devoir et en même temps un bouclier pour se protéger et protéger la classe. Le dépassement des textes, dans un sens négatif, peut arriver comme une infraction, dans une situation de non-maîtrise de soi, face à un comportement déviant. Mais le dépassement des textes est fait beaucoup plus dans le sens positif, en vue de répondre aux besoins de l'élève. Nous pouvons faire la synthèse schématique de ce rapport de la conscience professionnelle aux textes normatifs comme ci-après :

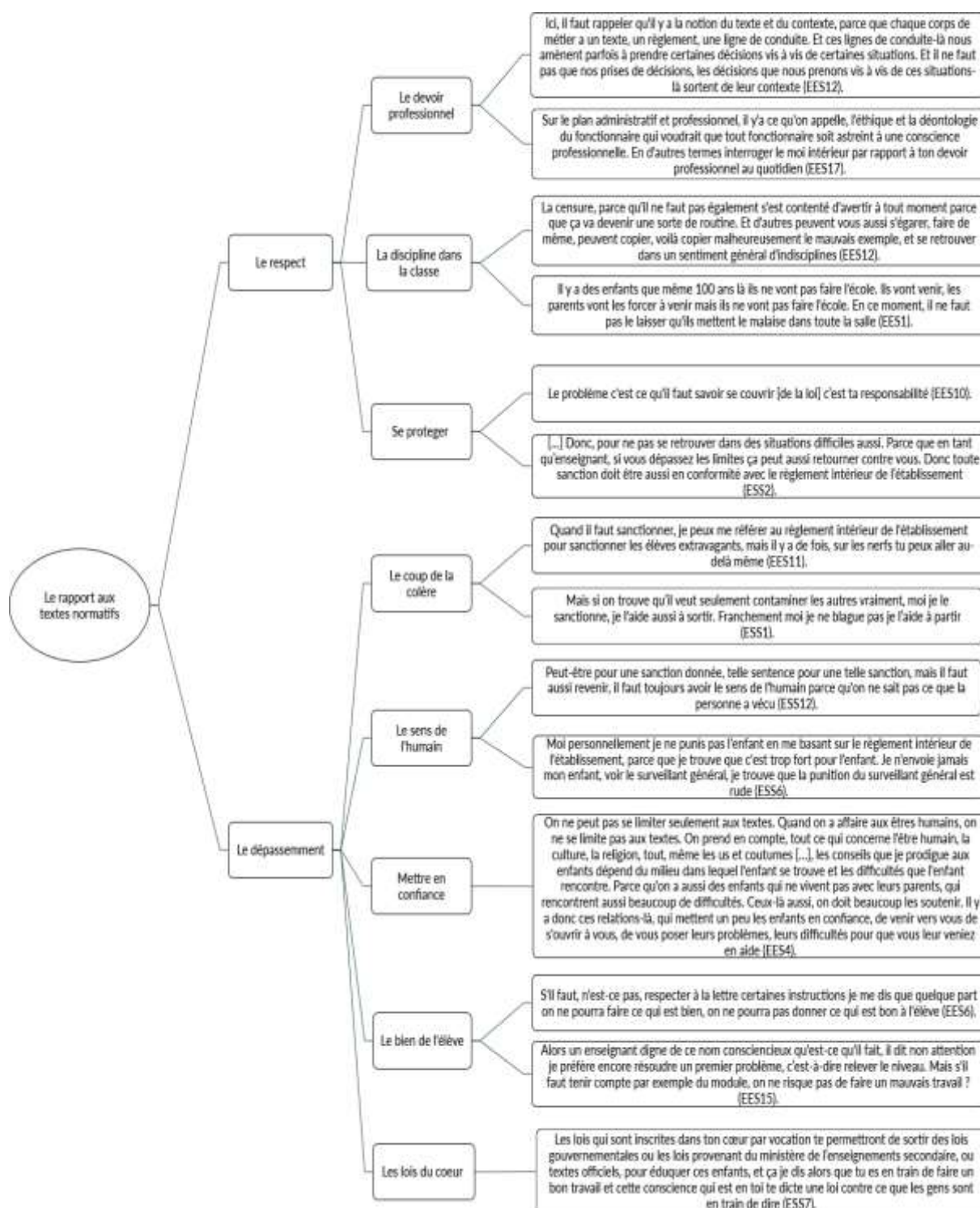


Figure 12 : arbre thématique du rapport aux textes normatifs

10.7. Des sources et motifs de la conscience professionnelle

Le rapport aux textes normatifs a permis de comprendre une nécessité professionnelle, c'est-à-dire la sollicitude conduisant au dépassement de certaines règles prescrites dans l'optique de répondre aux besoins des élèves. Alors, nous avons voulu comprendre les fondements de cette capacité de dépassement. Autrement dit, nous avons voulu connaître, au regard des conditions de travail presque hostiles, les sources de ce « souci » d'aller au-delà des règles, et de connaître également les motifs. Les entretiens nous ont permis de dégager quelques sources d'inspiration et les motifs du travail consciencieux des enseignants.

10.7.1. Des sources d'inspiration des enseignants

La quasi-totalité des enseignants enquêtés, a pensé la conscience professionnelle premièrement comme une disposition. C'est au gré des relances que les déclinaisons techniques ont été évoquées. Si la technique, peut être apprise par exposition, démonstration, l'éthique par contre, s'acquière par inspiration-admiration, par persuasion-acquiescement, par confiance-reconnaissance. Nous avons voulu connaître les bases, les sources d'inspirations de notre échantillon d'enquête. Les réponses sous formes des thèmes se présentent ainsi :

Tableau 19 : thématique des sources d'inspiration

L'éducation traditionnelle	<i>Moi, je n'ai pas été éduqué de manière religieuse à la base, c'est la tradition qui a fait de ma vie ce que je suis aujourd'hui (ESS15).</i>
	<i>Oui, ça peut dépendre aussi de mon éducation, parce que on dit que la famille est la base de tout. Donc si tu es mal éduqué, tu ne peux pas faire quelque chose de bien demain. Donc je peux aussi dire que l'éducation familiale compte aussi beaucoup (EES11).</i>
L'éducation religieuse	<i>Il y a beaucoup de motivations qui peuvent entraîner l'enseignant à faire bien son travail. La première des choses c'est l'éducation, et comme on dit souvent la base de l'éducation, c'est la famille, et dans la famille nous ne recevons pas la même éducation de la même manière. C'est pourquoi, pour moi personnellement la base du travail consciencieux, pour moi c'est d'abord la religion chrétienne. Me concernant, j'ai été éduqué selon les valeurs de la Bible (ESS7).</i>
	<i>Je suis chrétien baptisé et confirmé. Bon, je ne sais pas si c'est parce que j'ai ça dans mon sang depuis mon enfance, quand je suis face à mes apprenants, j'ai toujours n'est-ce pas l'esprit de tolérance, l'esprit de pardon, je ne sais pas si c'est parce que je suis chrétien (ESS6).</i>
	<i>Autrement dit, au départ, étant donné qu'on a été moulé dans une religion ou alors par une religion, on se rend compte que, on agit par ce que, effectivement</i>

la religion nous dit que Dieu le tout puissant veille sur nous, veille sur ce qu'on fait, et il s'attend à ce qu'on agisse dans le sens du bien.(EES5).

La religion vient en réalité compléter. Parce que quand tu vas dans la Bible, tu vas te rendre compte que lorsqu'on dit par exemple que "les paresseux n'hériteront pas les royaumes des cieux". Ça veut dire que, on te dit, mais attention, la vie se définit par rapport au travail. ... Depuis ton enfance on te dit c'est ton grand frère, tu as l'obligation de respecter ton grand frère. On inculque cela dans ta tête. Et lorsque tu viens dans la Bible tu te rends compte qu'en réalité c'est identique (ESS15).

Donc quand ce volet religieux est venu encore s'ajouter à moi c'est là où ça a encore amélioré ma manière de me comporter avec autrui, ça a vraiment amélioré (ESS9).

**Le tempérament
inné**

En fait, il y a d'abord mon comportement intrinsèque, le tempérament avec lequel je suis née. Bon, je suis une personne qui n'aime pas trop l'adversité, je n'aime pas l'adversité, j'aime là où on est prêt à se réconcilier..., la religion est venue s'ajouter, (EES9).

Je vois aussi beaucoup d'autres qui ne sont pas chrétiens mais qui sont aussi humbles et qui ont l'esprit du pardon. Je me dis qu'on naît avec (EES6).

Je peux expliquer ça sur deux aspects: le premier, il y a des qualités naturelles qui nous prédisposent à ça (ESS5).

**La tradition des
aînés**

Nous sommes dans un pays où tout va dans tous les sens. Nous ne pouvons pas laisser ou sacrifier nos apprenants à cause du fait que le gouvernement, ou les dossiers sont maltraités, nous sommes mal traités. ... parce que lorsqu'on on essaie de voir avec les années antérieures, nos aînés ont aussi fait pareil, donc pourquoi pas nous. On doit aussi essayer de [bien] faire, même comme c'est mauvais, même comme ça fait mal, on n'a pas le droit (ESS6).

**L'instruction
scolaire**

Mais au fur et à mesure que j'évolue, avec les études philosophiques qui également m'ont interpellé, à faire preuve de la raison, je me suis rendu compte que, effectivement je ne devrais plus agir parce qu'il y a un Dieu qui veille sur moi, mais également par ce qu'il y a un bon sens que j'ai développé en moi et qui me dit que, effectivement un être humain devait agir ainsi. Ça c'est le bon sens, c'est-à-dire ma raison (ESS5).

Et en plus de cela, à travers certaines instructions, certaines connaissances comme la philosophie en terminale j'ai gardé en tout cas la pensée de Kant. Dans sa manière de faire j'ai trouvé quelque chose qui m'a motivé à faire bien mon travail. Quelque part Kant a dit que, quand vous voulez faire quelque chose à un être humain ou à quelqu'un, il faut te poser la question si on me faisait de cette manière-là je serai content ou pas (EES7).

Je lisais beaucoup comment vivre avec les êtres humains, comment, comment

..., et dans le sens de mes cours et dans le sens de la culture générale. Je lisais beaucoup de choses, c'est ça qui m'ont armé et m'ont donné des outils pour pouvoir amortir certains nombres problèmes (ESS5).

**Des enseignants
repères**

Voyez, moi je suis devenu enseignant par ce que j'ai aimé mon enseignant d'histoire-géo. Il n'avait pas par exemple besoin de venir nous raconter. ... Il disait, mes amis je viens vous faire les contes du village. Alors lors qu'il dit les contes du village, d'abord on est attiré par ce que, au village les contes sa se passe autour du feu (EES15).

Je me dis que c'est même exactement le même aspect chez moi même, la même motivation d'un enseignant du même domaine qui est la SVT toujours, qui m'a motivé, en quelque sorte à être un enseignant, parce que sa manière de dispenser les sciences, ça m'a beaucoup attiré et son comportement surtout. Ça m'a beaucoup attiré et j'ai pris ce monsieur-là pour l'idéal ou alors pour le repère, c'est ça qui m'a poussée dans l'enseignement (EES14).

J'admirais beaucoup plus mes enseignants, mes enseignants m'y ont attiré (ESS8).

Il ressort du tableau que les sources d'inspiration des enseignants, à convenablement accomplir leur activité professionnelle, à agir avec conscience, sont assez variées. Une ou plusieurs sources sont à la fois évoquées par un même enseignant. Les sources sont des sentiments, des valeurs et/ou des savoirs (pratiques) dont les origines sont dans l'éducation familiale (traditionnelle ou religieuse) ; dans l'instruction scolaire ; dans la profession elle-même à travers certains comportements d'enseignants (modèles ou repères) ; et dans le contrat d'engagement signé pour le métier. Certains enseignants ont également évoqué le caractère inné d'une disposition à bien agir ou bien faire (ESS9, EES6). On comprend, à travers ces avis des enseignants, que les sources d'inspiration sont de nature subjectives, c'est-à-dire qu'elles sont propre à chaque enseignant et selon son affectibilité. Il est important de relever, ici, que si certains enseignants ont pu définir la conscience professionnelle comme le respect des règles éthiques et déontologiques, on remarque que les enseignants ne font explicitement allusion ni au Statut de la fonction publique, ni à la charte de déontologie comme des références, comme des sources d'inspiration. Les textes normatifs seraient-ils secondaires dans l'esprit des enseignants ? c'est-à-dire uniquement exploités en cas des situations critiques ? Et puisque l'activité des enseignants est destinée aux élèves, les sources d'inspirations se devraient également d'être objectivées, c'est-à-dire, justifiées du point de vue des destinataires ou des bénéficiaires. C'est pourquoi, nous avons également questionné les enseignants sur les motifs de leurs actions consciencieuses.

10.7.2. Les motifs du travail consciencieux.

L'activité d'enseignement est une adressée à autrui, à l'élève. Si les enseignants ont repéré des sources d'inspiration d'un travail consciencieux, il reste que l'activité en question est adressée à autrui, aux élèves. Ainsi, l'action consciencieuse de l'enseignant ne possède tout son sens, toute sa pertinence, que lorsqu'elle intègre, non seulement l'intérêt personnel, mais également celui de l'élève, et voire de tous les autres acteurs du système. Nous nous sommes intéressés aux motifs du travail consciencieux des enseignants interviewés et les réponses données par ces derniers se récapitulent ainsi :

Tableau 20 : thématique des motifs du travail consciencieux

La paix avec soi-même	<i>Lorsqu'on a bien fait son travail on est en paix avec soi-même (ESS19).</i> <i>Le seul avantage de la conscience professionnelle est la paix du cœur et la foi en Dieu. Parce que le travail bien fait n'est plus forcément récompensé (ESS23).</i> <i>On se sent en paix avec soi-même, on est libre, et fière de contribuer au bonheur de l'autre (ESS34).</i>
Le bonheur	<i>L'impression d'avoir bien accompli mes tâches me rend fière de moi, forte estime de moi : je sens que je peux aller loin, je repousse mes limites, j'ai une bonne santé mentale, ça m'éloigne du stress, des demandes d'explication (ESS25).</i> <i>Sharing acknowledge boost your moral and knowledge. It gives you a clear conscience. Nothing good than making people happy by doing Tue right thing (ESS33)¹⁰¹.</i> <i>Etre fier de réussir ce dont on est appelé à faire (EES21).</i>
L'innocence des élèves	<i>Déjà, nous avons signé d'être enseignant, les apprenants ne connaissent pas ce qui se passe, pourquoi donc rejeter cette faute sur eux. Je me dis que par rapport à cette situation l'État doit faire tout simplement son travail. Et même s'il ne le fait pas l'enseignant qui a une conscience professionnelle doit toujours faire son travail, même s'il n'est pas bien payé (ESS6).</i>
La mission divine	<i>Dans ma tête c'est Dieu qui m'a envoyé pour servir là-bas à travers cette matière. C'est pourquoi, je me donne corps et âme pour faire bien ce travail. Dieu m'a choisi pour servir les êtres humains à travers ce métier, c'est pourquoi je dois bien faire ce travail, je dirai sans contrepartie ou bien sans attendre quelque chose (ESS7).</i> <i>C'est comme si nous sommes sur terre en mission. Dieu nous envoie en mission faire quelque chose qui peut bénéficier au prochain (EES9).</i> <i>On ne voit pas physiquement Dieu devant soi, quand vous êtes face à un être humain vous êtes face à Dieu. ... en servant autrui, c'est Dieu qu'on sert tel que</i>

¹⁰¹ « Le partage de reconnaissance renforce votre moral et vos connaissances. Cela vous donne une bonne conscience. Rien de bon que de rendre les gens heureux en faisant bien les chose ».

	<i>nous trouvons cela dans la Bible (EES2).</i>
Eviter des reproches	<i>Je me bats en ce qui me concerne pour éviter autant que se peut des reproches de la part de la hiérarchie, de la part des élèves, comment faire le maximum possible pour donner le meilleur de soi, et je me bats donc pour communiquer le maximum possible avec les collègues (ESS5).</i>
	<i>Gagner la confiance des apprenants, de la hiérarchie et des observateurs inconnus éventuellement (ESS40).</i>
Mériter l'emploi	<i>Premièrement, je me dis que: un il y a les gens qui cherchent à être comme toi et ils n'ont pas pu, ils sont au quartier, ils cherchent vraiment à aller faire ce travail ne serait-ce que peut-être une séance par semaine ou par jour (EES5).</i>
	<i>La ré motivation vient dans le sens qu'il y a d'autres personnes qui ont les diplômes qui nous dépassent même, qui cherchent du travail mais qui n'arrivent même pas à trouver. Mais si Dieu nous a donné la grâce d'avoir le matricule, on doit dire merci à Dieu, et ce remerciement doit se faire en faisant notre travailler de façon bien, très bien devant Dieu et non devant les hommes (ESS13).</i>
La peur de la chicotte	<i>De deux, je pense aussi à la hiérarchie. C'est-à-dire, la peur de la chicotte quoi, la sanction [sourire]. Parce que effectivement il y a des jours où, n'eût été la peur de trouver le proviseur entrer, le surveillent, le censeur en train de faire un tour et constater l'absence, j'allais continuer mon sommeil. Mais la peur de la sanction me pousse à me lever. Ça c'est de deux (ESS5).</i>
Le devoir	<i>En tant agent ou employé de l'état on a le devoir de bien faire (ESS41).</i>
	<i>Remplir son contrat, avoir la conscience tranquille et participer dans la croissance de son milieu de travail ou entreprise (EES29).</i>
L'avenir des élèves	<i>La conscience professionnelle me vient donc du fait que, être enseignant c'est voir demain son élève devenir quelqu'un dans la vie... on ne doit pas, n'est-ce pas, enseigner parce qu'on a peur de qui que ce soit, on enseigne parce qu'on veut enseigner, on enseigne parce qu'on veut être à l'origine de la réussite de quelqu'un, on veut que quelqu'un devienne un jour un être supérieur ou un grand grâce à nous (ESS6).</i>
	<i>Je crois qu'il n'y a pas plus grand élément de motivation que de participer au développement de son pays à travers la formation des futurs, le bien être des futurs camerounais que nous avons la charge d'encadrer au jour le jour (ESS12).</i>
	<i>Je veux que les élèves soient de bonne personnes demain. Il faut qu'ils soient bien formés, c'est le Cameroun de demain, on va vieillir, bientôt, nous allons partir, ils vont rester. Ce sont eux qui vont prendre la relève (ESS11).</i>
	<i>Quand on est enseignante comme c'est notre profession tout notre souci, c'est de transmettre ce qu'on a aux enfants pour qu'ils deviennent des citoyens, des bons citoyens demain (EES13).</i>
	<i>De trois, quand je vois le nombre d'enfants et je vois l'effectif, je pense à ceux sont en salle en train de m'attendre, ils sont en train de préparer un examen, et je</i>

peux donc contribuer à la réussite de leur examen et qui dit examen dit alors leur avenir. Alors cela me donne encore un autre courage pour me dire ok il faut aller, parce qu'il y a les jeunes, les petits enfants innocents qui t'attendent, et il ne faut donc pas compromettre leur avenir (ESS5).

Pour soi, avoir une conscience tranquille et je contribue à la construction de la Nation, on gagne en expérience (ESS26).

La synthèse thématique nous permet de comprendre que les motifs avancés par les enseignants pour le travail consciencieux sont assez variés, ils sont à fois personnels et professionnels, et que l'on pourrait catégoriser en quatre types : les motifs moraux qui sont en lien avec le bonheur personnel et la paix intérieur, le mérite ; les motifs sociaux qui sont en rapport avec le bonheur et l'avenir de l'élèves (avenir du pays) ; les motifs professionnels qui se rapportent à la peur de la sanction, aux reproches de la hiérarchie, au respect le contrat d'engagement ; les motifs culturels qui sont de l'ordre de la croyance (accomplir une mission divine).

Les tableaux 19 et 20 nous permettent de comprendre respectivement que la base de la conscience professionnelle peut reposer sur plusieurs sources à la fois, naturelle, familiale, culturelle et professionnelle, que les motifs sont à la fois personnels et professionnels. Ainsi, nous pouvons dresser un schéma synthétique des sources et motifs de la conscience professionnelle de l'échantillon d'enquête, comme ci-après :

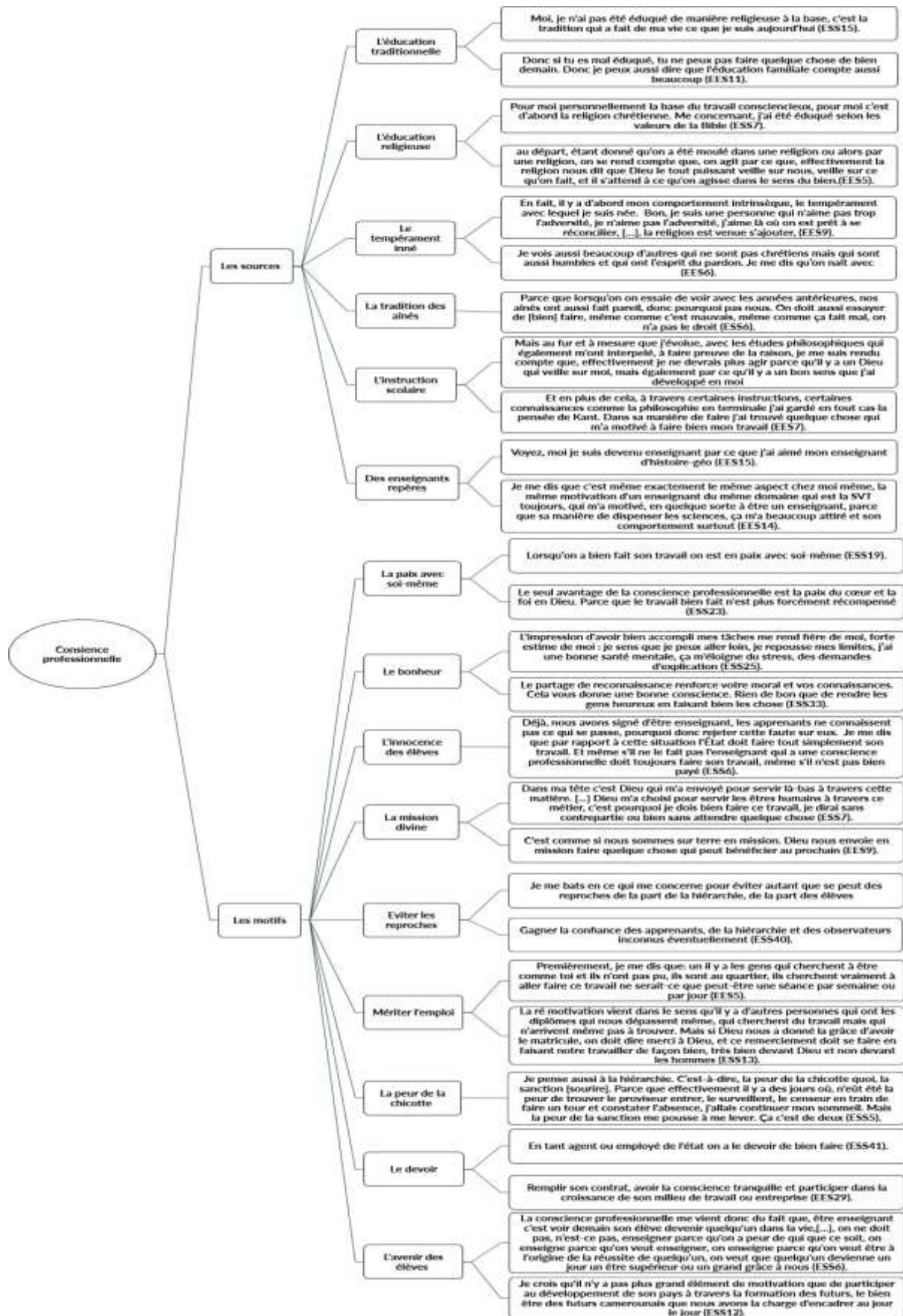


Figure 13 : arbre thématique des sources et motifs de la conscience professionnelle

En guise de synthèse, il a été question dans cette deuxième partie d'exposer les représentations conceptuelles et pratiques de la conscience professionnelle chez les enseignants enquêtés. Ces représentations ont été analysées sous les différents angles : la signification du concept de conscience professionnelle ; le rapport au travail ; les déclinaisons pratiques en termes de relations professionnelles avec les élèves et les collaborateurs ; le rapport aux textes normatifs ; les justifications (sources et motifs) de la conscience professionnelle. Sur le plan conceptuel, la conscience professionnelle est saisie comme disposition et pratique. Prise comme disposition, les enseignants appréhendent la conscience professionnelle comme la vocation, la volonté, l'amour, l'obligation, le respect, le sentiment du sentiment bien accompli. Au sens de pratique, les enseignants expliquent la conscience professionnelle, d'une part, comme l'attitude d'attention, de compréhension, de justice, de disponibilité, vis-à-vis des élèves, et d'autre part, comme le travail didactique, de maîtrise du savoir, de préparation des cours, de gestion de temps, d'évaluation, de révision, etc. Sous l'angle du rapport au travail, la conscience professionnelle, a été explicitée par l'idée du travail vocation et du travail salarié. Et dans les deux cas, l'activité professionnelle d'enseignement est à la fois source de plaisir (de présence, de résultats, de reconnaissance), de peine (rémunération, gestion injuste, corruption) et développement professionnel (moral, intégral, expertise). Sur le plan relationnel, la conscience professionnelle a été exprimée à la fois par la posture identitaire, par la relation plus ou moins affective avec les élèves et les autres collaborateurs. La conscience de l'identité est dominée par les figures de l'éducateur, de parent, et conseillers. La relation avec les élèves est marquée par l'attachement de ces derniers, leur empathie, leur courtoisie, et l'imitation de certaines qualités des enseignants. La conscience de collaboration est exprimée en termes de solidarité, de complémentarité et de gestion collective et apaisée des conflits. Du point de vue des textes normatifs, la conscience professionnelle, a été signifiée par l'idée du respect des textes en vue de la protection (gestion de la discipline en classe et responsabilité juridique), et par l'idée du dépassement des textes, dans l'intérêt de répondre opportunément aux besoins et difficultés des élèves. Sur le plan de la justification de l'action consciencieuse de l'enseignant, les sources d'inspiration sont à la fois sociales (éducation traditionnelle, religieuse) et professionnelle (l'instruction livresque, la tradition des aînés, des enseignants repères). L'inspiration est également justifiée ou objectivée par le rapport aux élèves, principaux destinataires de l'activité professionnelle. Les motifs sont entre autres le bonheur pour soi et pour autrui, déclinés en sous la forme de justice, de mérite, de devoir, de peur ou d'évitement de la faute professionnelle (reproche, et sanction). Mais comment comprendre ces différentes représentations « déclarées » de la

conscience professionnelle, par rapport au vécu réel, aux expériences professionnelles qui, parfois, peuvent être tendue ou conflictuelles ?

10.8. Les expériences de la conscience professionnelle

Il a été question dans les deux premières parties de saisir les représentations de la conscience professionnelle ainsi que ses aspects pratiques. Nous avons également voulu comprendre comment les enseignants exprimaient cette conscience professionnelle dans les situations difficiles, dans les situations éthiques. Autrement dit, nous avons voulu savoir comment les enseignants ont géré ou gèrent les situations conflictuelles qui surviennent pendant l'exercice du métier. L'objectif est de vouloir confronter les discours, les valeurs professées par les enseignants à celles qu'ils institutionnalisent dans les situations problématiques. Ainsi, à partir d'entretiens d'explicitation, nous avons, dans un premier temps, interrogé les enseignants sur le type de situation difficile ou frustrante vécue, c'est-à-dire, selon qu'il s'agit d'un élève, d'un collègue, de la hiérarchie ou alors d'un parent. Dans un second temps, nous avons demandé aux enseignants, de faire un « témoignage » de la situation à savoir : rappeler les faits, les émotions éprouvées et les décisions prises. Ces deux temps se présentent ainsi qu'il suit :

10.8.1. Les typologies des expériences éthiques

Par expériences éthiques, nous entendons les situations de conflits ayant marqué négativement la vie professionnelle de l'enseignant. Les souvenirs de ces moments de frustrations relatés par les enseignants se récapitulent ainsi :

Tableau 21 : typologie des situations éthiques

Un refus et une insulte	<i>Je vais vous donner un exemple, vous arrivez le matin avec votre bonne humeur, vous préparez toute la nuit votre cours pour le dispenser le matin, vous êtes content que cette partie souvent ça sort à l'examen, vous êtes content pour corriger, tu prends bien le petit déjeuner tu viens, soudain un malhonnête, là derrière t'énerve. Tu lui demandes juste d'effacer le tableau, il n'efface pas, il te met d'abord mal à l'aise. Quelqu'un d'autre lance le mot, il t'insulte là-bas. Il dit par exemple Guinness, un truc comme ça [l'enseignant est petit de taille, Guinness signifie implicitement petite taille]. Il a déjà mis tout le monde mal à l'aise alors que c'est lui seul seulement, il a mis toute la salle mal à l'aise. Il vous perd, n'est-ce pas, le goût, l'amour, l'envie, l'enthousiasme, il vous détruit. Il veut donc détruire toute la classe, ce n'est pas vous seul (EES1).</i>
Une violence physique sur	<i>Un enfant qui a cravaté votre collègue. Je suis obligé d'intervenir pour limiter, pour qu'il n'y ait pas de dégâts graves (ESS10).</i>

l'enseignant	
L'accusation d'un collègue	<i>Je me rappelle d'un phénomène: [euh], j'étais avec deux collègues au lycée, nous étions enseignants de philosophie. Nous étions deux hommes et une dame, le monsieur a été promu censeur. Je suis resté avec une dame et la dame était malade. Et quand on a eu un nouveau proviseur. Alors le nouveau proviseur m'appelle moi qui étais donc l'animateur pédagogique. Il me dit donc, j'ai appris que la collègue-là, elle triche beaucoup. Il me dit que monsieur Souley, il ne faut pas protéger les tricheurs. Il dit que tant que la dame ne dépose pas un dossier médical, lui il va engager une procédure, on va l'enlever du lycée. La procédure a été déclenchée, on l'a envoyée au lycée technique de N où il n'y avait pas la philosophie mais elle enseignait le français. Maintenant on se retrouve un jour, elle me dit que, elle a appris que j'étais à l'origine de son départ. Donc c'est un élément qui m'a frustré (ESS5).</i>
L'affection complotée par un collègue	<i>Mon problème était avec l'administration. Quand je suis arrivé ici à Garoua, c'était pour un problème de santé. Je suis ici à l'établissement, du coup, un jour l'inspection m'appelle pour me dire que je serais affectée, qu'on va me ramener là où j'étais. Donc j'ai essayé de remonter l'action, je savais que j'avais un collègue, un collègue qui était là où j'étais. Il est venu négocier avec le proviseur pour qu'on me ramène, pour qu'on nous permute quoi. Sans mon consentement. Ça m'avait tellement troublé, par la grâce de Dieu, c'était fini comme ça, quand les affectations sont sorties il n'y avait pas mon nom (EES11).</i>
Une demande d'explication de la hiérarchie	<i>La situation un peu conflictuelle que j'ai eu à vivre c'est récemment là avec mon administration, où l'on m'a remis une demande d'explication pour une faute qui ne me concerne pas directement. Voilà dans la situation où je suis chef d'un atelier, un atelier constitué de trois membres. Et dans cet atelier-là, il y a un planning de rotation où chaque membre devrait dispenser tel ou tel ou tel autre cours dans chaque promotion. Et ce planning de rotation a été conçue par moi, remis, j'ai pris la peine, c'est normal, c'est l'obligation même d'ailleurs de remettre un exemplaire à chaque membre de mon atelier et également un exemplaire à l'administration par sa voix la plus autorisée, qui est le service des études et stages. Bien, après un certain constat de la part de l'administration, du directeur, il était venu de constater qu'un membre de l'atelier, s'est peut-être affiché par un certain absentéisme que lui seul peut justifier. En tant que chef d'atelier, je n'étais pas au courant. Pour moi, tout se passe bien, vu que nous avons cette habitude-là de s'appeler lorsque nous avons peut-être un empêchement afin qu'un autre puisse pallier à ce manquement-là pour ne pas que les enfants se retrouvent abandonnés à eux-mêmes. Mais ce collaborateur n'a pas signalé son absence, et cette absence irrégulière a été constatée par le Directeur, par l'administration et qui m'a donc remis une demande d'explication et avec pour objet l'absence constatée de cours de tel tel</i>

tel. ... C'est vrai indirectement, j'ai ma responsabilité en tant que chef d'atelier, de vérifier que tout se passe bien, mais bon, je ne peux pas également être-là à tout moment et savoir exactement qu'est-ce qui ne va pas. Une demande d'explication m'a été donc adressée que j'ai répondu clairement. Et la frustration n'était même pas à ce niveau. Ma frustration a été que le même jour, je me rends compte qu'il y avait un autre collègue qui était en train de remplir, de rédiger également ses explications par rapport à une situation de demande d'explication qui lui a été adressé. Mais il n'était qu'un membre d'un autre atelier, mais qu'on a épargné parce que exactement, il était absent également, lui également dans son atelier, on lui a adressé une demande d'explication. A ce moment je me suis posé la question mais il y a également un chef d'atelier dans cet atelier-là, pourquoi ne pas adresser également une demande d'explication au chef d'atelier de l'autre côté. Pourquoi donner directement aux responsables de la salle de l'autre côté et chez moi dans mon atelier on évite le responsable qui est connu, vu le planning, mais adresser cette demande d'explication-là à ma personne. Donc voilà un peu cette frustration que j'ai eu à vivre dans le domaine de l'administration (EES12).

**Un malentendu avec
la hiérarchie**

La chose qui m'a marqué négativement, je peux dire franchement, c'était avec l'administration. Dès le premier jour, je peux dire, que j'ai mis pied dans le lycée, là où on m'avait affecté. Ce n'était pas facile, parce que j'étais venu pour prendre service, prendre service en tant que nouvelle enseignante. C'était pour prendre les papiers [de présence au poste] et aller compléter mon dossier et ce n'était pas le cas. Et il y avait eu malentendu entre la hiérarchie et moi-même. Et ce n'était pas du tout facile. D'où toute l'année, c'était pour moi un calvaire. Je ne pouvais pas fonctionner normalement comme il le fallait (EES13).

**Le manque de
considération de la
hiérarchie**

Bon, disons que les frustrations, c'est beaucoup plus souvent par rapports aux chefs même. Parce que avec les collègues encore, bon ça passe. Parce qu'il ne faut pas croire parce qu'on est une femme, parce qu'on est prof d'EPS, qu'on n'a pas les mêmes droits que tous les autres. Avec les collègues encore ça passe. Mais si le chef lui-même montre qu'il n'a pas beaucoup de considération pour vous. Voilà ce qui frustre, vraiment. Ou un chef se lève il te parle n'importe comment. C'est vrai que pour le moment, je gère encore, mais connaissant mon caractère un peu bouillonnant, je sens qu'un jour ça va craquer. [Rire] moi, je ne connais. Pour le moment ça va on gère (EES2).

**Un emploi de temps
contesté**

Honnêtement, non je suis à 5 ans de service, je n'ai jamais eu de situation embarrassante qui m'a vraiment touché. Sinon, j'allais parler des heures qu'on m'avait été allouées et qui ne m'arrangeaient pas. Mais cela n'avait pas touché ma conscience professionnelle, parce que c'était des heures qui ne cadraient pas avec ma discipline de formation. J'ai juste refusé ces heures-là, et ça a un peu touché mon boss [le proviseur] mais ça n'a pas touché ma conscience

professionnelle parce que je suis resté égal à moi-même. C'est là où je peux dire que durant mes 5 ans de carrière j'ai eu donc de problème. Ce n'est que ça. Et ce n'est pas un problème en tant que tel. Et également, le surveillant général avait éparpillé mes heures en guise de punition, que je devais me rendre à l'Établissement chaque jour et là-dessus, j'ai choisi un jour seulement. Là ça avait touché également les heures d'une classe où je devais intervenir mais dans ma tête c'est que j'allais toujours me rattraper et je n'allais pas verser la faute sur les apprenants. Donc je veux dire que les enfants n'allaient pas recevoir les pots cassés (EES6).

**Des menaces du
proviseur**

Bon, en fait la situation un peu frustrante que j'ai eue à rencontrer, c'était rapport à ma santé. Parce que, j'ai souvent un problème de tête qui me dérange. J'ai mal à la tête de temps en temps. Ce qui fait que à un moment donné quand on me donner les repos médicaux, mon ex chef [proviseur] qui était là, paix à son âme, d'habitude, ça n'était pas facile avec lui. On lui avait rapporté que je simule la maladie mais qu'en réalité je ne suis pas malade parce que je fais une thèse [de doctorat] c'est pour ça que je simule la maladie pour mieux faire avancer dans ma thèse. C'est devenu une guerre, elle trouvait toujours que quand je viens déposer le certificat [médical] c'est une manière de m'échapper, que je ne veux pas travailler tout ça. Alors un jour j'ai pris une permission je partais au mariage de ma petite sœur à Limbé. Quand je suis donc rentrée elle m'a menacé, elle me dit que d'ailleurs vous allez travailler. Vous faites semblant d'être malade alors que vous n'êtes pas malade on m'a dit que vous suivez des cours à l'université de Maroua. Elle a grondé je n'ai rien dit (EES9).

**Le mari d'une jeune
dame [élève mariée]**

Oui, le mari d'une jeune dame. Le mari en question est un financier. Je crois qu'il devait être un inspecteur de trésor. Et sa femme en classe de troisième, c'était en 2004 ou 2005 si j'ai bonne souvenance. Alors tellement qu'elle est obnubilée par l'argent, elle a beaucoup d'argent et puis lorsqu'elle arrive en classe, elle est très hautaine, très hautaine. Alors lorsque je dispense mon cours je me rends compte qu'elle a un comportement déplacé. Je lui dis Mme ou Mlle, parce qu'on ne sait pas qui et qui, alors je me rends compte que sa façon d'être, met hors. En classe tous les élèves savaient qu'elle a beaucoup d'argent et qu'elle a un mauvais comportement. Et c'était la toute première fois dans l'histoire de mon expérience. Je dis à la jeune dame, qu'est-ce qu'il y a, elle me répond vraiment tout ce que vous dites-là ne m'intéresse. C'était la toute première fois dans mon expérience, alors ça m'avait tellement touché que j'ai décidé et c'est ma toute première décision. Je lui ai dit, si ça ne vous intéresse pas, il n'y a pas de souci Mme vous aller dire à n'importe qui, vous n'allez plus faire mon cours. Je l'ai chassée de mon cours, elle est allée le dire à son mari qui n'a pas tardé de venir. Alors, lorsqu'on m'appelle, le monsieur se présente, il me raconte un peu comment ce qu'elle lui a dit et s'est excusé ainsi de suite

(ESS15).

Le père d'un jeune élève

Oui, cela ne manque pas. J'étais ici un groupe de fille de « frome one » [6^{ème}] sont venus se plaindre qu'il y a un de leur camarade qui leur empêche de rentrer et qu'il leur a promis qu'il va les taper. Et qu'il les attend même en route. Je dis non qu'elles partent qu'il n'y a pas de problème. Elles sont allées elles sont encore revenues. Je leur demandé donc d'appeler celui-là. Quand il est venu, je lui ai demandé, est-ce que tu t'es transformé en agresseur ? Comment tu empêches à tes camarades de rentrer, c'est même quoi ? J'ai fait semblant de le chatouiller. L'enfant est allé dire à son père et père est arrivé ici tout fâché. Donc si ce n'était pas le proviseur ce qu'on devait s'échanger des coups de poing ce jour-là. Le proviseur a dit non qu'il ne peut pas lui donner le nom de celui qui a voulu corriger son enfant. Mais que s'il insiste plutôt, il va exclure son enfant parce que l'acte que son enfant a posé n'était pas bien. De tel acte ça m'a amené à avoir une autre vision des parents (ESS2).

Une surcharge de travail

Je suis arrivé au lycée bilingue de X on était à deux pour le grand lycée. Mon second, il avait un problème mental, un problème de santé et la plupart des classes étaient tenues par moi, de telle manière que je faisais le cours de lundi jusqu'au samedi. Moi personnellement, j'ai commencé à ressentir parce que je finis le cours autour de 14h40 et je rentre là, il m'arrive de fois que sur la route, au lieu de marcher sur la route [le trottoir], je marche en brousse sans le savoir. L'année passée donc le problème est arrivé comme une crise et on me ramène à l'hôpital j'étais même inconscient. Tu sais ce que le médecin m'a dit ? Il m'a dit clairement que vous avez trop travaillé et parce que je ne pouvais pas abandonner ces enfants, étant consciencieux, je ne pouvais pas abandonner ces enfants et comme nous n'avons pas l'habitude de créer la maladie en nous-même j'ai donc pris presque toutes les salles pour les enseigner. Le médecin me dit de prendre un repos. Et c'est ça alors qui m'avait poussé un peu dans le découragement. J'ai commencé donc à me dire, si le travail que je fais est en train de me tuer, à quoi sert bon. Désormais si on me donne des heures que je pense que c'est au-delà ou bien que je dois remplir une tâche qui va encore me rechuter dans la même situation, je veux le refuser (EES7).

Le tableau montre que les situations conflictuelles vécues par les enseignants enquêtés sont de diverse nature. Elles sont des attitudes de refus et de violence physique de la part des élèves, d'interventions physiques des parents d'élèves, des tensions avec des collègues et avec les supérieurs hiérarchiques. Le cas d'une crise due à une surcharge de travail (ESS7), a été également évoquée comme une situation ayant conduit au découragement et une remise en question. On remarque du tableau que la majorité des situations ayant marqué l'esprit des

enseignants pendant leur carrière, est beaucoup plus d'ordre administratif. Sur les douze (12) cas étudiés, huit (08) sont en lien avec la gestion administrative. On pourrait s'interroger sur cette prédominance de cas de gestion administrative. On se serait attendu à ce que les enseignants évoquent des situations de classes, des situations de tension avec les élèves puisque l'activité réelle d'enseignement se déroule en classe. Les situations d'avec les élèves seraient-elles moins tenues comme des problèmes et moins gardés en mémoire ? Ou sont-elles moins frustrantes que les autres situations vécues ? Et comment a été la gestion des situations problématiques ?

10.8.2. La gestion des expériences éthiques

Si nous nous sommes intéressés aux récits des expériences des enseignants, nous n'entendons pas seulement connaître leurs frustrations, mais en même temps connaître les postures professionnelles dans la gestion des moments critiques. Comme il est presque impossible de faire carrière dans les métiers de la relation, et particulièrement dans le métier d'enseignant, sans vivre des moments de variation d'humeur, des moments de tension, de remise en cause, voire de relâchement ou de lassitude. La relation dissymétrique entre enseignants et élèves d'une part, et la relation de collaboration entre enseignants et les autres acteurs d'autre part, sont régulées, dans la plupart, par des moments émotifs et/ou affectifs (inquiétude et plaisir). La délibération et les prises de décisions, en vue la gestion de moments de tension et du maintien d'un engagement professionnel sont donc nécessaires. Mais qui dit délibération et décision dit postures et valeurs de références. Autrement dit, en cas de situation de tension, l'enseignant est appelé à prendre position et à agir conséquemment, soit en application du règlement, soit en référence à ses propres valeurs. Nous nous sommes donc intéressé aux postures et aux valeurs de référence de enseignants dans les situations conflictuelles.

- Les postures « éthiques » des enseignants.

La posture est l'attitude adoptée dans une situation donnée. Lameul (2006) la définit comme étant « la manifestation d'un état mental, façonné par nos croyances et orienté par nos intentions qui exerce une influence directrice et dynamique sur nos actions, leur donnant sens et justification ». Une posture est donc une prise de position justifiée. Elle est éthique lorsqu'elle réflexive et critique, et vise une relation « non-violente » avec autrui. (Derrida, cité par Maela Paul, 2012). Dans le cas des situations de tension, elle peut être exprimée sous diverses formes : sanction ou tolérance d'une faute ; réaction d'opposition ou d'accord ; réflexion personnelle ou application des règles, etc. Les postures des enseignants enquêtés en lien avec leurs expériences difficiles, ont été répertoriées classifiées comme ci-après :

Tableau 22 : thématique des postures éthiques

<p>« Le légaliste » ou L'application des règles</p>	<p><i>On enseigne les humains chacun vient avec culture, sa mentalité.... Je peux punir un enfant tout comme je peux ne pas punir l'enfant, ça dépend de la situation. J'analyse le contexte qu'est-ce qui s'est passé ? Si je trouve que c'est vraiment trop flagrant, moi je sanctionne. ... moi, je pense que les enfants quand je prends ma décision, je vois d'abord la situation qui se présente, je ne cherche pas, ou... parce que je suis trop religieux je dois laisser l'enfant pourrir la vie des autres, je n'accepte pas. Quelle que soit ta religion, quelle que soit ma part, moi là, tu fais quelque chose je fonctionne seulement selon les règles... c'est en fonction du règlement intérieur.</i></p> <p>(Situation de refus et insulte)</p>
<p>« L'apaiseur » ou la médiation</p>	<p><i>Je remercie Dieu aussi, parce que ici particulièrement on a traversé des moments très difficiles ici les élèves ici c'est un champ ou d'abord des drogués. ...Dieu merci on a toujours eu à trouver une solution à faire calmer et l'élève et le collègue. On arrive à faire calmer le collègue et à lui expliquer, que quand vous êtes énervé comme ça, ce que vous allez faire, l'acte que vous allez commettre ça ne sera pas réfléchi, est-ce qu'après ça ne pourra pas vous causer préjudice. ... Un enfant qui vient et qui cravate votre collaborateur et il est prêt [à bagarrer] le règlement prévoir qu'il doit avoir un conseil de discipline et une exclusion définitive or la si on arrive à chercher l'origine, et à trouver c'est pourquoi l'enfant agit comme cela, et à calmer le collègue.</i></p> <p>(Situation de violence physique sur l'enseignant)</p>
<p>« Le silencieux » ou La non-réaction</p>	<p><i>Quand j'ai suivi, elle me dit que j'étais à l'origine de son départ je n'ai rien compris, je n'ai rien compris. Bon je n'ai pas réagi. J'ai dit bon, ok, si tu crois tant mieux et jusqu'aujourd'hui je n'ai rien dit. ... A un certain moment elle ne m'appelait plus, bon après elle a recommencé à m'appeler. ... C'est comme ça qu'on est resté jusqu'aujourd'hui.</i></p> <p>(Accusation d'un collègue)</p>
<p>« Le croyant » ou La volonté de Dieu</p>	<p><i>Sans mon consentement. Ça m'avait tellement troublé, par la grâce de Dieu, c'était fini comme ça, quand les affectations sont sorties il n'y avait pas mon nom.</i></p> <p>(Affectation complotée par un collègue)</p> <p><i>Bon, ce qui m'est venu en tête, ce que les hommes, en tout cas chacun, chaque personne est différente. Ce que j'attendais n'était pas le cas. Et comme c'est Dieu qui m'avait envoyé ici, je n'ai pas eu l'idée pour être ici, et Dieu, par sa bonté, par sa grâce pouvait aussi résoudre ce problème.</i></p> <p>(Malentendu avec la hiérarchie)</p>
<p>« Le tolérant » ou</p>	<p><i>En effet, l'idée de baisser les bras m'est venue naturellement parce que être l'un</i></p>

<p>Baisser les bras</p>	<p><i>des enseignants les plus impliqués dans les différentes activités de sa structure et se retrouvez, surtout sachant que vous avez toujours rempli vos obligations normalement, se retrouver en train d'expliquer les erreurs de l'autre, ça peut arriver.</i></p> <p>(Demande d'explication)</p>
<p>« Le passif » conseils du mari</p>	<p><i>C'est vrai que pour le moment, je gère encore, mais connaissant mon caractère un peu bouillonnant, je sens qu'un jour ça va craquer. [Rire] moi, je ne connais. Pour le moment ça va, on gère. ... Je veux dire mon mari, parce que, vraiment quand je suis trop fâchée là, je me déverse chez lui, c'est lui qui me calme souvent que laisse ça va. C'est beaucoup plus lui qui me calme souvent. Comme il est aussi dans le métier, c'est lui qui me conseille souvent, et dit laisse.</i></p> <p>(Manque de considération de la hiérarchie)</p>
<p>« L'égocentriste » Rester égal à soi-même</p>	<p><i>C'étaient des heures qui ne cadraient pas avec ma discipline de formation. J'ai juste refusé ces heure-là, et ça a un peu touché mon boss [Le proviseur] mais ça n'a pas touché ma conscience professionnelle parce que je suis resté égal à moi-même.</i></p> <p>(Emploi de temps contesté)</p>
<p>« L'humble » ou Faire profil bas</p>	<p><i>Je faisais toujours profil bas, donc je ne manifestais pas l'orgueil, je ne faisais pas le bras de fer. Quand elle se fâchait je me calmait, quand elle grondait je m'abaissais. ...] Je me disais qu'elle finira par comprendre. ... En fait, il y a d'abord mon comportement intrinsèque, le tempérament avec lequel je suis née. ... Si elle agissait comme ça à un moment donné j'ai compris qu'elle est dans sa posture de chef [responsable] et c'est d'abord normal, je fais partie de son personnel et elle voudrait que je puisse remplir mon quota horaire. Dans le cas contraire elle se trouve obligé de prendre peut-être un vacataire.</i></p> <p>(Menaces du proviseur)</p>
<p>« Le culturel » ou La position du parent éduqué</p>	<p><i>Ecoutez, c'est d'abord l'attitude du mari, voyez-vous, dans nos traditions, lorsqu'on se réunit lorsqu'un enfant commet une bévue, et que le père ne partage pas le point vu de son enfant, c'est une situation qui s'arrange à l'amiable parce que le père dit, non, attention je ne t'ai pas éduqué de cette façon. Ça veut dire quoi, c'est un père honnête, c'est un père moulé dans sa culture, c'est un père qui veut le bien et non le mal... il faut reconnaître que son mari c'est quelqu'un de bien, il est bien élevé, il est bien éduqué. Et alors, s'il a pris cette position, ça veut dire que je prendrai également la même position et la femme va se redresser, ou alors l'enfant va se redresser, ou l'enfant va revenir sur le droit chemin, voilà.</i></p> <p>(Le mari d'une élève)</p>
<p>« Le solidaire » ou</p>	<p><i>Donc si ce n'était pas le proviseur ce qu'on devait s'échanger des coups de poing ce jour-là. Le proviseur a dit non qu'il ne peut pas lui donner le nom de</i></p>

La collégialité	<i>celui qui a voulu corriger son enfant. Mais que s'il insiste plutôt, il va exclure son enfant parce que l'acte que son enfant a posé n'était pas bien. De tel acte ça m'a amené à avoir une autre vision des parents. Parce qu'on se dit qu'on veut agir, que c'est pour le bien de l'enfant mais le parent peut prendre ça autrement... je me suis sentis soutenus par mes collègues et ma hiérarchie. Je n'ai pas vécu cela comme une frustration.</i> (Le père d'un élève)
« Le légaliste » ou Le refus de l'excédent	<i>Le médecin me dit de prendre un repos. Et c'est ça alors qui m'avait poussé un peu dans le découragement. J'ai commencé donc à me dire : si le travail que je fais est un bon travail, parce que je n'envie personne, mais si le travail que je fais est en train de me tuer à quoi sert bon. Désormais si on me donne des heures que je pense que c'est au-delà ou bien que je dois remplir une tâche qui va encore me rechuter dans la même situation, je veux le refuser.</i> (La surcharge de travail)

Le tableau synthèse permet d'observer que dans les douze cas, les prises de positions sont variées, cependant, on relève une prédominance des postures de « pacificité » chez les enseignants enquêtés : posture de non-réaction, de médiation, de faire profil bas, de baisser le bras, de parent éducateur, ou encore remettre à la volonté de Dieu. Il apparaît également de prise de position plus ou moins « légaliste » ou « régaliennne » (l'application pure et dure du règlement intérieur), et « catégorique » (rester égal à soi-même). Aussi, on relève des postures « d'ouverture » ou « d'hétéronomie » reconnaissant le bien-fondé de la collégialité, du conseil extérieur dans la prise de décision. La posture de refus de l'excédent également répertoriée reste une posture « légaliste ». Mais quelles valeurs et croyances sous-tendent véritablement ces différentes prises de position ?

- **Les valeurs de référence**

Dans la conception de Jacques Derrida, les postures sont dites éthiques en rapport à leur finalité pour autrui, c'est-à-dire lorsque l'intention qui soutient l'attitude est non violente, ne cause pas du tort à autrui. C'est donc en réalité des valeurs qui soutiennent les prises de position. Dans les récits des expériences éthiques, nous avons également répertorié les valeurs qui sous-tendaient les prises de position. Lesquelles se résument ainsi qu'il suit :

Tableau 23 : thématique des valeurs de référence

La laïcité, la justice correctrice	<i>Je suis musulman, oui, bien sûr, mais d'abord, moi je ne suis pas... je suis laïc, je suis issu d'une famille musulmane chrétienne, mélangée. Mais quand il faut</i>
---	---

et protectrice)	<p><i>prendre une décision, on réfléchit... s'il m'arrive de prendre une décision, je prends ma décision en mon âme et en toute conscience. Si je trouve que celui-ci je dois le punir je le punis. [...], il ne faut pas le laisser qu'ils mettent le malaise dans toute la salle... si on trouve qu'il veut seulement contaminer les autres vraiment moi je le sanctionne, franchement moi je ne blague pas je l'aide à partir. ... Je ne tiens pas compte de..., moi je n'ai pas de sentiment, je raisonne, je suis enseignant scientifique, en tant que scientifique je travaille avec le raisonnement, je ne cherche pas ta religion, je me positionne comme ça.</i></p>
(Un refus et une insulte)	
La paix, la justice (protectrice et préventive)	<p><i>Il y a le texte et le contexte, c'est vrai il y a le règlement mais il y a aussi le contexte. Parce que, un enfant qui vient et qui cravate votre collaborateur, et il est prêt..., le règlement prévoir qu'il doit avoir un conseil de discipline et une exclusion définitive or la si on arrive à chercher l'origine, et à trouver c'est pourquoi l'enfant agit comme cela et à calmer le collègue, et par la suite que l'enfant a apporté le résultat on aura gagné. ... Mais si on avait pris cette décision de le chasser, on l'a envoyé encore dans le banditisme. Soit il ira en prison, soit il se fera tuer. ... C'est vrai, il y a le règlement mais on essaie de peser un peu pour certains problème... de fois on arrive à faire calmer le collègue et à lui expliquer. Que quand vous êtes énervé comme ça, ce que vous allez faire, l'acte que vous allez commettre, ça ne sera pas réfléchi, est-ce qu'après ça ne pourra pas vous causer préjudice.</i></p>
(Violence physique sur l'enseignant)	
La retenue, la culture générale, la cohérence	<p><i>En fait, j'avais des échos de la part des aînés que le monde professionnel est un monde complexe... donc j'avais ces échos là des aînés et je lisais beaucoup. Je lisais beaucoup comment vivre avec les êtres humains, comment ..., et dans le sens de mes cours et dans le sens de la culture générale. Je lisais beaucoup de choses, c'est ça qui m'ont armé et m'ont donné des outils pour pouvoir amortir certains nombres problèmes.</i></p>
(Accusation d'un collègue)	
La foi, la réceptivité	<p><i>Ma force était beaucoup plus spirituelle, parce que je me disais que je me laisse tout entre les mains de Dieu. Si c'est la volonté de Dieu, qu'elle soit faite. Et il y a aussi mon inspecteur dont je parlais là. C'est lui qui m'a fortifié, il m'a conseillé.</i></p>
(Affection complotée par un collègue)	
	<p><i>Et c'était en tant que religieuse, ce n'était rien que ma prière et à ma grande surprise, Dieu a également écouté ma prière, où moi, j'étais restée, et la hiérarchie, Mme la Proviseure a été mutée.</i></p>
(Malentendu avec la hiérarchie)	
La conscience, le	<p><i>Cependant ce n'est qu'à la conscience professionnelle qui a su me remobiliser, me galvaniser, me remotiver pour que je puisse éloigner un peu ses idées-la de ma</i></p>

souci de l'élève	<p><i>tête. ... on se rend compte que ce n'est pas l'administrateur qui sera fauché, pénalisé, mais ça sera plutôt mes apprenants qui seront pénalisés et ma conscience à ce moment-là, qui est cette épée de Damoclès qui se trouve au-dessus de ma tête, ne va pas me laisser dormir... Donc cette conscience-là m'a rappelé à l'ordre et me dire bon ça peut arriver, l'administration reste, les hommes finissent toujours par partir. Personne n'est appelé à demeurer sur place. Chacun vient faire son travail.</i></p> <p>(Demande d'explication)</p>
La retenue, la réceptivité	<p><i>C'est vrai que pour le moment, je gère encore, mais connaissant mon caractère un peu bouillonnant, je sens qu'un jour ça va craquer ... je veux dire mon mari hein. Parce que, vraiment quand je suis trop fâchée là, je me déverse chez lui, c'est lui qui me calme souvent que laisse ça va. C'est beaucoup plus lui qui me calme souvent. Comme il est aussi dans le métier, c'est lui qui me conseille souvent, et dit laisse.</i></p> <p>(Le manque de considération de la hiérarchie)</p>
Le souci de l'élève	<p><i>Dans ma tête c'est que j'allais toujours me rattraper et je n'allais pas verser la faute sur les apprenants. Donc je veux dire que les enfants n'allaient pas recevoir les pots cassés.</i></p> <p>(Emploi de temps contesté)</p>
L'humilité, le pardon, la paix, le respect, la compréhension, la foi	<p><i>Je faisais toujours profil bas, donc je ne manifestais pas l'orgueil, je ne faisais pas le bras de fer. Quand elle se fâchait je me calmait, quand elle grondait je m'abaissais... je suis une personne qui n'aime pas trop l'adversité, je n'aime pas l'adversité, j'aime là où on est prêt à se réconcilier, là où on est prêt à demander pardon pour qu'il y ait la paix, là où on peut tout sacrifier pour qu'il y ait la paix. Ça c'est d'abord ma personne. ... Donc quand ce volet religieux est venu encore s'ajouter à moi c'est là où ça a encore amélioré ma manière de me comporter avec autrui, ça a vraiment amélioré. Parce que Dieu est un Dieu de paix. Si elle agissait comme ça à un moment donné j'ai compris qu'elle est dans sa posture de chef et c'est d'abord normal, je fais partie de son personnel et elle voudrait que je puisse remplir mon quota horaire. Dans le cas contraire elle se trouve obligée de prendre peut-être un vacataire...je dois d'abord la respecter en tant que chef et de la comprendre en tant que chef.</i></p> <p>(Menaces du proviseur)</p>
L'éducation, le souci de l'enfant, la compréhension	<p><i>Je pense que s'il faudrait que j'explique ça aujourd'hui, je dirai que c'est l'éducation de ce monsieur qui m'a amené à comprendre que mais attention voilà quelqu'un qui ne partage pas [l'avis de sa femme], et puis il est humble dans sa façon de prendre la parole, il reconnaît tout de suite la valeur de l'enseignant. Parce que sa réponse-là est une réponse qui, en réalité valorise le métier de l'enseignant. Je me suis retrouvé dans sa façon d'éduquer...et puis il faudrait</i></p>

	<i>être d'accord que c'est une élève, c'est une enfant.</i> (Le mari d'une jeune)
La reconnaissance, la solidarité,	<i>Ça m'a plutôt permis de comprendre que, quand on est quelque part, faut être en famille, faut pas vivre en marge, et quand il y a de décision, il faut chercher aussi à consulter les autres, puisque c'est une synergie d'actions.</i> (Le parent d'un élève)
Le souci de l'élève, le souci de soi	<i>Tu sais ce que le médecin m'a dit ? Il m'a dit clairement que vous avez trop travaillé et parce que je ne pouvais pas abandonner ces enfants, étant consciencieux je ne pouvais pas abandonner ces enfants et comme nous n'avons pas l'habitude de créer la maladie en nous-même j'ai donc pris presque toutes les salles pour les enseigner. Le médecin me dit de prendre un repos... mais si le travail que je fais est en train de me tuer à quoi sert bon.</i> (Surcharge de travail)

Il ressort du tableau, que les valeurs et/ou les croyances qui sous-tendent la prise de position ou les décisions des enseignants interrogés sont assez variables suivant les situations. Ce sont : la laïcité ; la justice (corrective, préventive et protectrice) ; la paix ; l'éducation ; la culture ; la foi ; la sollicitude ; la conscience ; le respect ; l'humilité ; la compréhension ; la solidarité ; la reconnaissance ; la cohérence ; la réceptivité ; le pardon, la retenue. Ces valeurs sont certes de divers ordres mais que l'on pourrait classer, suivant leur source, en valeurs sociales (familiale et religieuse), morales et institutionnelles. Et selon que leur finalité est pour soi ou pour autrui, on pourrait également parler de valeurs égocentrées et des valeurs pro-sociales ou altruistes.

En résumé, pour cette troisième section, l'on retient que les récits des expériences éthiques des enseignants sont l'expression, la manifestation d'une conscience professionnelle en situation. Elle se manifeste dans des prises de position et des prises de décision, donc des postures professionnelles, fondées sur des croyances ou des règles institutionnelles. Nous résumons ces postures sous une forme schématique comme ci-après :

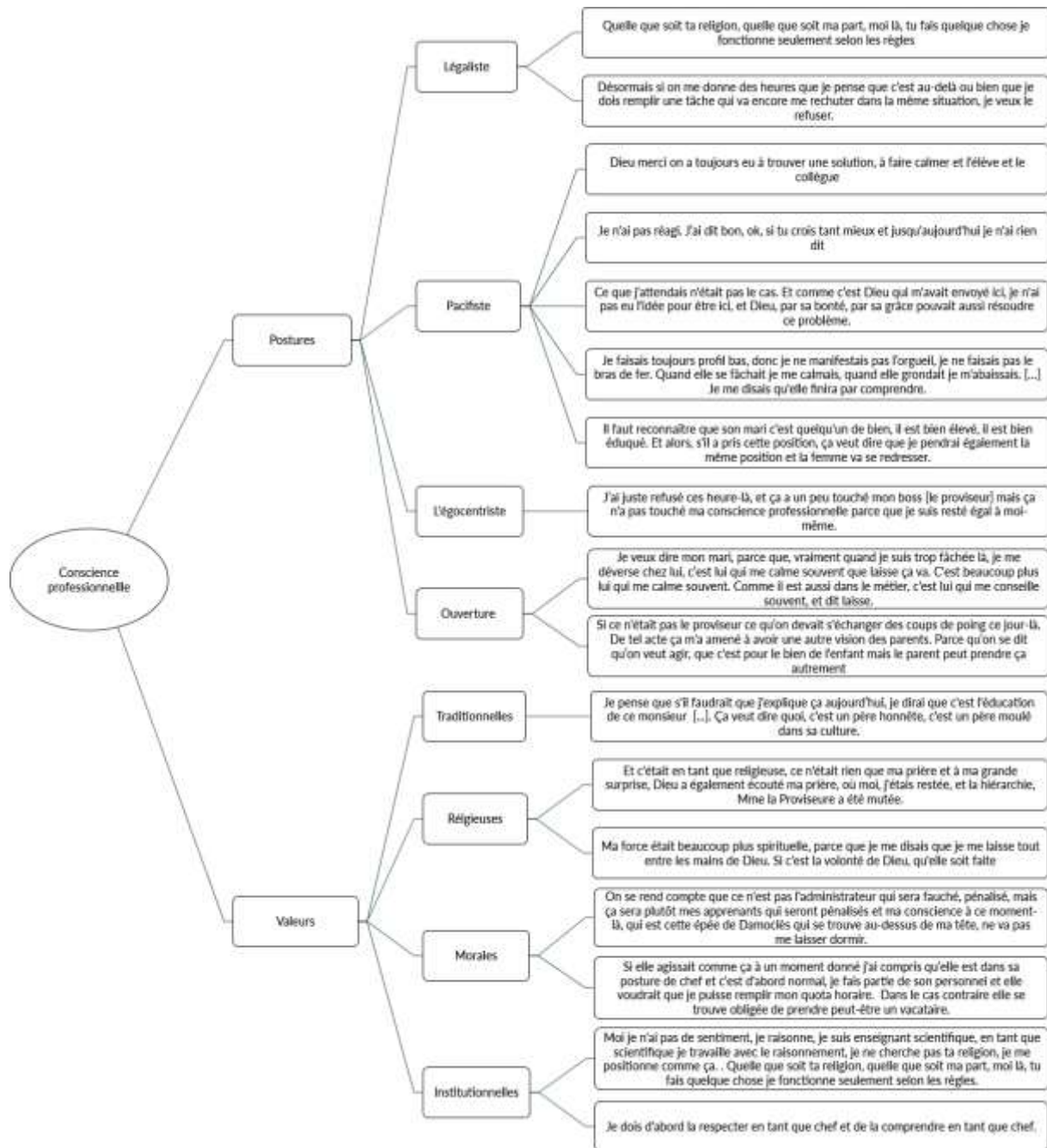


Figure 14 : arbre thématique des postures et valeurs de références

En conclusion, il a été question dans ce chapitre d'exposer les différentes représentations de la conscience professionnelle des enseignants et quelques récits de leurs expériences professionnelles, qui sont en quelque sorte, une forme pratique de ces représentations. En termes de représentation, l'analyse lexicale et l'analyse thématique ont mis en relief d'une part l'existence d'un usage presque idiomatique du mot « enfant », et d'autre part, la prédominance d'un sens axiologique de la conscience professionnelle, porté par la figure de l'enseignant « éducateur ». Les enseignants se considèrent beaucoup plus comme des éducateurs, préoccupés par l'avenir des futurs citoyens que sont les « enfants-élèves ». Du point de vue pratique, l'analyse des récits d'expériences éthiques a permis de repérer des prises de position, des postures plus ou moins régulières que l'on pourrait catégoriser comme des postures : de « légaliste », de « pacifiste », d'« égocentriste » et « d'ouverture ». Et lesquelles postures sont portées à la fois par des croyances, de valeurs d'ordre social, moral et politique. L'exploitation de ces données empiriques nous permet à présent de répondre à notre problématique de recherche. C'est l'objet du prochain chapitre.

Chapitre 11. De la dynamique de la conscience professionnelle

Le travail de terrain a permis de recueillir les informations auprès des acteurs en vue de répondre aux questions de recherche. La recherche documentaire a permis de formuler un certain nombre d'hypothèses. Ces hypothèses énoncent que la conscience professionnelle se fonde sur des savoirs et de valeurs d'origine socioculturelle, morale et politique ; que les processus de leur genèse sont psychologiques, et qu'une conscience professionnelle vive se justifient en par le sens du travail en tant que bien. Les représentations et les récits des expériences éthiques précédemment exposés servent de matériaux pour éprouver ces hypothèses. A cet effet, notre analyse se base sur le modèle Sentiment-Valeur-Savoir. Autrement dit, pour vérifier nos hypothèses, nous nous servons de ces trois éléments comme indices. Dans un premier temps, l'hypothèse relative aux sources de la conscience professionnelle sera analysée à partir des valeurs, dans un deuxième temps, celle des processus à partir des sentiments, et troisièmement, l'hypothèse de la justification sera vérifiée à partir des savoirs.

11.1. Des ramifications ou sources et des motifs de la conscience professionnelle

La conscience professionnelle a été définie comme conscience morale (jugement) et conscience psychologique (connaissance), comme disposition et pratique. Si elle n'est pas simple conscience mais conscience propre à l'activité professionnelle, cependant, il est difficile de faire la part nette de ce qui relèverait de la conscience morale simple et de la conscience professionnelle. Alors, nous avons voulu savoir d'où est-ce que la conscience professionnelle tirait ses racines, c'est-à-dire sur quoi reposerait-elle. Certains travaux sur le travail séculier (Weber), sur la morale (Kant, Weber), nous ont amené à émettre l'hypothèse selon laquelle, la conscience professionnelle tirerait ses racines de savoirs et de valeurs d'origine sociale, morale et politique. Pour vérifier cette hypothèse, nous nous référons, d'une part, aux opinions des enseignants, relatives aux motifs et sources d'inspiration, et d'autre part, à leurs expériences dans les situations conflictuelles. Pour cela, les tableaux thématiques 19 et 20 ; 22 et 23 nous servent de base.

L'analyse des discours (sources et des expériences (motifs d'action) permet d'observer que les enseignants expliquent leur travail consciencieux (décisions et pratiques) par deux paramètres : la base ou la source d'inspiration (tableau 19) et le motif (tableau 20) :

Des sources déclarées

Différentes sources d'inspiration déclarées des enseignants ont été répertoriées: l'éducation, l'instruction, la profession et le cadre normatif (tableau 19).

- L'éducation familiale et religieuse

Pour ce qui est de l'éducation, des enseignants affirment qu'elle est à la base de tout, tant en ce qui concerne la pratique que des prises de décision :

Oui, ça peut dépendre aussi de mon éducation, parce que, on dit que la famille est la base de tout. Donc si tu es mal éduqué, tu ne peux pas faire quelque chose de bien demain. Donc je peux aussi dire que l'éducation familiale compte aussi beaucoup. (Jeanne, prof. de Langue Espagnole) ;

Moi, je n'ai pas été éduqué de manière religieuse à la base, c'est la tradition qui a fait de ma vie ce que je suis aujourd'hui. (John, prof de Français) ;

Pour moi personnellement la base du travail consciencieux, pour moi c'est d'abord la religion chrétienne, me concernant, j'ai été éduqué selon les valeurs de la Bible... Dans ma tête c'est Dieu qui m'a envoyé pour servir là-bas à travers cette matière. C'est pourquoi, je me donne corps et âme pour faire bien ce travail. Dieu m'a choisi pour servir les êtres humains à travers ce métier, c'est pourquoi je dois bien faire ce travail, je dirai sans contrepartie ou bien sans attendre quelque chose. (Miché, prof. de Physique).

C'est comme si nous sommes sur terre en mission. Dieu nous envoie en mission faire quelque chose qui peut bénéficier au prochain. (Mme Gaëlle, Prof de Géo) ;

Et pourquoi décider à un moment donné, de conseils ou de sanctionner ? Cela revient également à la culture de tout un chacun, à l'éducation qu'a reçu tout un chacun. ... Donc sanctionner ou conseiller est fonction du texte et du contexte. Du texte, pourquoi, parce que le règlement l'interdit, et du contexte également, parce que l'éducation qu'a reçue celui qui est chargé d'appliquer la sentence, qui est l'enseignant. (Max, prof. d'EPS).

- L'instruction ou la culture scolaire

Si l'éducation familiale est à la base de tout, les enseignants expliquent que l'esprit de bien faire son métier proviendrait également de l'instruction, de la culture scolaire.

[Rire], Oui, [euh], en fait cette question est complexe [rire] en ce sens que, vous savez quand vous évoluez [silence] dans la vie active, en passant par le savoir, on rencontre beaucoup de choses, on se transforme au fur et à mesure ... au départ, étant donné qu'on a été moulé dans une religion, mais au fur et à mesure que j'évolue, avec les études philosophiques qui également m'ont interpellé, à faire preuve de la raison, je me suis rendu compte que, effectivement je ne devrais plus agir parce qu'il y a un Dieu qui veille sur moi, mais également par ce qu'il y a un bon sens que j'ai développé en moi et qui me dit que, effectivement un être humain devait agir ainsi. Ça c'est le bon sens, c'est-à-dire ma

raison. ... Je lisais beaucoup comment vivre avec les êtres humains, comment ..., et dans le sens de mes cours et dans le sens de la culture générale. Je lisais beaucoup de choses, c'est ça qui m'ont armé et m'ont donné des outils pour pouvoir amortir certains nombres problèmes. (Souley, prof. de philo.) ;

... et en plus de cela, à travers certaines instructions, certaines connaissances comme la philosophie en terminale j'ai gardé en tout cas la pensée de Kant. Dans sa manière de faire j'ai trouvé quelque chose qui m'a motivé à faire bien mon travail. (Miché, prof. de Physique).

- L'héritage des aînés du corps

D'autres enseignants ont également expliqué leur travail consciencieux par la tradition ou la culture professionnelle :

... parce que lorsqu'on on essaie de voir avec les années antérieures, nos aînés ont aussi fait pareil, donc pourquoi pas nous. On doit aussi essayer de [bien] faire, même comme c'est mauvais [les conditions de travail], même comme ça fait mal, on n'a pas le droit [de mal faire]. (Paul, prof. de Physique) ;

En fait, j'avais des échos de la part des aînés que le monde professionnel est un monde complexe... donc j'avais ces échos là des aînés. (Souley, prof. de philo) ;

Moi je suis devenu enseignant par ce que j'ai aimé mon enseignant d'histoire-géo. (John, prof. de Français).

Je me dis que c'est même exactement le même aspect chez moi même, la même motivation d'un enseignant du même domaine qui est la SVT toujours, qui m'a motivé, en quelque sorte à être un enseignant, parce que sa manière de dispenser les sciences, ça m'a beaucoup attiré et son comportement surtout. Ça m'a beaucoup attiré et j'ai pris ce monsieur-là pour l'idéal ou alors pour le repère, c'est ça qui m'a poussée dans l'enseignement. (Désiré, prof. de SVT).

A côté de ces sources familiales, scolaires et professionnelles, des enseignants ont également évoqué des motifs institutionnels ou professionnels (tableau 20) comme des raisons complémentaires pour le travail consciencieux :

- Le jugement personnel ou le souci de l'élève

Aux sources familiales, institutionnelles, s'ajoute le sens moral, c'est-à-dire, le jugement moral personnel. C'est ce qui ressort de certains discours lors les prises de décisions en situation de tension ou délictuelle :

Déjà, nous avons signé d'être enseignant, les apprenants ne connaissent pas ce qui se passe, pourquoi donc rejeter cette faute sur eux. Je me dis que par rapport à cette situation l'État doit faire tout simplement son travail. (Paul, prof. de Physique) ;

Parce que quand on s'aime soi-même, les choses qu'on n'aimerait pas qu'on nous fasse, c'est le cas de la justice, on aimerait qu'on soit juste envers nous et c'est de la même

manière qu'on s'impose moralement d'être juste envers nos prochaines, nos prochains ici ce sont nos apprenants. (André, prof. d'Allemand) ;

Comme on est dans le domaine de l'enseignement, ce que, envers les enfants, il faut être, et comment dire, il faut être juste envers les enfants et, et, tout faire pour leur donner le savoir qu'ils méritent. (Asta, prof. d'EPS).

Des motifs d'action dans les expériences éthiques

En plus des valeurs déclarées, les enseignants expriment posture vis –vis des élèves lors des situations éthiques :

- Le sens de l'humain

Ici, il faut rappeler qu'il y a la notion du texte et du contexte, parce que chaque corps de métier a un texte, un règlement, une ligne de conduite. ... Parce que un texte peut dire, peut-être pour une sanction donnée, telle sentence pour une telle sanction, mais il faut aussi revenir il faut toujours avoir le sens de l'humain parce qu'on ne sait pas ce que la personne a vécu, etc. (Max, prof. d'EPS).

- L'avenir des élèves

Quand je vois le nombre d'enfants et je vois l'effectif, je pense à ceux sont en salle en train de m'attendre, ils sont en train de préparer un examen, et je peux donc contribuer à la réussite de leur examen et qui dit examen dit alors leur avenir. Alors cela me donne encore un autre courage pour me dire ok il faut aller, parce qu'il y a les jeunes, les petits enfants innocents qui t'attendent, et il ne faut donc pas compromettre leur avenir. Voilà donc un ensemble des choses qui. ... il y en a d'autres. (Souley, prof. de philo) ;

Et puis même nous n'éduquons pas ces enfants pour qu'ils deviennent aussi des enseignants, comme nous demain, on les éduque et qu'ils deviennent des hommes et des vrais hommes demain, de bons citoyens. (Mme Pacha, Vice principal, prof. SVT) ;

On enseigne, on est fiers de nous-mêmes. On est en train de construire des futurs citoyens, leur conscience, pour qu'ils deviennent des hommes murs. (Mme Gaëlle, prof. de Géo)

- Le mérite de l'emploi et le respect des textes

En tant agent ou employé de l'état on a le devoir de bien faire. (Laurent, Conseiller d'orientation) ;

Remplir son contrat, avoir la conscience tranquille et participer dans la croissance de son milieu de travail ou entreprise. (Ernest, prof. d'Espagnol) ;

Je pense aussi à la hiérarchie, c'est-à-dire, la peur de la chicotte quoi, la sanction... Je me bats en ce qui me concerne pour éviter autant que se peut des reproches de la part de la hiérarchie, de la part des élèves, comment faire le maximum possible pour donner le meilleur de soi. (Souley, prof. de philo.)

Je suis musulman, oui, bien sûr, mais d'abord..., je suis laïc... s'il m'arrive de prendre une décision, je prends ma décision en mon âme et en toute conscience..., je raisonne, je suis

enseignant scientifique... Quelle que soit ta religion, quelle que soit ma part, moi là, tu fais quelque chose je fonctionne seulement selon les règles... c'est en fonction du règlement intérieur. (Amin, prof. de Maths) ;

C'est donc plusieurs valeurs qui sont déclarés comme justifiant le travail consciencieux. Aussi, les postures éthiques dans pendant les expériences éthiques, dans les tableaux 22 et 23 permettent de remarquer des « valeurs expérimentées » presque similaires aux « valeurs déclarées » :

- La laïcité ou la justice correctrice

Je suis musulman, oui, bien sûr, mais d'abord, moi je ne suis pas... je suis laïc, je suis issu d'une famille musulmane chrétienne, mélangée. Mais quand il faut prendre une décision, on réfléchit... s'il m'arrive de prendre une décision, je prends ma décision en mon âme et en toute conscience. Si je trouve que celui-ci je dois le punir je le punis., il ne faut pas le laisser qu'ils mettent le malaise dans toute la salle... si on trouve qu'il veut seulement contaminer les autres vraiment moi je le sanctionne, franchement moi je ne blague pas je l'aide à partir. ... Je ne tiens pas compte de..., moi je n'ai pas de sentiment, je raisonne, je suis enseignant scientifique, en tant que scientifique je travaille avec le raisonnement, je ne cherche pas ta religion, je me positionne comme ça. (Amin, prof. de Maths).

- La paix et la justice protectrice ou préventive

Il y a le texte et le contexte, c'est vrai il y a le règlement mais il y a aussi le contexte. Parce que, un enfant qui vient et qui cravate votre collaborateur, et il est prêt ... le règlement prévoir qu'il doit avoir un conseil de discipline et une exclusion définitive or la si on arrive à chercher l'origine, et à trouver c'est pourquoi l'enfant agit comme cela et à calmer le collègue, et par la suite que l'enfant a apporté le résultat on aura gagné. ... Mais si on avait pris cette décision de le chasser, on l'a envoyé encore dans le banditisme. Soit il ira en prison, soit il se fera tuer. ... C'est vrai, il y a le règlement mais on essaie de peser un peu pour certains problème... de fois on arrive à faire calmer le collègue et à lui expliquer. Que quand vous êtes énervé comme ça, ce que vous allez faire, l'acte que vous allez commettre, ça ne sera pas réfléchi, est-ce qu'après ça ne pourra pas vous causer préjudice. (Saïd, prof. de SVT, Surveillant général)

- La foi religieuse

Ma force était beaucoup plus spirituelle, parce que je me disais que je me laisse tout entre les mains de Dieu. Si c'est la volonté de Dieu, qu'elle soit faite. Et il y a aussi mon inspecteur dont je parlais là. C'est lui qui m'a fortifié, il m'a conseillé (Jeanne, prof. d'Espagnol)

Je n'aime pas l'adversité, j'aime là où on est prêt à se réconcilier, là où on est prêt à demander pardon pour qu'il y ait la paix, là où on peut tout sacrifier pour qu'il y ait la paix. Ça c'est d'abord ma personne. ... Et c'était en tant que religieuse, ce n'était rien que

ma prière et à ma grande surprise, Dieu a également écouté ma prière, où moi, j'étais restée, et la hiérarchie, Mme la Provisoire a été mutée. (Alphonsine, prof. de SVT)

- L'éducation ou la logique de la circonstance

Je pense que s'il faudrait que j'explique ça aujourd'hui, je dirai que c'est l'éducation de ce monsieur qui m'a amené à comprendre que mais attention voilà quelqu'un qui ne partage pas [l'avis de sa femme], et puis il est humble dans sa façon de prendre la parole, il reconnaît tout de suite la valeur de l'enseignant. Parce que sa réponse-là est une réponse qui, en réalité valorise le métier de l'enseignant. ... C'est d'abord l'attitude du mari, voyez-vous ?... Je me suis retrouvé dans sa façon d'éduquer. ... il faut reconnaître que son mari c'est quelqu'un de bien, il est bien élevé, il est bien éduqué. Et alors, s'il a pris cette position, ça veut dire que je prendrai également la même position et la femme va se redresser, ou alors l'enfant va se redresser. (John, prof. de Français)

Ces valeurs qui soutiennent les postures éthiques, sont concordantes avec les valeurs « déclarées ». Autrement dit, les valeurs exprimées dans les situations éthiques (entretiens d'explicitation) sont de presque de même nature que les valeurs déclarées (entretiens semi-directifs). Elles sont personnelles, religieuses, politiques. Nous pouvons déduire que le travail consciencieux des enseignants, repose sur des valeurs d'ordre socioculturel, moral et politique. Et par conséquent, notre première hypothèse de recherche est vérifiée ou alors confirmée. La conscience professionnelle tire ses racines de plusieurs sources comme l'avait affirmé Louis O'Neil. Elle est l'intériorisation des normes objectives communément reconnues, grâce à l'appui des traditions, des impératifs sociaux, de l'éducation reçue dans la famille et dans certaines institutions. Ces résultats concordent avec les théories exposées dans la deuxième partie de ce travail, à savoir : que les valeurs peuvent être de nature traditionnelle ou religieuse tel qu'on retrouve dans l'éthique protestante de Weber ; qu'elles peuvent être de nature morale, c'est-à-dire personnelle, comme évoqué dans la morale des principes chez Rawls et la vertu chez MacIntyre ; ou encore les valeurs peuvent être de nature politiques (souci de l'élève en tant que futur citoyen) et institutionnelles (consistant le respect des règlements) tel que expliqué par Prairat. C'est donc une dynamique, une combinaison des valeurs qui soutient l'activité professionnelle consciencieuse. Mais comment comprendre l'intériorisation de ces valeurs ? Par quels processus adviennent-elles ? Notre deuxième hypothèse de recherche a été formulée à titre de réponse à cette interrogation.

11.2. Les processus de construction de la conscience professionnelle

La conscience professionnelle est disposition et pratique. Une disposition désigne un sentiment, un état d'esprit, un état d'âme, à l'égard de quelque chose ; elle désigne également une aptitude (Dictionnaire de langue française). Une disposition est alors innée

(prédisposition) ou acquise. Dans le sens de prédisposition, la conscience professionnelle est synonyme de vocation, de don. Et en tant qu'acquisition, la conscience professionnelle serait le résultat des expériences émotionnelles, c'est-à-dire l'expérience des sensations agréables ou désagréables, et laquelle expérience est conservée ou évitée. Considérée du point de vue pratique, la conscience professionnelle renvoie aux actions concrètes, aux manières de se conduire et au soin apporté à l'exécution d'une tâche. Mais comment prend genèse une disposition et les pratiques qui en sont l'expression ? En nous basant d'une part sur l'approche des sentiments moraux d'Adam Smith, et d'autre part, sur la psychologie morale de John Rawls, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle la conscience professionnelle en tant que disposition et pratique se construit dans les relations (à soi, au travail, au divin) grâce à des processus psychologiques générés par des sentiments positifs et/ou négatifs. Pour éprouver cette, notre analyse se fonde sur les tableaux thématiques 10 et 11 lesquels récapitulent les différents aspects relationnels de la conscience professionnelle : la relation personnelle au travail, la relation aux autres (élèves et aux collaborateurs).

Le tableau thématique 10, présente le rapport à l'activité (ou le sens du travail) chez les enseignants enquêtés. Deux sens majeurs domine la perception des enseignants. Pour les uns, le métier d'enseignant est une vocation, et pour d'autres, il est un emploi. Mais dans les deux cas, l'élément fondamental du sens du métier est l'amour ou le plaisir à exercer le métier. Cet amour pouvant être naturel (prédisposition), provoqué ou naissant à partir de certaines expériences :

- De la vocation

La conscience professionnelle pour moi, c'est un peu rattaché à la vocation. Donc pour moi, lorsqu'on parle de conscience professionnelle, c'est une question de don, c'est-à-dire, lorsque vous avez un don de faire quelque chose, vous êtes content de le faire, et c'est à ce moment-là que l'activité que vous menez dans votre vie devient fondamentale et vous la faite avec dévouement, et sans attendre même en réalité une récompense prestige. ...Ça veut dire que tout ce que je peux faire dans ma vie c'est enseigner. C'est la seule vocation que Dieu m'a donnée et est-ce que je me sens à l'aise, ah oui, très à l'aise.... Voyez, moi je suis devenu enseignant par ce que j'ai aimé mon enseignant d'histoire géo. (John, prof. de Français) ;

Je ne suis pas venu dans l'enseignement par simple courtoisie mais j'avais cette manière d'avoir le plaisir de véhiculer mon savoir à quelqu'un, voilà en quelque sorte ce qui m'a motivé. Je pense que c'est ça qui m'a poussé vers l'enseignement » (Alphonsine, prof. de SVT) ;

- L'amour naissant ou stimulé

Bon! Je ne peux pas dire que c'est une passion hein, pour dire vrai. C'est parce qu'on cherche souvent le travail et qu'on se retrouve dans l'enseignement. Mais dès qu'on se retrouve dans ça, on le fait, le fait d'être avec les enfants chaque jour nous, on est parents, on se rend compte que non, même si tu n'avais pas l'amour pour ça, cet amour va naître. Parce que tu te rends compte que vraiment traiter avec les enfants, je vous assure, quand vous êtes enseignant, c'est vraiment édifiant, c'est vraiment bien. (Asta, prof. d'EPS)

Ah oui, moi, je me dis que c'est même exactement le même aspect chez moi même, la même motivation d'un enseignant du même domaine qui est la SVT toujours qui m'a motivée, en quelque sorte à être un enseignant, parce que sa manière de dispenser les sciences, ça m'a beaucoup attiré et son comportement surtout. Ça m'a beaucoup attiré et j'ai pris ce monsieur-là idéal ou alors pour le repère, c'est ça qui m'a poussée dans l'enseignement. (Désiré, prof. de SVT).

Je peux dire aujourd'hui que l'enseignement n'était pas à la base ma vocation. Mais l'enseignement de l'éducation physique et sportive est une vocation pour moi, car j'y prends plaisir au jour le jour, malgré tous les petits obstacles que nous rencontrons chaque jour. (Max, prof. d'EPS).

C'est donc le sentiment de plaisir éprouvé qui est une potentielle source d'énergie pour exercer ou bien le métier. En plus de l'amour naturel ou provoqué, trois autres sources (tableau 10) de plaisir ont été également relevées par les enseignants :

- Le plaisir de la simple présence des élèves et des collègues

Ecoutez, écoutez, le plus grand bonheur de ma vie c'est lorsque je suis devant les élèves. (John, prof. de Français) ;

Je viens de vous le dire que je m'ennuie à la maison. Moi je ne suis pas un professeur de philosophie mais je comprends que passer la journée à la maison c'est désagréable avec tout le confort nécessaire qu'on a. Je préfère passer le temps avec mes enfants [élèves]. (Amin, prof. de Maths) ;

Quand vous avez des collègues avec qui vous partagez le tour [tour de boisson], c'est un moment où vous essayez d'oublier un peu les soucis, les problèmes familiaux et autres choses. On a un plaisir souvent de venir rester ici, on reste quand tout le monde a fini jusqu'à 18h on est là [rire]. C'est aussi le bon côté de ce métier. (Saïd, Surveillant général, prof. de SVT)

Je ne peux pas dire que c'est une passion hein, pour dire vrai. C'est parce qu'on cherche souvent le travail et qu'on se retrouve dans l'enseignement. Mais dès qu'on se retrouve dans ça, le fait d'être avec les enfants chaque jour, nous on est parents, on se rend compte que non, même si tu n'avais pas l'amour pour ça, cet amour va naître. (Asta, prof. d'EPS).

- Le plaisir du rendement

Par rapport à ce que je fais sur le terrain, en classe, il peut arriver effectivement que je sois satisfait et il y a des éléments. Généralement c'est au terme des évaluations, on se comprend. (Souley, prof. de philo).

- Le plaisir de la reconnaissance

Depuis 22 ans j'ai une satisfaction psychologique et personnelle, parce que beaucoup reviennent me dire merci, beaucoup sont satisfaits. (John, prof. de Français).

S'il y a de l'amour, du plaisir éprouvé dans l'exercice du métier, les sources de ces sentiments se trouvent véritablement dans les relations professionnelles (tableaux 15 et 16) : l'identification préférentielle à la figure d'éducateur ; l'empathie, l'attachement, la courtoisie animant la relation avec les élèves ; et les sentiments de solidarité et de complémentarité soulignés dans la relation avec les collaborateurs :

- De l'identification comme éducateur

Ecoutez, c'est-à-dire la conscience professionnelle, c'est d'abord, du moins dans l'enseignement, parce que lorsqu'on parle de conscience professionnelle dans l'enseignement, il faut déjà savoir que l'enseignant est un éducateur. Ça veut dire quoi, il éduque tout comme il transmet les connaissances. Et le fondement même de l'enseignement c'est éduquer. (John, prof. de Français) ;

Je vais commencer à dire d'abord que, être enseignant c'est être d'abord parents, enseigner c'est élever et dire élever c'est également aller au fond de l'enfant, dans son être intérieur » (Paul, prof. de Physique) ;

Educateur, parent, conseiller parce qu'on a affaire devant nous à des enfants. Ce sont des enfants qui ont besoin encore des conseils. Parfois, ils peuvent mieux suivre nos conseils que les parents de la maison, oui. Et parfois, on se rend compte que en disant certaines choses, ça change, souvent ça influence sur les enfants. (Mme Gaëlle, prof. de géographie).

- L'attachement et l'empathie des élèves

En plus de l'identification à la figure de l'éducateur, les enseignants évoquent les rapports affectifs avec les élèves comme des sources de motivation :

Déjà que tous les élèves ne peuvent pas aimer l'enseignant. Oui, c'est vrai, quand certains veulent s'attacher à moi, ça me donne aussi du plaisir. Ça veut dire que la personne qui s'attache à moi-là aime ma discipline, donc ça m'encouragent aussi. (Jeanne, prof. d'Espagnol) ;

C'est vrai, les générations se suivent mais ne se ressemblent pas. Il y a des promotions, des classes où vraiment on se sent vraiment proche de ces enfants. Il y a une familiarité, une convivialité, oui on le ressent vraiment. (Souley, prof. de philo) ;

Il m'est arrivé un temps, j'étais malade mais je ne pensais pas à ma maladie, je pensais plutôt à l'avenir de ces enfants. ... Et un jour ces enfants se sont déplacés, toute la classe, et sont allés me rendre visite à la maison, j'ai failli pleurer parce que j'avais tellement pitié et ils me manquaient tellement. Et parfois c'est un sentiment de joie de le voir à mes côtés. (Lambert, prof de SVT, Surveillant général) ;

Et quand je suis avec les élèves et que je quitte parfois parce que la tête me dérange ils me cherchent, ils me cherchent jusqu'à ma maison, oui, ça me fait plaisir et en moi je me dis j'ai atteint mon objectif. (Alphonsine, prof. de SVT)

- La solidarité des collègues

A côté de la relation avec les élèves, les sentiments d'appartenance, de complémentarité, la solidarité ont été également relevés comme aidant à la prise de conscience.

Donc si ce n'était pas le proviseur, ce qu'on devait s'échanger des coups de poing ce jour-là... je me suis sentis soutenus par mes collègues et ma hiérarchie. Je n'ai pas vécu cela comme une frustration. Ça m'a plutôt permis de comprendre que, quand on est quelque part, il faut être en famille, il ne faut pas vivre en marge. (Lambert, prof. de SVT, Surveillant général) ;

Et même aussi, même les collègues, enseignants, parce qu'il y a de moment où on s'apprécie aussi. Il y a certains collègues même quand je faisais encore les cours sur la reproduction avec les élèves de 1ère D et Tle, il y avait certains collègues quand ils sont des libres, ils viennent, ils suivent. Donc je me dis que, avec tout ça, on trouve la satisfaction. (Mme Pacha, prof. de SVT, Vice principal) ;

En termes de stratégie, souvent il y a de petites rencontres dans le département. ... Entre collègues, on essaie de trouver une solution [aux difficultés d'apprentissage]. On demande au collègue soit de changer de méthode, soit de multiplier les exercices, prendre le temps de réexpliquer, de savoir qu'il y a un maximum d'élèves qui a compris. Si ça ne donne pas, on essaye de demander à un collègue de lui apporter son aide, jusqu'à peut-être prendre les heures et gérer cette classe-là. (Saïd, prof. de SVT, Surveillant général).

On comprend, à travers ces différentes déclarations, que les relations professionnelles sont marquées par des sentiments plus ou moins affectifs. Si la conscience professionnelle est une disposition, c'est-à-dire un sentiment d'amour, de plaisir orientant l'activité professionnelle. Cette disposition semble se construire (naître) et se maintenir également grâce à d'autres sentiments tels qu'il se dégage des discours des enseignants.

Pour ce qui des expériences éthiques, les tableaux 16 et 18, laissent comprendre que les moments de tension ou de conflits, sont certes des moments des émotions négatives (colère, frustration, malaise, découragement, etc.), mais que leur épreuve et leur gestion, contribuent à l'édification, à l'expérience même (au sens moral) de la conscience professionnelle expressive. Le tableau 18 nous permet de remarquer des postures de dépassement des textes normatifs, justifiant parfois une sollicitude envers l'élève :

- Le souci de l'élève

Justement, il y a souvent ce genre de sentiment qui m'habite de temps en temps même, parce que, je me dis, il y a des moments où je me rends compte que l'enfant est victime, il est victime et puis ses réactions, ce sont les conséquences du fait même qu'il soit victime d'une situation quelconque et j'essaie d'avoir un autre sentiment différent de la décision que prévoit les textes. (Alphonsine, prof SVT) ;

Moi personnellement je ne punis pas l'enfant en me basant sur le règlement intérieur de l'établissement, parce que je trouve que c'est trop fort pour l'enfant. Je n'envoie jamais mon enfant voir le surveillant général, je trouve que la punition du surveillant général est rude. (Paul, prof de Physique) ;

Peut-être pour une sanction donnée, telle sentence pour une telle sanction, mais il faut aussi revenir, il faut toujours avoir le sens de l'humain parce qu'on ne sait pas ce que la personne a vécu. (Max, prof. d'EPS) ;

Il y a le texte et le contexte, c'est vrai il y a le règlement mais il y a aussi le contexte. Parce que, un enfant qui vient et qui cravate votre collaborateur, et il est prêt..., le règlement prévoit qu'il doit avoir un conseil de discipline et une exclusion définitive or là si on arrive à chercher l'origine, et à trouver c'est pourquoi l'enfant agit comme cela et à calmer le collègue, et par la suite que l'enfant a apporté le résultat on aura gagné. ... Mais si on avait pris cette décision de le chasser, on l'a envoyé encore dans le banditisme. Soit il ira en prison, soit il se fera tuer. (Saïd, prof. de SVT, Surveillant général).

- Le bonheur du travail bien fait

On remarque également dans le tableau 20 des motifs axiologiques qui incitent à continuer à bien exercer son métier quand bien-même les conditions sont difficiles. Une mobilisation impulsée par un souci, à la fois égo-centré et altruiste : souci de paix intérieur, souci de bonheur pour soi et pour l'élève :

Lorsqu'on a bien fait son travail on est en paix avec soi-même. (Jacques, prof. d'informatique) ;

On se sent en paix avec soi-même, on est libre, et fière de contribuer au bonheur de l'autre. (Félicité, prof d'allemand) ;

Le seul avantage de la conscience professionnelle est la paix du cœur et la foi en Dieu. Parce que le travail bien fait n'est plus forcément récompensé. (Aristide, Conseiller d'orientation) ;

Comment se remobiliser, comment s'encourager soi-même, s'auto encourager pour ne pas baisser les bras et à la fin, lâcher prise ? je crois que la meilleure solution, c'est la conscience professionnelle. Lorsque nous aimons ce que nous faisons, lorsque nous sommes conscients de ce que nous faisons, lorsque que nous savons les avantages et les bienfaits de ce que nous faisons, je crois qu'il n'y a pas plus grand élément de motivation que de participer au développement de son pays à travers la formation des futurs, le bien être des futurs camerounais que nous avons la charge d'encadrer au jour le jour. Et lorsque chaque fois que ces couacs, cette friction-là arrive, nous essayons d'aller puiser dans cet élément, c'est-à-dire, la conscience professionnelle, à savoir que non le travail

que nous sommes en train de faire aujourd'hui, nous sommes aussi en train de mettre un peu notre pierre à l'édifice dans la construction du Cameroun de demain à travers dont l'encadrement, l'orientation des jeunes camerounais que l'État nous a confiés. (Max, prof. d'EPS).

Déjà, nous avons signé d'être enseignant, les apprenants ne connaissent pas ce qui se passe, pourquoi donc rejeter cette faute sur eux. Je me dis que par rapport à cette situation [la mauvaise gestion de la carrière] l'État doit faire tout simplement son travail. Et même s'il ne le fait pas, l'enseignant qui a une conscience professionnelle doit toujours faire son travail, même s'il est mal payé. (Paul, prof. de Physique).

C'est donc la sollicitude qui semble ainsi orienter le travail consciencieux des enseignants, et ceci malgré les conditions peu favorables et les tensions.

Si dans les discours et les expériences des enseignants, on relève plus des sentiments positifs, il n'en demeure pas moins que les sentiments négatifs concourent également à l'édification de la conscience professionnelle.

- Tension, malaise et désagréments

Il y a des désagréments certainement, on enseigne les humains chacun vient avec culture, sa mentalité, d'autres vont vouloir nous gifler, tout ça. Mais ce n'est pas autant pour nous décourager. (Amin, prof. de Maths) ;

Bien sûr, si je vous dis non, ce que c'est refuser la vérité. Il y a des élèves, quel que soit ce que vous faites, ils refusent d'obtempérer. Tu arrives en classe, ouvre ton cahier, prend le cours, il refuse. Il reste là couché dans son cahier, parfois vous appelez la surveillance, venez le faire sortir, il refuse, il dit qu'il ne sort pas. (Mme Pacha, Vice principal, prof. de SVT) ;

Donc, voilà un peu cette frustration que j'ai eu à vivre dans le domaine de l'administration. Mais entre collègue bon, on essaye de gérer comme on peut... mais nous essayons un peu de toujours prendre de la hauteur, de ne pas s'enflammer, de ne pas surtout de prendre des décisions dans les moments de colère. (Max, prof. d'EPS).

L'approche par compétence qui est le système actuel, c'est quelque chose qui ne m'arrange pas beaucoup et j'espère également que je ne suis pas le seul. Mais j'essaie quand même de faire de mon mieux pour ne pas outrepasser les instructions de l'administration, mais pour dire quand même la vérité, il y a des choses qui semblent ne pas être bien mais on essaie de faire avec. (Paul, prof. de Physique)

A la lumière de ces discours et des expériences éthiques, on peut déduire que ce sont des sentiments et les épreuves éthiques, qui seraient à la base du jugement consciencieux. L'amour vocationnel, l'identification à la figure de l'éducateur, le plaisir des résultats, le plaisir de la présence et de la reconnaissance, l'attachement et l'empathie des élèves, le soutien et la solidarité des collaborateurs, sont autant des sentiments qui animent les relations professionnelles. Ces sentiments positifs cohabitent avec ceux négatifs. Et comme le soutient

Christine Tappolet (2000), il y aurait un lien fort entre valeurs et émotions¹⁰². Les sentiments positifs et négatifs seraient ce qui nourrit l'activité de la raison. Ainsi, l'analyse des relations professionnelles a permis de mettre en relief l'effectivité, sinon, la place centrale des sentiments dans les postures professionnelles. Qu'il s'agisse des sentiments négatifs, (inquiétude, frustration, insatisfaction, malaise, etc.) ou des sentiments positifs (plaisir, empathie, sollicitude, justice, solidarité, etc.), la conscience professionnelle semble donc se construire dans l'ambivalence des sentiments. Une ambivalence, peut-être, utile et nécessaire, puisqu'elle induit indéniablement la réflexion. Et nous pouvons dire que notre hypothèse de recherche selon laquelle la conscience professionnelle tire ses racines des relations professionnelles grâce à des processus psychologiques dont les sentiments sont la manifestation, est valide. Ces résultats épousent les principes de la psychologie morale de Rawls, qui énoncent que la construction du sens moral, émerge des rapports affectifs chez l'individu depuis l'enfance grâce la reconnaissance de l'amour parental, se poursuit par la camaraderie, l'amitié, et s'achève avec la coopération dans les institutions justes. En d'autres termes, ce seraient les relations affectives qui génèrent de bonnes dispositions. Disposition à bien se conduire, à s'appliquer à la tâche, et à bien rendre service. Mais quel avantage, quel intérêt aurait-on à disposer d'une conscience professionnelle vive ?

11.3. De la justification de la conscience professionnelle

La conscience professionnelle possède l'attribut de valeur. N'avoir pas de conscience professionnelle serait synonyme d'un manque de scrupule (Le Boterf, 2017). Et puisque le travail bien fait n'est pas toujours récompensé, quel intérêt à disposer d'une conscience professionnelle ? En nous basant sur la théorie des biens des pratiques de MacIntyre, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la nécessité d'une conscience professionnelle se justifie par le sens du travail en tant qu'il constitue un bien. Autrement dit, faire un travail avec conscience serait un bien en soi. Pour vérifier cette hypothèse, nous mettons en avant la valeur intrinsèque, les vertus du métier d'enseignant. C'est-à-dire, le bien immatériel (savoir et valeur) qu'on acquiert en exerçant l'activité professionnelle. Les tableaux 10 et 16 nous servent de base pour cette vérification.

Des enseignants ont relevé le fait que l'activité professionnelle est une source de développement personnel et professionnel (tableau 10). L'exercice ou le bon exercice de du métier est source de connaissances et d'expertise, source de développement moral. Et pour certain le travail est en même temps une source du salut de l'âme.

¹⁰² Tappolet : « Je soutiendrai que nos croyances en matière de valeurs doivent se fonder sur nos émotions ».

- L'expertise

... ceux de terminale scientifique ou première scientifique, ils vous fatiguent, ils vous obligent à travailler, à faire des recherches, parce que si vous ne le faites pas, vous risquez même de vous sentir ridicule devant ces enfants-là. (Mme Pacha, prof. de SVT, Vice principal) ;

Je suis arrivé à un certain niveau où j'étais par exemple obligé d'expliquer les accords de l'auxiliaire avoir et être selon la société. ... Donc je ne prendrai jamais le cours dans un livre de grammaire, pour dire voilà comment est-ce qu'on doit accorder. Mais non, vraiment pour moi, c'est démoder, c'est dépassé. Donc voilà où je suis arrivé. (John, prof. de français).

- Le développement moral

Parce que tu te rends compte que vraiment traiter avec les enfants, je vous assure, quand vous êtes enseignant, c'est vraiment édifiant, c'est vraiment bien, même pour le moral, dans la tête quoi, tu vois comment je veux dire, donc ça vous grandit. (Asta, prof. d'EPS) ;

De manière général, l'enseignant ... c'est celui-là qui a tendance à arborer plusieurs casquettes: d'encadreur, de formateur, de conseiller, de tout ça. Moi je me dis que le deuxième élément vient beaucoup plus de la formation que nous recevons à l'école. Pourquoi, parce que je me dis que, effectivement on se rend compte que ceux qui n'ont pas fait un tour à l'école normale, certains n'ont pas ces qualités. Ceux qui enseignent et qui n'ont pas été à l'école normale et qui jouent ce rôle, c'est beaucoup plus ceux qui ont de l'expérience. C'est-à-dire quoi, ceux qui ont enseigné pendant 10 ans, 11 ans, à force de côtoyer le milieu, voir comment les autres font, ils finissent par adopter donc ces casquettes-là. Mais généralement je me dis que ces qualités, on les reçoit beaucoup plus à l'école normale grâce à la diversité des matières qu'on nous donne et lorsqu'on nous donne, vous voyez qu'il y a des matières comme la psychopédagogie qui nous demande d'étudier l'enfant, l'être humain, le comprendre, l'analyser ainsi de suite. Donc ces qualités qu'on peut acquérir contribue énormément à nous aider, à porter ces casquettes-là. (Souley, prof de philo).

Au-delà de ces savoirs et qualités acquis par et dans l'exercice du métier, certains (les religieux) considèrent le travail comme une mission divine (tableau 16) dont l'application, le soin porté à son exécution est un gage pour le salut de l'âme.

- Le salut de l'âme

C'est comme si nous sommes sur terre en mission. Dieu nous envoie en mission faire quelque chose qui peut bénéficier au prochain. (Mme Gaëlle, prof. de Géó) ;

On ne voit pas physiquement Dieu devant soi, quand vous êtes face à un être humain vous êtes face à Dieu ... en servant autrui, c'est Dieu qu'on sert tel que nous trouvons cela dans la Bible. (Lambert, prof. de SVT, Surveillant général) ;

Dans ma tête c'est Dieu qui m'a envoyé pour servir là-bas à travers cette matière. C'est pourquoi, je me donne corps et âme pour faire bien ce travail. Dieu m'a choisi pour servir les êtres humains à travers ce métier, c'est pourquoi je dois bien faire ce travail, je dirai sans contrepartie ou bien sans attendre quelque chose. (Miché, prof. de Physique).

En considération de ces avis, le travail, l'activité professionnelle n'est pas simplement un moyen, un emploi salarié, mais également un bien en soi, dont l'exercice apporte du bonheur, évite l'ennui, développe les qualités personnelles et consacre le salut de l'âme. Nous pouvons alors déduire que notre hypothèse selon laquelle une conscience professionnelle vive se justifie par le sens du travail en tant qu'il est un bien pour l'enseignant, nous semble donc vérifiée. Si l'activité professionnelle est avant tout un emploi salarié, il n'est pas donné que cette valeur matérielle (salaire) soit le seul motif qui mobilise le salarié. Dès lors que salaire est jugé insuffisant par rapport aux efforts déployés, il y a un risque de démobilitation. Mais lorsque l'activité est exercée pour sa valeur intrinsèque, pour ce qu'on y gagne intellectuellement, moralement, pour ce qu'on s'épanouit, bref pour ce qu'à travers elle, on se réalise, alors bien exercer son métier, bien faire et bien agir, deviennent une fin en soi. C'est le sens des « biens des pratiques » Chez Alasdair MacIntyre.

En résumé, les avis et les récits des expériences des enseignants sur les sources et les motifs de leur travail consciencieux, sur les émotions en jeu dans les relations professionnelles et sur le sens du travail, nous permettent de considérer notre hypothèse générale de recherche comme valide, à savoir que :

La conscience professionnelle chez l'enseignant se fonde sur des savoirs et des valeurs socioculturelles, morales et politiques dont la mobilisation dépend du sens des rapports sociaux et du rapport au travail dont il procède. Le sens étant le sentiment positif ou négatif éprouvé.

Autrement dit, la conscience professionnelle se fonde sur des valeurs, sur des sentiments et sur des savoirs. Les valeurs sont d'ordre traditionnel, religieux, moral et politique tandis que les sentiments sont positifs et négatifs. Les savoirs quant eux sont techniques (savoir-faire) et éthiques (savoir-être).

11.4. Discussions des résultats

Les données empiriques de la recherche (discours et récits d'expérience) ont permis de trouver des réponses aux questions de la recherche et de vérifier les hypothèses. La recherche

documentaire sur l'éthique professionnelle des enseignants de manière générale, nous a permis de remarquer deux approches théoriques contemporaines expliquant les fondements de l'éthique des enseignants : une approche déontologique ou approche de la professionnalisation et une approche éthique ou morale. Les partisans des théories déontologiques postulent que l'éthique professionnelle des enseignants se fonde, ou devrait se fonder sur le respect de normes professionnelles et institutionnelles, généralement consignées dans des chartes et élaborées de manière consensuelle par les professionnelles et leurs partenaires. C'est par exemple la pensée de certains auteurs tels que Desaulniers et Jutras (2006) ; Prairat (2009). Par contre les partisans des théories éthiques considèrent plutôt l'éthique personnelle comme fondatrice de leur agir professionnel. C'est par exemple, la position de Paturet (2007) ; Thévenet (2010) ; Roux-lafay (2013) ; Janner-Raimondi, et al. (2018) entre autres. Quant aux résultats de nos enquêtes, ils tendent beaucoup plus vers l'approche éthique, car les sentiments, les croyances et les valeurs ont été identifiés comme étant à la base des postures éthiques et des pratiques corrélatives. Et la quasi-totalité des enseignants enquêtés se positionne pour le dépassement des textes normatifs dans l'intérêt de l'élève. Un élève pensé comme « enfant » qu'il faut prendre soin comme l'aurait voulu Hannah Arendt. Cette majorité d'enseignants, estime également que les textes normatifs servent d'une part, comme des garde-fou, de protection (responsabilité juridique), et d'autre part, comme un suppléant à l'éthique personnelle. Au regard du contexte camerounais, nous pensons que l'approche éthique est pertinente surtout pour comprendre les postures professionnelles des enseignants. Si la quasi-totalité des enseignants interrogés emploie le terme « enfant » en lieu et place de celui de « élève », cet usage du terme nous semble avoir une connotation affective. Il serait en lien avec la figure de l'éducateur dont se réclame la quasi-totalité de l'échantillon d'enquête. Dans le langage, l'usage préférentiel des mots « enfant » et « éducateur » par les enseignants, ou le lien « éducateur-enfant » nous semble être un indice de la sollicitude pour l'élève. Car, si dans le contexte actuel de travail marqué par des frustrations, de malaise et de sentiment d'injustice, les enseignants camerounais arrivent plus ou moins à tenir leur rôle, il faudrait peut-être l'expliquer par le rapport affectif, par le souci de « l'enfant-élève » qui lierait les enseignants à leurs élèves, plutôt que par le respect des règles ou par la peur de la sanction administrative. Il s'agirait peut-être d'un souci de l'enfant au sens foucauldien. C'est-à-dire, le souci de le former aux valeurs, le souci de former son âme pour qu'il soit le « bon » futur citoyen. Aussi, les sentiments d'injustice, de malaise ressentis, ne sont pas de nature à créer la confiance, à créer des dispositions favorables à l'obéissance ou au respect règles institutionnelles. D'après les principes psychologiques de la morale chez Rawls, l'amour, la

confiance et l'obéissance aux parents, aux institutions justes, relèvent d'un premier amour, d'un premier soin, et donc, relève de la reconnaissance. Cependant, ce n'est pas une réfutation totale des théories déontologiques. Nous l'avons vu, les enseignants soulignent bien le respect des textes pour se protéger, pour se prémunir des conséquences des actes délictueux. C'est donc un respect fondé quelque peu sur la peur (sentiment) au sens de Hans Jonas. Aussi, notre position en faveur des théories éthiques, c'est-à-dire du sentimentalisme (des expériences émotionnelle), n'ignore pas le rationalisme en jeu dans les postures professionnelles des enseignants. Nous avons tantôt souligné l'ambivalence des sentiments qui coexistent chez les enseignants, et qui induit nécessairement la réflexion. Et certains enseignants l'ont clairement exprimé par leur prise de position, par leur raisonnement en tant que scientifiques. D'autres ont évoqué l'évolution ou l'ajustement de leur culture religieuse à celle philosophique. Et c'est d'ailleurs pourquoi, nous avançons l'hypothèse de trois sources fondatrices de la conscience professionnelle : socioculturelle, morale et politique.

11.5. Les limites de la recherche

Les résultats auxquels nous sommes parvenus, confirment certes nos hypothèses de recherche, cependant, nous pensons que certaines limites de notre travail doivent être évoquées. Sur le plan théorique, la conscience professionnelle n'est pas théorisée à proprement parler, et pour la saisir, nous avons exploité plusieurs approches : sociologique, psychologique et philosophique. Etant donné que ces approches ont chacune une méthodologie qui lui est propre, nous avons opté pour une démarche intermédiaire, celle de l'enquête par entretien (semi-directif et d'explicitation). Laquelle démarche ne satisfait pas nécessairement à toutes les exigences de chacune des approches. Et le modèle d'analyse adopté n'est pas propre à un champ disciplinaire. Sur le plan empirique, nous avons pensé étendre notre enquête sur l'étendue du territoire national, mais les conditions sécuritaires ne nous ont pas permis d'aller dans certaines localités et la représentativité de notre échantillon reste donc faible pour les deux sous-systèmes éducatifs (francophone et anglophone) au Cameroun. Il est plus représentatif du sous-système francophone. Sur le plan des résultats, certes nous avons varié les techniques d'enquête, mais il reste que les données obtenues par entretien peuvent potentiellement souffrir de biais d'idéalisation. Idéalisation de notre part, dans la mesure où les relances dans les entretiens visent parfois certains types de réponse et réorientent de ce fait la pensée de l'interlocuteur. Donc, on s'attend parfois à des réponses « satisfaisantes ». Idéalisation aussi de la part des enquêtés, dans la mesure où les réponses fournies sont parfois générales, avec l'emploi de « on » et de « nous ». Et parfois inconsciemment, elles visent à

soigner l'image du répondant. Dans ce travail, nous n'avons pas fait des observations des situations de classe afin d'apprécier les attitudes, et les comportements réels des enseignants. C'est pourquoi la dimension technique (soin) de la conscience professionnelle a été moins abordée. Toutefois il convient de mentionner que cet aspect a déjà été observé dans le cadre du mémoire de Master 2. Aussi le rapport des enseignants à la remédiation des difficultés d'apprentissage, et la question de l'évaluation des élèves, n'ont pas été abordés de manière approfondie. Si ces limites sont relevées, il ne nous semble pas qu'elles sont de nature à remettre en cause la fiabilité, la fidélité et la validité de notre démarche.

Conclusion

L'éducation de qualité, la professionnalisation sont aujourd'hui des termes de référence en matière de politique publique d'éducation. Et s'ils sont au cœur des politiques publiques, c'est en réponse à des situations parfois d'échec ou de faible performance des systèmes éducatifs. Nous avons abordé cette question de la performance du système éducatif camerounais, ou la question de la qualité de l'éducation, en rapport avec les pratiques enseignantes, et plus précisément avec le problème de la conscience professionnelle. Nous avons voulu comprendre sur quoi se fonde la conscience professionnelle des enseignants du second degré, et si ces fondements permettent de comprendre les postures professionnelles vis-à-vis de la situation actuelle de l'éducation au Cameroun. En posant la question des fondements, nous avons voulu savoir à la fois le « sur quoi », le « comment » et le « pourquoi » d'une conscience professionnelle considérée comme une valeur professionnelle. Nous avons émis l'hypothèse générale selon laquelle : « la conscience professionnelle chez l'enseignant se fonde sur des savoirs et des valeurs socioculturelles, morales et politiques dont la mobilisation dépend du sens des rapports socioprofessionnels et du rapport au travail ». La recherche documentaire nous avait permis de repérer deux approches explicatives : une approche déontologique et une approche éthique. La recherche empirique a permis de vérifier les hypothèses. L'analyse thématique des discours et des expériences professionnelles, à partir du modèle Sentiment-Valeur-Savoir montre que les hypothèses sont valides. L'analyse a relevé chez les enseignants interviewés, des postures éthiques « pacifistes » et des postures d'« ouverture » fondées sur des croyances et des valeurs sociales de paix, de sollicitude, de solidarité. Elle a également relevé des postures « légalistes » et « égocentriste » fondées sur des valeurs institutionnelles et individuelles. Une prédominance des postures pacifistes a été notée. Les enseignants se positionnent beaucoup plus pour le dépassement des textes normatifs dans l'intérêt de l'élève, et estiment que ces textes jouent un rôle de suppléance aux « lois du cœur ». L'analyse a également révélé que les relations professionnelles sont marquées de forts sentiments ambivalents : des sentiments de plaisir et de satisfaction d'une part ; des sentiments de frustrations et de malaise malaise d'autre part. Ce qui a permis de déduire que la conscience se construirait par ces processus psychologiques sentimentaux. Faudrait-il comprendre dans cette ambivalence des sentiments, une source de réflexivité nécessaire pour la « conscience » au sens hégélien ? Aussi l'analyse a permis de comprendre que les enseignants perçoivent, malgré les conditions de travail plus ou moins favorable, l'activité d'enseignement comme une source de développement professionnel :

développement des connaissances ou de l'expertise ; développement des qualités morales. On pourrait donc déduire que le travail possède un sens positif pour les enseignants. Autrement dit, cette perception peut justifier l'application, la volonté de bien accomplir ses tâches professionnelles. Une conscience professionnelle vive pourrait ainsi se justifier par les sens du travail, en tant que « bien ». Ou alors, que l'activité professionnelle est une « pratique » au sens de MacIntyre, conférant des qualités (excellences), octroyant des « biens internes ». L'analyse des données a donc permis de comprendre que l'activité, au-delà, des « compétences professionnelles » acquises, que le travail bien fait est perçu comme une source de bonheur personnel, de paix intérieure même quand il ne serait pas toujours matériellement bien récompensé. A cet effet, l'analyse des données obtenues par les deux techniques différentes, à savoir : les entretiens semi-directifs, et les entretiens d'explicitations montre de concordances. Nous avons remarqué une certaine logique entre les valeurs déclarées dans les entretiens semi-directifs et les valeurs exprimées dans la gestion des expériences éthiques. Et dans la grande majorité des valeurs, elles sont à la fois personnelles, sociales et politiques. Toutefois une certaine contradiction a été également observée dans les réponses de certains enseignants quant au respect des textes ou de leur dépassement selon les circonstances. Les postures sont apparues alors variables en fonction des circonstances. Il serait donc raisonnable de parler théoriquement de telle ou telle postures, mais que dans la pratique, elles ne seraient pas comme figées. Il en est également, du sens large à donner à la conscience professionnelle comme valeur, ou comme un bien. Si la conscience de bien faire est une disposition « heureuse », et apporte la paix-intérieure, elle pourrait également conduire à une disposition « malheureuse » et apporter la tristesse, lors qu'il n'y a pas de modération à s'investir dans l'activité. En effet, le surinvestissement généralement impulsé par une « forte » conscience peut conduire au surmenage. L'expérience douloureuse de Miché, qui s'est retrouvé à l'hôpital à cause de la surcharge du travail, parce qu'il voulait toujours bien faire son travail, se soucier des élèves, est un cas bien parlant, même s'il n'est pas, à proprement dite, une « drame de conscience professionnelle » pour reprendre les termes d'Yves Clot.

Pour la question du rapport entre la qualité de l'éducation et les postures professionnelles qui est en arrière-plan dans notre travail, les données nous permettent de « supposer » une différence de conception de la notion de « qualité de l'éducation » chez les enseignants et chez les politiques. En effet, les données laissent croire que les enseignants auraient une conception « vertuiste » et non « performante » de ce que la qualité de l'éducation, en termes de but ou de finalité. Pour les enseignants, l'éducation serait de « qualité » pour ce qu'elle

forme aux valeurs sociales. La quasi-totalité des enseignants enquêtés exprime leur souci de l'élève, par rapport aux valeurs sociales qui lui permettront de s'intégrer dans la société. Et, quoique les faibles taux de réussite des élèves soient évoqués, par les enseignants, comme une source d'insatisfaction, les effectifs pléthoriques, (soit en moyenne 60-75 élèves par classe), et les réformes du système, (sans véritable consensus), semblent avoir créé un sentiment d'impuissance à remédier optimalement aux difficultés d'apprentissage. Au sens de Scheffler (1989), on pourra dire que les enseignants ont une vision « active »¹⁰³ de la qualité de l'éducation, pour ce qu'elle modifie ou crée de bonnes dispositions, des valeurs sociales.

Et quand je suis avec les élèves et que je quitte parfois parce que la tête me dérange, ils me cherchent, ils me cherchent jusqu'à ma maison, oui, ça me fait plaisir et en moi je me dis j'atteins mon objectif. (Alphonsine, prof. de SVT)

Tandis que dans les discours politiques, la qualité de l'éducation serait beaucoup plus statistique, c'est-à-dire qu'elle serait dans les taux élevés de réussite des élèves, et souvent, le manque de professionnalisme des enseignants a été évoqué comme la principale raison.

S'appuyant sur les lois cités plus haut [lois d'orientation] et sur la vision de développement du pays à l'horizon 2035, le Document de Stratégie pour la Croissance et L'Emploi (DSCE) prescrit une réorganisation du secteur de l'éducation en vue d'offrir : (1) un enseignement fondamental de qualité couvrant le cycle primaire et le cycle secondaire ouvert au plus grand nombre d'enfant de 6 à 15 ans, et permettant de porter le niveau moyen d'instruction sur un chantier cohérent avec la vision du Cameroun émergent à l'horizon 2035 ... (3) une formation professionnelle reposant sur un dispositif modernisé et considérablement renforcé pour pouvoir dispenser aux élèves sortant des premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire général un paquet solide de connaissances axées sur la maîtrise des savoir-faire requis sur le marché de l'emploi et préparant les bénéficiaires à la création d'emplois. (DSEEF2010-2020, p. 50)

C'est donc une vision « performante » de l'enseignement. Et l'on pourrait la qualifier de « passive » en termes de formation intégrale de l'élève. Et si le reproche de manque de « professionnalisme » pourrait être justifié, alors, il sied d'inviter les enseignants, à opter de plus en plus pour des postures réflexives et plus actives pour faire face aux influences négatives de l'environnement socioprofessionnel. D'autre part, on suggérera aux décideurs politiques, la nécessité d'œuvrer davantage à l'établissement d'une bonne relation, d'une relation de confiance avec les enseignants pour la réussite même des politiques éducatives, en réduisant les obstacles à leur conscience professionnelle.

¹⁰³ Dans *Le langage de l'éducation*, Israël Scheffler, explique qu'enseigner les « faits » qui ne modifient la conduite s'interprète comme une action passive tandis qu'enseigner des « normes » avec succès s'interprète comme une action active, car elle modifie la conduite de l'enseigné.

Mais comment penser le rapport entre professionnalisme et conscience professionnelle au regard des conceptions différentes de la qualité de l'éducation ? En effet, s'il faille considérer le rendement des enseignants camerounais en terme de bons résultats, les disparités de réussite des élèves, amèneraient à dire qu'ils ne sont pas des « professionnels compétents », et pourtant l'analyse des discours et des expériences témoignent de ce qu'ils disposent des valeurs et des savoirs professionnels. Dans les travaux en sciences de l'éducation, le professionnel compétent serait, l'homme de toutes les situations tel que défini par Altet (2012) : « le professionnel sait mettre ses compétences en action dans toute situation ; c'est l'homme de la situation, capable réfléchir en situation et de s'adapter, de dominer toute situation nouvelle ». Le professionnel serait en quelque sorte l'homme de bonnes performances en termes de réussite des élèves. Et pourtant Le Boeterf (2017) estime qu'il y aurait des professionnels compétents sans scrupule, sans éthique à qui on peut faire confiance. Autrement, il y aurait des « professionnels sans conscience ». Tandis pour Prairat (2012) le professionnel est le consciencieux : « Ce que l'on appelle professionnalisme ou conscience professionnelle n'est finalement rien d'autre que le respect des normes qui organisent une pratique professionnelle ». Il y aurait donc un flou, un point d'ombre dans les conceptions du professionnel et du consciencieux. L'enseignant consciencieux devrait-il nécessairement être le professionnel compétent ? c'est-à-dire l'homme de toutes les situations ? L'homme de bonnes performances statistiques ? Ou devrait-il être soucieux de la formation intégrale de l'élève sans trop tenir compte de la performance ? Et si l'atteinte des buts, en termes de réussite ou d'apprentissage réussi, est un indice de compétence, comment situer l'enseignant consciencieux sur l'échelle de la bonne performance statistique ? Ou faudrait-il parler d'une médiété ? C'est-à-dire d'un juste milieu en terme de performance statistique ? Et comment définirait-on la médiété en termes de valeurs acquises chez l'élève ? Telles sont de nouvelles interrogations que suscite le rapport conscience professionnelle et professionnalisme. Il faudrait peut-être interroger et mettre davantage de lumière sur ce rapport. Puisque le concept de conscience professionnelle, dans le champ des sciences de l'éducation, semble être de plus en plus relégué au second plan, au profit des concepts de professionnalisme, de compétence dont les bases reposent sur la temporalité (temps réduit), l'efficacité et la performance statistique.

Références bibliographiques

A. Ouvrages spéciaux

1. Ahmidou Kane, C. (1961). *L'aventure ambiguë*. Paris : Julliard
2. Alain. (1932). *Propos sur l'éducation*. PUF
3. Arendt, H. (1958/2012). *L'Humaine condition* (G. Fradier, M. Berrane, G. Durand, Trad.). Paris : Gallimard
4. Astolfi, J.-P. (dir.). (2003). *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*. Paris : ESF
5. Bandura, A. (2003, p. 12). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. Trad. Jacques Lecomte. 3^e éd. De Boeck Supérieur
6. Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Armand Colin
7. Barrère, A. (2017). *Au cœur des malaises enseignants*. Paris : Armand Colin
8. Biomare, S. (2019). *La peur d'enseigner*. Pédagogies. Dunod
9. Blanchard-Laville (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF
10. Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. PUF
11. Bobillier Chaumon, M.-E., Dubois, M., Retour, D. (dirs). (2010). *Relations de services. Nouveaux usages, nouveaux usagers. Banque, hôpital, poste, etc.* De Boeck
12. Charreton, P. (1990). *Le sport, l'ascèse, le plaisir : éthique et poétique du sport dans la littérature française moderne*. Université Jean Monnet-Saint-Etienne
13. Cosnier, J. (1994). *Psychologiques des émotions et des sentiments*. Retz.
14. Dejours, C. (1993). *Travail: usure mentale, Essai de psychopathologie du travail*, 2^e éd., Le Centurion, Médecine humaine. Paris
15. Depraz, N. (2001). *La conscience. - Approches croisées, des classiques aux sciences cognitives*. Armand Colin
16. Derouet, J.-L. (1992). *Justice et école. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Editions Métailier
17. Derrida, J. (2001). *L'Université sans condition*. Galilée
18. Desaulnier, M.-P., Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratique*. 2^e éd. Presses de l'Université du Québec

19. Dottrense, R., Mialaret, G., Rast E., Ray M. (1966). *Eduquer et instruire*. Nathan, Unesco
20. Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social*. 8^e éd. PUF
21. Eboussi Boulaga, F. (1997). *La crise du Muntu. Authenticité africaine et philosophie*. Présence Africaine
22. Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod
23. François, J.-P. (2013). *Reconstruire l'alliance avec l'école, l'affaire de tous*. Erès
24. Houssaue, J. (1988/2014). *Le triangle pédagogique- Les différentes facettes de la pédagogie*. ESF
25. Houssaye, J. (2001). *Professeurs et élèves : les bons et les mauvais*. ESF
26. Janner-Raimondi, M., Trouvé, A. (dirs). (2018). *L'engagement éthique en éducation et recherche*. Presses Universitaire de Rouen et du Havre
27. Jorro, A., De ketele, J.-M. (dirs). (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. De Boeck Supérieur
28. Kant, E. (1785). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Trad. P. Lemaire. Paris : Hatier
29. Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants. Sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. PUF
30. Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants, une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF
31. Lantheaume, F., Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF
32. Lavarde, A.-M. (2008). Lavarde, A.M. (2008). *Guide méthodologique de la recherche en psychologie*. Bruxelles : De Boeck Supérieur
33. Le Breton, D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*. 2^e éd. PUF
34. Legault, G.-A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec
35. Legault, G.-A. (2003). (dir.). *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Presses de l'Univesité du Québec
36. Legault, G.-A. (dir.). (2003). *Crise identitaire et professionnalisme*. Presse universitaire de Québec
37. Lyotard, J.-F. (1979). *La condition moderne*. Les éditions de minuit
38. MacIntyre, A. (1981). *Après la vertu. Etude de théorie morale*. PUF

39. MacIntyre, A. (1981). *Après la vertu. Etude de théorie morale*. Trad. L. Bury. 2^e éd. PUF
40. Maingari Daouda. (2004). *Formation et professionnalisation des enseignants au Cameroun*. L'Harmattan
41. Mannoni, P. (1986). *Des bons et des mauvais élèves*. Paris : ESF
42. Marx, K. (1844). *Manuscrits de 1844*. Trad. J.-P. Gougeon. Ed. Jean Salem
43. Marx, K. (1867/2019). *Le Capital*. PURH
44. Mias, C. (1998). *L'implication professionnelle dans le travail social*. L'Harmattan.
45. Not, L. (1987). *Enseigner et faire apprendre : éléments de psycho-didactique générale*. Privat
46. Paquay, L., Van Nieuwenhoven, C., Wouters, P. (dirs). (2010). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*. De Boeck Supérieur
47. Patueret, J.-B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Erès
48. Patueret, J.B. (2007). *De la responsabilité en éducation*. Erès
49. Péguy, C. (1913). *L'argent*. Librairie Gallimard
50. Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz, Genève
51. Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris : ESF
52. Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. PUF
53. Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. PUF
54. Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact. Vertu et compétence de l'enseignant*. ESF
55. Rawls, J. (1971). *Théorie de la justice*. Seuil
56. Reboul, O. (1992). *Les Valeurs de l'éducation*. P.U.F
57. Reboul, O. (1993). *Introduction à la rhétorique. Théorie et pratique*. 2 e éd. PUF
58. Roegier, X. (2010). *La pédagogie de l'intégration. Des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés*. De Boeck supérieur
59. Scheffler, I. (1989). *Le langage de l'éducation*. Klincksieck
60. Sennett, R. (1998). *Le travail sans qualité. Les conséquences humaines de la flexibilité*. Albin Michel
61. Sennett, R. (2012). *Ensemble pour une éthique de la coopération*. Armand Colin
62. Tardif, M. (dir.). (2012). *Le virage réflexif en éducation*. De Boeck Supérieur

63. Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interaction humaines.* Presse de l'Université Laval
64. Tardif, M., Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Les Presses de l'Université Laval
65. Tochon, F. V. (1993). *L'enseignant expert.* Paris : Nathan
66. Tsafak, G. (1998). *Déontologie de l'éducation.* Presses Universitaires d'Afrique, Yaoundé
67. Tsafak, G. (1998). *Ethique et déontologie de l'éducation.* Presses Universitaires d'Afrique, Yaoundé
68. Vincent, H. (1997). *Eduction et scepticisme chez Montaigne ou Pédantisme et exercice du jugement.* L'Harmattan
69. Vincent, H. (2017). *Des humains confiants et dociles.* L'Harmattan
70. Weber, M. (1905). *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme.* Trad. J.-M. tremblay.

B. Ouvrages et articles de méthodologie de la recherche

1. Allard-Poesi, F. (2003). Coder les données. Dans Y. Giordano (Dir.), *Conduire un projet de recherche, une perspective qualitative*, Caen : EMS, pp. 245-290.
2. Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Le Libellio d'AEGIS, Libellio d'AEGIS, 7 (4 - Hiver). <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00657925/document>
3. Paillé, P. Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales.* Armand Colin.
4. Pires, A. (1997). *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique.* Ed. Électronique
5. Rateau, P., Moliner, P., Cohen-Scali, V. (2002). *Les représentations sociales. Pratique des études de terrain.* PU Rennes
6. Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales.* Dunod
7. Van Den Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation. Éducation et formation. Fondements.* Ed. Électronique.
8. Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation.* 9^e éd. ESF

C. Articles et chapitres d'ouvrages

1. Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, P. Perrenoud (dirs). *Former des enseignants professionnels*, pp. 43-57. 4^e éd. De Boeck
2. Arbouche, M. (2008). Développement des compétences éthiques. Une approche par l'éthique des vertus. *Management & Avenir*, vol. 6, n° 2, pp. 115-128. DOI 10.3917/mav.020.0115
3. Armstrong, L., Baxter, M., Burciul, B., Collier, A. Cumming, S., Farshchi, J., Grégoire, H., Phuong Hoang, Kim Kerr, Materu, P., Meyer, K., Moore, K., Muntasir, N., Novy-Marx, M., Roy, R., Stoneman, R., Tangelder, M., Tiemens, T., Wallace, L., Williams, T., Adela S. Y., et Yunus, N. (2020). L'éducation secondaire en Afrique : préparer les jeunes à l'avenir du travail. [Rapport de travail]. <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2020/08/MCF16002-SEA-Report-FRE-Collected-vFA-Compressed-1.pdf>
4. Association Française de Normalisation (AFNOR). ISO8402 :1994. Management de la qualité et assurance de la qualité-Vocabulaire.
5. Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. *Revue française de pédagogie*, vol. 94, pp. 37-48. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1365>
6. De Ketele, J.-M., (dirs), *Mutations éducatives et engagement professionnel*, pp-65-81. De Boeck Supérieur
7. Barbarant, O., Bénac, M., Baziz, M., Collignon, J.-P., Grondeux, J., Mioche, A., Montoussamy, I., Reverchon-Billot, M., Thollon, F. (2016). Le recensement des bonnes pratiques pédagogiques dans l'enseignement professionnel. [Rapport d'inspection], n° 2016-078, novembre. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2016/44/7/2016-078_Recensement_enseignement_professionnel_690447.pdf
8. Barbier R. (1998). L'éducateur comme passeur de sens. [Article]. http://www.sietmanagement.fr/wp-content/uploads/2016/04/passeur_de_sens.pdf
9. Barnes, J. (1991). Enseigner la vertu ? *Revue Philosophique de la France et de l'Étranger*, T. 181, No. 4, Platon, pp. 571-589. <https://www.jstor.org/stable/41096618>
10. Bataille, M., Mias, C. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele, *L'engagement professionnel en éducation et formation*, pp. 153-164. De Boeck Supérieur.

11. Begin, L. (2011). Légiférer en matière d'éthique : le difficile équilibre entre éthique et déontologie. *Ethique Publique*, vol. 13, n°1, pp 36-39. DOI : <https://doi.org/10.4000/ethiquepublique.361>
12. Belinga Bessala, (2009). Du statut épistémique de l'enseignement secondaire au Cameroun. *Syllabus Review. Human & Social Sciences Series*. 1 (2009) : 140 – 152. https://ens.cm/files/syllabus_lettres/Vol1No1_140_152.pdf
13. Berlioz-Ruffiot, A. (2004). Incompétence et souffrance chez l'enfant en échec à l'école : fantasme ou réalité. *Thérapie familiale*, vol. 25, No 1, pp. 11-26. Genève <https://www.cairn.info/revue-therapie-familiale-2004-1-page-11.htm>
14. Beziat, J. (2012). Former aux TICE : entre compétences techniques et modèles pédagogiques. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 9(1-2), pp. 53-62. <https://doi.org/10.7202/1012902ar>
15. Bikoko, A., Ombiono, P. (2017). Journée Pédagogique au Cameroun : des enseignants à l'école. *Médiaterre* <https://www.mediaterrre.org/actu,20170926131306,6.html>
16. Bissonette, S., Richard, M., Gauthier, C., Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de Recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3, article 1. <https://r-libre.telug.ca/776/1/sbissonn-06-2010.pdf>
17. Bodergat, J.-Y., Buznic-Bourgeacq, P. (2015). (dirs.). Introduction. Des professionnels et des métiers de l'humain : reconstructions, transactions et formations. *Des professionnalités sous tension*, pp. 9-28. De Boeck Supérieur.
18. Bouquet, B. (2009). Responsabilité éthique du travail social envers autrui et envers la société : une question complexe. *Vie sociale*, 3 n°3, pp. 43-55. Erès. DOI 10.3917/vsoc.093.0043
19. Bourdoncle, R. (1991). Note de synthèse. La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, vol. 94, pp. 73-91 Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1991.1368>
20. Bourdoncle, R. (1993). Note de synthèse. La Professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, vol.105, pp. 83-119. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1283>
21. Bourgeault, G. (2018). La figure ambiguë de l'enseignant séducteur. *Éthique en éducation et en formation*, (5), pp.10-20. <https://doi.org/10.7202/1052440ar>

22. Bourgeois, E. (2010). Postface. « Evaluation » et développement professionnel ». Un couple impossible ? Dans, Paquay, L., Van Nieuwenhon, C., Wouters, P. (dirs). *L'évaluation, levier du développement professionnel ? Tensions, dispositifs, perspectives*, pp. 265-270. De Boeck Supérieur.
23. Bourgeois, P. et Robichaud, A. (.2018) La figure de l'enseignant intellectuel chez Hannah Arendt. *Éthique en éducation et en formation*, (5), pp. 39–54
<https://doi.org/10.7202/1052442ar>
24. Bourricaud, F. (1923). Mœurs. Dans *Encyclopædia Universalis*. Consulté le 19 octobre 2021. <http://www.universalis-edu.com.ezproxy.normandie-univ.fr/encyclopedie/moeurs/>
25. Boyer, J.D. (2009). Adam Smith problem, ou problème des sciences sociales ? *Revue Française de socio-économique*. La Découverte, 3, pp. 37-53
<https://doi.org/10.3917/rfse.003.0037>
26. Bressoux, P. (2001). Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes. Dans, *Les pratiques enseignantes: contributions plurielles. Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°5, pp. 35-52. Doi :
<https://doi.org/10.3406/dsedu.2001.949>
27. Brodeur, M., Deaudelin C., Bru, M. (2005). Introduction : Le développement professionnel des enseignants : apprendre à enseigner pour soutenir l'apprentissage des élèves. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.31, n° 1, pp. 5-14. DOI :
<https://doi.org/10.7202/012355ar>
28. Bronckart, J.-P., Giger I. P. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques : linguistique, littérature, didactique*, n°97-98. pp. 35-58. Doi : <https://doi.org/10.3406/prati.1998.2480>
29. Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9 (9.3), pp. 309 – 336. La Pensée Sauvage. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00686012/document>
30. Brunet, L. (2016). Vers un climat de travail sain. L'impact de la confiance au niveau organisationnel. Dans R. Delaye, P. Lardellier, (dirs.), *La confiance. Relations, organisations, capital humain*, pp. 107-123.
<https://doi.org/10.3917/ems.delay.2016.01.0107>
31. Caillet, V. (2006). Sentiment d'injustice et violence scolaire. *Spirale. Revue de recherches en éducation*, n°37, pp. 63-71. Doi <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1297>

32. Chaliès, S. (2016). Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires. Propositions théoriques et illustrations empiriques. *Recherche & formation*, 3 n° 83, pp. 33-48. ENS Editions. DOI 10.4000/rechercheformation.2696
33. Chaliès, S., Dastugue, L. (2020). Préprofessionnaliser de futurs enseignants ou comment organiser les situations de formation pour étayer une substratification expérientielle. *Activités*, 17-2. ARPACT. DOI : 10.4000/activites.5651
34. Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand, A. Tiberghien, *La transposition didactique à l'épreuve*, pp. 135-180. La Pensée sauvage, Grenoble.
http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_processus_de_transposition.pdf
35. Clanet, J. (2012). L'efficacité enseignante, quelle modélisation pour servir cette ambition ? *Questions Vives*, vol.6 n°18. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1121>
36. Clément, P. (2004), Conceptions, représentations sociales et modèle KVP. *Skholê : cahiers de la recherche et du développement*, Marseille : IUFM de l'académie d'Aix-Marseille, 16, pp.55 - 70. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01024972/document>
37. Clot, Y. (2006). Clinique du travail et clinique de l'activité. Dans, *Perspectives en clinique du travail. Nouvelle revue de psychosociologie*, vol.1 n° 1. Erès.
<https://doi.org/10.3917/nrp.001.0165>
38. Clot, Y. (2013). Suicides au travail : un drame de la conscience professionnelle ? *Activités*, 10-2. DOI : 10.4000/activites.716
39. Clot, Y. (2016). L'institution compte sur les enseignants mais ne fait rien pour eux. L'Humanité. [Entretien] 3 février. <https://www.humanite.fr/yves-clot-linstitution-compte-sur-les-enseignants-mais-ne-fait-rien-pour-eux-597998>
40. Dalbert, C. (2009). Le besoin de justice et le développement des adolescents à l'école et au dehors. Dans M. Durut-Bellat, D. Muret (dirs.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, pp. 57-71. De Boeck Supérieur
<https://doi.org/10.3917/dbu.durub.2009.01.0057>
41. De Ketele (2013). Introduction - L'engagement professionnel : tentatives de clarification conceptuelle. Dans A. Jorro, J.-M. De Ketele, *L'engagement professionnel en éducation et formation*, pp. 7-22. De Boeck Supérieur.
42. Deci, E. L, & Ryan, R. M. (2012). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. Dans Y. Paquet, N. Carbonneau, et R. J. Vallerand

- (dirs.), *La théorie de l'autodétermination. Aspects théoriques et appliqués*, pp. 15-32. De Boeck supérieur.
43. Demers, S. (2016). Demers, S. (2016). L'efficacité : une finalité digne de l'éducation ? *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(2), pp. 961-971
<https://doi.org/10.7202/1038613ar>
44. Demery-Lebrun (2007). La mesure de l'implication professionnelle : un exemple de corpus en évolution. halshs-00147184ff. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00147184>
45. Desaulnier, M.-P., Jutras, F. (2012). La responsabilité professionnelle des enseignants. L'éthique professionnelle : dimension intrinsèque du travail enseignant. *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, (2)1, pp. 20-24
46. Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité ». *Revue française de pédagogie*, n°163, 139-158. DOI : <https://doi.org/10.4000/rfp.2098>
47. Devaux, G. (2003). La vraie richesse nécessaire au pharmacien : une conscience professionnelle sans faille. *Revue d'histoire de la pharmacie*, 91^e année, n°340, p. 684.
http://www.persee.fr/doc/pharm_0035-2349_2003_num_91_340_5583
48. Dubet, F. (2009). Conflits de justice à l'école et au-delà. Dans M. Durut-Bellat, D. Muret (dirs.), *Les sentiments de justice à et sur l'école*, pp. 43-55. De Boeck Supérieur
<https://doi.org/10.3917/dbu.durub.2009.01.0043>
49. Dubet, F. (2011). Existe-t-il une justice scolaire ? Dans S. Paugam (dir.), *Repenser la solidarité*, pp. 111-123. PUF <https://doi.org/10.3917/puf.pauga.2011.01.0111>
50. Duchesne, C., Savoie-Zajc, L. & St-Germain, M. (2005). La raison d'être de l'engagement professionnel chez des enseignantes du primaire selon une perspective existentielle. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), pp. 497-518
<https://doi.org/10.7202/013907ar>
51. Dupeyron, F. (2015). L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants. Dans L. Weiss, S. P. Dieci & A. Monnier, *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants. Revue des Hep*, n° 20.
52. Duru-Bella, M. (1999). Autour du livre de pierre Bourdieu la domination masculine. *Travail, Genre et Sociétés*, n° 1, pp. 222-229 <https://doi.org/10.3917/tgs.001.0222>
53. Duru-Bellat, M. (2006). De quelques effets pervers de l'expansion scolaire. *Formation emploi*, n° 95. DOI <https://doi.org/10.4000/formationemploi.2455>

54. Dzimira, S. (1998). Une critique de la théorie de la justice de John Rawls. [article, en ligne] <http://www.journaldumauss.net/?Une-critique-de-la-theorie-de-la>
55. Edmond, M. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans, Halpern, C. (dir.). Identité(s). L'individu, le groupe, la société. *Synthèse*, pp. 28-36. Éditions Sciences Humaines. DOI 10.3917/sh.halpe.2016.01.0028
56. Essommé, I., Kutche Tamghe, C. D. (2019). Le développement des compétences dans l'enseignement secondaire au Cameroun : pilier de l'engagement organisationnel des enseignants. [Communication Journée de Recherche de L'ENS de Bertoua]. 12 décembre. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02559901/document>
57. Fallery, B., Rodhain, F. (2013). Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. XVI ème Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS, Montréal, Canada, pp. 1-16. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00821448/document>
58. FeneYROU, R., Sau, J. (1988). L'évaluation. *Recherche & Formation*, n°4, pp. 103-111. Doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1988.949>
59. Ferry, G. (1968). "L'enseignant éducateur" points de repère concernant la formation éducative des enseignants. *Revue française de pédagogie*, vol.3, pp. 18-30. Doi : <https://doi.org/10.3406/rfp.1968.1758>
60. Foaleng, M. (2014). Reforme éducative et formation des enseignants au Cameroun. *Syllabus Review. Human & Social Science Series Vol. 5*, 2014. Ecole Normale Supérieure (ENS), Université de Yaoundé I, Cameroun https://ens.cm/files/syllabus_lettres/SyllabusLettresVol5.pdf
61. Foray, P. (2001). Hannah Arendt, l'éducation et la question du monde. *Le Télémaque* (1) n° 19, pp. 79-101. Presse Universitaires de Caen. DOI 10.3917/tele.019.0079
62. Fotso Fokam. (2014). Ces Zones d'Éducation Prioritaire (ZEP) où l'éducation n'est pas une priorité. [Blog]. <https://lepetitecolier.mondoblog.org/2014/11/01/zones-education-prioritaire-zep/>
63. Gagné, G. (2006). Qu'est-ce qu'enseigner ? Notes pour le congrès de l'Alliance des professeurs de Montréal. *Revue du MAUSS*, 2 n° 28, pp. 70-84 <https://doi.org/10.3917/rdm.028.0070>
64. Garcia, A. (2015). Utiliser les théories de Bourdieu sur l'École. *Éducation et socialisation*, n°37. DOI : <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.4000/edso.1191>

65. Gérard, J.-L. (2017). La “compétence éthique” au-delà de ses dimensions discursives et propositionnelles ». *Éthique publique*, vol. 19, n° 1. DOI : <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.4000/ethiquepublique.2876>
66. Ghram, R. (2016). Condition de travail. Dans G. Valléry, M.-E Bobillier-Chaumon, E. Brangier, M. Dubois (dirs.), *Psychologie du Travail et des Organisations 110 notions clés*, pp. 120-123. <https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0120>
67. Goetz, B. (2003). Le respect et le sublime. *Le Portique*, n° 11. DOI: <https://doi.org/10.4000/leportique.559>
68. Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B., Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, vol.27, n°1, pp. 3-32. DOI <https://doi.org/10.7202/000304ar>
69. Goubet, J.-F. (2015). Sur l'acquisition du tact pédagogique – Un point crucial de la formation des maîtres. [Article en ligne]. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01695258/document>
70. Henry, J., Cormier, J. (1994). Le glossaire pédagogique de DISCAS [En ligne]. <http://discas.ca/Documents/TermsGlossaire.html>
71. Jankélévitch, S. (1993). Durkheim : du descriptif au normatif. *Multitudes*. <https://www.multitudes.net/category/archives-revues-futuranterieur-et/archives-futuranterieur/numeros-ordinaires/futuranterieur-19-20-1993-5-6/articles-sociologies/>
72. Janner-Raimondi, M. (2019). Empathie. Dans C. Delory-Momberger, *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, pp. 72-75. Erès
73. Kamanzi, P. C., Barroso da Costa, C. & Ndinga, P. (2017). Désengagement professionnel des enseignants canadiens : de la vocation à la désillusion. Une analyse à partir d'une modélisation par équations structurelles. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 52(1), pp. 115-134. <https://doi.org/10.7202/1040807ar>
74. Kelchtermans, G. (2001). Formation des enseignants : l'apprentissage réflexif à partir de la biographie et du contexte. Dans L. Paquay et R. Sirota (dirs.), *Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation*, *Recherche & Formation*, n°36, pp. 43-67. Doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1690>
75. Khelfaoui, H., Gaillard, J., Nya Ngatchou, J. (2001). La science au Cameroun. Dans Waast, R. et Gaillard, J. *La science en Afrique à l'aube du 21eme siècle*. Rapport final. Paris IRD

http://monoil.ird.fr/content/download/6397/69621/version/1/file/cameroun1_institutio ns.pdf.

76. Kouakep, T. Y. (2020). Le syndicalisme dans l'éducation au Cameroun: le défi de la mobilisation sans discrimination. Conférence EmCAM, mai, 2020
https://www.researchgate.net/publication/341216315_LE_SYNDICALISME_DANS_L'EDUCATION_AU_CAMEROUN_LE_DEFI_DE_LA_MOBILISATION_SANS_DISCRIMINATION
77. Laberge, J. (2015). La psychologie sociale et les représentations sociales : raisonnements captieux d'une discipline incertaine. *Horizon Sociologique*, no. 7.
<http://www.revue-sociologique.org/node/13443>
78. Lac, M., Mias, C., Labbé, S., Bataille, M. (2010). Les représentations professionnelles et l'implication professionnelle comme modèles d'intelligibilité des processus de professionnalisation. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 24, pp. 133-145
<http://journals.openedition.org/dse/960>
79. Laguardia, J.G., Ryan, R. M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue québécoise de psychologie*, vol21, n°2
http://elearning.ileps.org/courses/GLPSY11OCTOBRE2011/document/Laguardia_et_ryan.pdf
80. Lallez, R. (1974). Une expérience de ruralisation de l'enseignement: l'IPARet la réforme camerounaise. *Expériences et innovations en éducation*, n°8. Les Presses de l'Unesco. Paris
81. Lameul, G. (2006). Les effets de l'usage des technologies d'information et de communication en formation d'enseignants, sur la construction des postures professionnelles. *Savoirs*, vol. 2, n° 17, pp. 71.94.
<https://doi.org/10.3917/savo.017.0071>
82. Le Boeterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au « tout compétences » ! *Ethique Publique*, vol. 19, n°1. DOI : 10.4000/ethiquepublique.2934
83. Le Guern, A.-L. (2015). Engagement professionnel et enjeux d'un accompagnement d'équipe : le cas d'une action innovante en lycée des métiers. Dans Merhan, F., Jorro,
84. Lefeuvre, G., Garcia, A., et Namolovan, L. (2009). Les indicateurs de développement professionnel. *Questions Vives*, vol.5 n°11, pp. 277-314. DOI : 10.4000/questionsvives.627

85. Lemosse, M. (1989). Le “professionnalisme” des enseignants : le point de vue anglais. Dans, Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation. *Recherche & Formation*, N°6, pp. 55-66. Doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1989.982>
86. Leroy, J. (2010). Descriptions de fonction et profils de compétences au sein de l'Administration fédérale – Manuel “ Les profils de compétences techniques”.https://fedweb.belgium.be/sites/default/files/downloads/1009_DF_PC_PCT_manuel_final_FR.pdf
87. Loeffel, L. (2013). La laïcité, principe fondateur de l'éthique enseignante ? Dans J.-F. Dueyron, C. Miqueu (dirs). *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale*, pp. 129-140. Armand Colin.
88. Maela, P. (2012). L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique. L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. *Recherche en soins infirmiers*, 3 n° 110, pp. 13-20. <https://doi.org/10.3917/rsi.110.0013>
89. Mangia, E. (2015). Le climat de classe : la clé d'entrée pour apprendre ? [Mémoire] Haute Ecole de Pédagogie-Bejune. <https://core.ac.uk/download/pdf/43671986.pdf>
90. Marsault, C. (2010). La compétence éthique dans la professionnalisation des éducateurs sportifs en milieu associatif ». *Revue ¿ Interrogations ?* n° 10. La compétence. <http://www.revue-interrogations.org/La-competence-ethique-dans-la.12>
91. Martin, J.-Y. (1971). L'école et les sociétés traditionnelles au Cameroun septentrional. *Cahier ORSTOM, Serie Science Humaine*, vol. 8, n°3. Yaoundé https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/pleins_textes_4/sci_hum/01273.pdf
92. Maurice, M. (1968). Professionnalisme et syndicalisme. Dans, Les cadres dans l'entreprise et dans le mouvement syndical. *Sociologie du travail*, 10^e année n°3, pp. 243-256. Doi : <https://doi.org/10.3406/sotra.1968.1393>
93. Mbonda, E.-M. (2009). Justification des droits et neutralité métaphysique chez John Rawls. *Archives de Philosophie*, 1, Tome 72, pp. 101-122 <https://doi.org/10.3917/aphi.721.0101>
94. Meirieu, P. (1993). Le statut de la pédagogie dans la réflexion éducative contemporaine ou “ À quelles conditions la pédagogie peut-elle encore espérer changer l'École?” [En ligne]. <https://www.meirieu.com/ARTICLES/locarno93.pdf>
95. Meirieu, P. (2007). Les situations-problèmes... vingt ans après. [Entretien avec Blin M. et Perru J.], 28 mars, Congrès du 17^e salon national de Pédagogie Freinet.

Académie de Nantes

<https://www.meirieu.com/OUTILSDEFORMATION/situationsproblemes.htm>

96. Merle, P. (1998). L'efficacité de l'enseignement. *Revue française de sociologie*, 39-3, pp. 565-589. https://www.persee.fr/doc/rfsoc_0035-2969_1998_num_39_3_4817.
97. Merle, P. (2004). Mobilisation et découragement scolaires : l'expérience subjective des élèves. *Éducation et sociétés*, vol.1 n° 13, pp. 193-208. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/es.013.0193>
98. Meysonnier, R. (2004). Les différentes facettes de l'attachement des agents publics à l'égard de leur entreprise. *Revue économique et social*. <http://doi.org/10.5169/seals-141526>
99. Mias, C. (2013). L'implication professionnelle. Dans Jorro, A. (dir), *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation*, pp-161-164. De Boeck Supérieur
100. Mias, C., Bataille, M. (2013). Le rôle des représentations et de l'implication dans l'engagement professionnel. Dans Jorro, A., et De Ketele, J.-M. (dirs), *L'engagement professionnel en éducation et formation*, pp. 153-164. De Boeck Supérieur
101. 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. [Thèse de doctorat] Nantes.
102. Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2 vol. 40, pp 53-76. <https://doi.org/10.3917/lsdle.402.0053>
103. Moreau, D. (2009). L'expérience éthique des enseignants débutants. *Recherche et formation*, n° 60. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.606>
104. Moreau, D. (2013). Quand la pédagogie rencontre l'éthique professionnelle des enseignants : l'ethnicité scolaire, source de la conviction morale. *Formation et profession*, 21(3), pp. 81-94. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.187>
105. Moreau, D. (2018), La pratique de soi et l'engagement éthique : structures de l'émancipation éducative chez Sénèque et Georges Canguilhem. M. Janner-Raimondi, A. Trouvé, *L'engagement éthique en éducation et en recherche, chapitre II*.
106. Mouafo Djontu, (2013). La notion de Zones d'Education Prioritaires (ZEP) au Cameroun : entre impensé, bricolage et informalité. *Irenee.net* http://www.irenees.net/bdf_fiche-analyse-1004_fr.html

107. Mouze, L. (2015). Platon et la question de l'enseignement de la vertu dans Protagoras. *Philopsis. Revue numérique*. <https://philopsis.fr/wp-content/uploads/2015/02/platon-vertu-mouze.pdf>
108. Müller, D. (1994). Rationalité des traditions et possibilité d'une éthique universelle: discussion de la position de MacIntyre. *Laval théologique et philosophique*, 50(3), pp. 499-509. <https://doi.org/10.7202/400867ar>
109. Ndeck Bidias, R. S. (2013). Problématiques sur la didactique professionnelle dans la formation à l'enseignement au Cameroun. *Syllabus Review. Human & Social Sciences Series*. 4 (1), p. 217-249
110. Ngouo, L. B. (1995). La recherche de l'excellence dans le système éducatif camerounais. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(2), 353-370. DOI : <https://doi.org/10.7202/031790ar>
111. Ossipow, L. (2012). La citoyenneté à l'épreuve des rites : l'exemple des réunions de foyer dans un dispositif d'éducation spécialisée. *Pensée plurielle*, 1 n° 26, pp. 65-80 <https://doi.org/10.3917/pp.026.0065>
112. Oudet, S. F. (2012). Favoriser un environnement « capacitant » dans les organisations. Dans E. Bourgeois, M. Durand, *Apprendre au travail*, pp. 201-213. PUF. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2012.01.0201>
113. Ouedraogo Rakissouilgri, M. (2011). Stratégies pour l'amélioration des conditions de travail des enseignants et leur rétention dans les écoles en Afrique. [Rapport, Unesco] Addis Abeba. <http://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/Fundamental%203%20Fre.pdf>
114. Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche & Formation*, N°16, pp. 7-38. Etudes et recherches. Doi : <https://doi.org/10.3406/refor.1994.1206>
115. Paquay, L. (2012). Avant-propos de la 4^e édition. Continuité et avancées dans la recherche sur la formation des enseignants. Dans, Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (dirs). *Former des enseignants professionnels*, pp. 5-26. 4^e éd. De Boeck
116. Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1993). Une perspective humaniste de la motivation: les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand & E. E. Thill (dir.), *Introduction à la psychologie de la motivation*, pp. 233-281. Laval : Editions études vivantes

117. Pèrez-Roux, (2012). Co-réflexivité, développement professionnel et dynamiques identitaires. [Colloque international], 7et 8 juin. Nantes.
<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01722328/document>
118. Perrenoud, (1993). La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique. Université de Genève [En ligne]
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html
119. Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation. Université de Genève. [En ligne].
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1983/1983_01.html
120. Perrenoud, P. (1994b). L'ambiguïté des savoirs et du rapport au savoir dans le métier d'enseignant. Université de Genève
https://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1994/1994_03.html
121. Perrenoud, P. (1997). Professionnalisation du métier d'enseignant et développement de cycles d'apprentissage. Université de Genève
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_10.html
122. Perrenoud, P. (2002k). Dix principes pour rendre le système éducatif plus efficace. Université de Liège
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2002/2002_21.html
123. Pianelli, C., Arbric, J.-C., Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, vol. 2 n° 86, pp. 241-274 <https://doi.org/10.3917/cips.086.0241>
124. Prairat, E. (2003). Autorité et respect en éducation. *Le Portique*, n° 11. DOI: <https://doi.org/10.4000/leportique.562>
125. Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Education et didactique*, 3-2. DOI : 10.4000/educationdidactique.485

126. Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les sciences de l'éducation-Pour l'ère nouvelle*, vol. 45, pp-123-142. DOI 10.3917/lsdle.451.0123
127. Prairat, E. (2012). Normes et devoirs professionnels. L'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 1-2 vol. 45, pp. 123-142. <https://doi.org/10.3917/lsdle.451.0123>
128. Prairat, E. (2015). L'idée déontologique. Considérations générales et principe axiologiques. *Revue des Hep*, n° 20. <https://revuedeshep.ch/pdf/20/20-06-Prairat.pdf>
129. Prairat, E. (2019). Les débats sur l'éducation. [Tribune éducation, Journal le Monde], 25 mars. https://www.lemonde.fr/education/article/2019/03/25/la-liberte-pedagogique-des-enseignants-n-est-pas-incompatible-avec-la-preconisation-de-bonnes-pratiques_5440976_1473685.html
130. Revaclier, J. (2018). L'expérience chez Hegel, commentaire. [Blog]. <https://www.nightingale.link/archives/463>
131. Rey, O. (2016). Le changement, c'est comment ? *Dossier de veille de l'IFE*, n°107, pp. 2-23. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/107-janvier-2016.pdf>
132. Rey, O. (2016). Les bonnes pratiques en éducation : aller au-delà du slogan politique. *Hypothèse*. <https://pratiquedu.hypotheses.org/561>
133. Rioufreyt, T. (2016). La transcription d'entretiens en sciences sociales enjeux, conseils et manières de faire. [En ligne] <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01339474/document>
134. Roux-Perez, T., (2006). Processus identitaires dans la carrière des enseignants : deux études de cas en éducation physique et sportive (EPS). *Staps*, vol.2 no 72, pp. 35-47. De Boeck Supérieur. DOI 10.3917/sta.072.47
135. Saint-Arnaud, J. Y. (2001). La réflexion-dans-l'action : un changement de paradigme. Dans L. Paquay et R. Sirota, *Le praticien réflexif : le diffusion d'un modèle de formation. Recherche & Formation*, n°36, pp. 17-27. Doi : <https://doi.org/10.3406/refor.2001.1688>
136. Schenk, F. (2009). Les émotions de la raison. *Revue européenne des sciences sociales*, vol2, XLVII, pp. 151-162. DOI : <https://doi.org/10.4000/ress.75>
137. Schneuwly, B. (2012). Praticien réflexif, réflexion et travail enseignant : l'oubli de l'objet et des outils d'enseignement. Dans M. Tardif, C. Borgès, A. Malo, *Le virage réflexif en éducation*, pp.73-91. De Boeck Supérieur

138. Schwimmer, M. (2018). La figure du professeur de foi chez Derrida (ou la foi contre la mesure). *Éthique en éducation et en formation*, (5), pp. 55-71
<https://doi.org/10.7202/1052443ar>
139. Seignobos, C., Nassourou, A. (2000). Religions. *Atlas de la province de l'extrême-Nord Cameroun*, pp. 145-150. https://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/divers16-08/010021986.pdf
140. Sharkey, R. (2001). Vertus, communautés et politique: la philosophie morale d'Alasdair MacIntyre. *Nouvelle revue théologique*, 123, pp. 62-87
<https://www.nrt.be/es/articulos/vertus-communautés-et-politique-la-philosophie-morale-d-alasdair-macintyre-507>
141. Talbot, L. (2012). Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces », *Questions Vives*, vol.6 n°18. URL : DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1234>
142. TatsabongTako, T. V., Emini, C. A., Bilowa Essimi, J. A., Kana Kenfack, C. (2020). Effets des dépenses publiques d'éducation sur l'économie camerounaise. [Article. En ligne] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02993735/document>
143. Tchamabe, M. (2015). La formation pratique des enseignants au Cameroun. *Revue scientifique internationale en éducation*, 23(3), pp. 169-180. Doi : 10.18162/fp.2015.a77
144. Terrier, J. (2012). Personnalité individuelle et personnalité collective selon Émile Durkheim et Georg Simmel. *Sociologie et sociétés*, 44(2), pp. 235–259.
<https://doi.org/10.7202/1012928ar>
145. Theis, R. (2003). Respect de la loi, respect de la personne : Kant. *Le Portique*, n° 11. DOI: <https://doi.org/10.4000/leportique.548>
146. Thévenet, M. (2010). La relation de service en quête de syntaxe. Dans M.-E. Bobillier Chaumon, M. Dubois, D. retour, *Relations de services; Nouveaux usages, nouveaux usagers : Banque, hôpital, poste, etc.*, pp. 18-37
147. Tomás, J.-L., Clot, Y. (2016). Sens et valeurs du travail. Dans G.Valléry, M.-E Bobillier-Chaumon, E. Brangier, M. Dubois (dirs.), *Psychologie du Travail et des Organisations 110 notions clés*, pp.383-386.
<https://doi.org/10.3917/dunod.valle.2016.01.0383>
148. Tozzi, M. (2008). Eduquer aux valeurs. *Rencontre Crap-Cahiers pédagogiques* [Non classé]. <http://www.philotozzi.com/2008/12/eduquer-aux-valeurs/>

149. Trouvé, A. (2015). De l'éthique de la sollicitude en éducation et formation : aspects problématiques. Dans M. Janner-Raimondi, A. Trouvé (dirs.), *L'engagement éthique en éducation et en recherche*, pp. 13-37. PURH
150. Trouvé, A. (2018). De l'éthique de la sollicitude en éducation et en formation : aspects problématiques. Dans M. Janner-Raimondi, A. Trouvé, *L'engagement éthique en éducation et en recherche, chapitre I*. PURH
151. Tsala Tsala, J.-F. (2004). L'enseignement technique au Cameroun : le parent pauvre du système ? *Carrefours de l'éducation*, 2, n° 18, pp. 176-193. DOI 10.3917/cdle.018.0176
152. Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, no 1, pp. 133-155. DOI : <https://doi.org/10.7202/012361ar>
153. Vignoles, P. (2019). La perversité. Introduction à la pensée philosophique contemporaine *PhiloSophie*.
154. Villégier J. (1985). Les étonnements d'un vieux pédagogue. *Cahiers de l'APLIUT*, vol. 4, n° 4, pp. 6-12. Doi : <https://doi.org/10.3406/apliu.1985.2411>
155. Vincent, H. (2018). Confiance, langage, résistance”, *Recherches en éducation*, n°31, pp. 58-71. DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.2536>
156. Wanderley, C. Oliveira, (2018). La salle de classe et le discours de l'enseignant. *Recherches en éducation*, n° 31. DOI: <https://doi.org/10.4000/ree.2502>
157. Willett, G. (1996). Paradigme, théorie, modèle, schéma : qu'est-ce donc ? *Communication et organisation*, n° 10. DOI : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.1873>
158. Wittorski, R. (2008). La professionnalisation. *Savoirs*, 2 n° 17, pp. 9-36. L'Harmattan. DOI 10.3917/savo.017.0009

D. Thèses

1. Jaballah Ahmed (1987). *La notion du travail dans le Coran*. [Thèse de doctorat, non publié] Paris IV : Sorbonne.
2. 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] Nantes.
3. Lafay, C. (2012). *De l'éthique à l'école*. [Thèse de doctorat, publiée]. Education Université Paul-Valéry. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00827729>

4. Lacour, M. (2012). *Empathie des enseignants et souffrance psychique des élèves : étude des processus psychiques dans les groupes de soutien au soutien*. [Thèse de doctorat, en ligne]. France-Comte. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00980786>
5. Lekoa, A. R. (2015). *La profession enseignante au Cameroun de la période post coloniale à nos jours dans le contexte social, politique et syndical. Le processus de professionnalisation des enseignants camerounais*. [Thèse de doctorat, non publié]. Université de Lyon 2.
6. Omgba, J.-F. (2015). *Pouvoir discrétionnaire des acteurs de premiers ligne en contexte de développement : analyse des stratégies d'enseignants dans l'accessibilisation de l'éducation secondaire au Cameroun*. [Thèse de doctorat]. Ecole Nationale d'Administration Publique (ENAP). Université de Québec.

E. Mémoires

1. Nji Mfout, A. F. (2010). *L'épanouissement de l'enseignant et son engagement au travail : le cas des enseignants de quelques établissements de Yaoundé*. [Mémoire de Master] Psychologie sociale. Université de Yaoundé I.
https://www.memoireonline.com/03/15/8943/m_Lepanouissement-de-lenseignant-et-son-engagement-au-travail-cas-des-enseignants-de-quelques-e.html
2. Bambé, F. (2016). *Analyse des dispositifs de remédiation mis en œuvre par les enseignants d'Education Physique et sportive auprès des élèves en difficulté d'apprentissage*. [Mémoire Master, non publié]. Université de Rouen-Normandie.
3. Mani Ebede, P. (1980). *Le système éducatif au Cameroun*. [Mémoire de fin de cycle de philosophie]. <http://frerepascal.unblog.fr/memoire-de-fin-cycle-de-philosophie/>

Dictionnaire et encyclopédie.

1. Le Larousse
2. Encyclopédie Universalis
3. Le Grand Robert
4. Le Petit Robert
5. Dictionnaire de philosophe. A. Lalande
6. Cnrtl en ligne

Quelques documents officiels utilisé

- Statut de la fonction publique
- Code d'éthique et de déontologie professionnelle

- Loi d'orientation de l'éducation
- Le statut particulier du personnel de l'éducation nationale.
- Guide de stage ENS, 2015

Quelques Sites consultés

1. <https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SL.UEM.TOTL.ZS?locations=CM>
2. https://villesdurables.ifdd.francophonie.org/index.php/CAMEROUN, les religions_dans_la_ville :_voisines, concurrences et_r%C3%A9gulations
3. <https://lepetitecolier.mondoblog.org/2014/11/01/zones-education-prioritaire-zep/>
4. https://fr.wikipedia.org/wiki/Cameroun_fran%C3%A7ais
5. <http://www.cameroon-info.net/article/cameroun-examens-officiels-le-bepc-session-2020-affiche-un-taux-de-reussite-de-60-381489.html#:~:text=La%20r%C3%A9gion%20du%20Littoral%20arrive,ce%20classement%20du%20BEPC%20ordinaire.>
6. <http://www.cameroon-info.net/article/cameroun-statistiques-selon-lobc-le-taux-de-reussite-au-bac-de-lenseignement-general-est-382536.html#:~:text=Avec%20un%20taux%20de%20r%C3%A9ussite,podium%20avec%2051%2C34%25.>
7. <http://www.statistics-cameroon.org/news.php?id=542>
8. https://www.cameroon-tribune.cm/article.html/16959/en.html/details_2
9. http://www.uqac.quebec.ca/zone30/Classiques_des_sciences_sociales/index.html
10. https://fr.wikipedia.org/wiki/L%27%C3%89thique_protestante_et_l%27Esprit_du_capitalisme
11. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_fre
12. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137403>
13. <http://www.iicba.unesco.org/sites/default/files/Fundamental%203%20Fre.pdf>
14. [https://www.lebledparle.com/fr/societe/1101156-cameroun-le-taux-de-reussite-au-baccalaureat-general-baisse-de-5-voici-les-chiffres;](https://www.lebledparle.com/fr/societe/1101156-cameroun-le-taux-de-reussite-au-baccalaureat-general-baisse-de-5-voici-les-chiffres;_)
15. <https://www.crtv.cm/2018/08/examens-officiels-2018-les-chiffres ;>
16. <http://www.cameroon-info.net/article/cameroun-statistiques-selon-lobc-le-taux-de-reussite-au-bac-de-lenseignement-general-est-382536.html.>
17. <https://mastercardfdn.org/wp-content/uploads/2020/08/MCF16002-SEA-Report-FRE-Collected-vFA-Compressed-1.pdf>

Annexes

Annexe1

Entretien-Asmahou

ENQ

Bonjour Madame ! Je suis..... J'espère vous allez bien ? Bon, avant de parler proprement de la confiance professionnelle, j'aimerais que vous vous présentez brièvement.

ASTA

je croyais que c'était sous anonymat non? Ou bien ?

ENQ

Non, en fait, c'est pour la discipline, je suis enseignant de telle, telle discipline et...

ASTA

Ah ! Ok, bon, je suis enseignante d'éducation physique et sportive. J'ai 12 ans d'ancienneté.

ENQ

12 ans déjà ?

Voilà ! 12 ans

ENQ

Donc tu sortie très loin avant moi comme ça ?

ASTA

[Rire] Je suis sortie en 2008 non!

ENQ

Eh oui, je te voyais jouer au volley, mais quand tu as dit 12 ans là, je me suis dis ehh!

ASTA

[Rire] Voilà, tu me voyais jouer au volley [rire] mais ça fait déjà 12 ans. Et disons que je suis catholique pratiquante entre guillemet.

ENQ

Ok. Alors qu'est-ce que vous entendez, quand on parle de conscience professionnelle, pour vous ? Comment vous pouvez définir le concept de conscience professionnelle ?

ASTA

Humm Dans mon entendement ehh, la conscience professionnelle c'est le travail pour lequel vous êtes à un poste, vous le faites sans, sans, comment dire, vous le faites normalement, et sans attendre en retour, peut être des "à-côtés" quoi.

ENQ

Bon ! d'autres l'exprime de manière ou de deux côtés, le travail en tant activité mais le comportement aussi. Les deux à la fois, il y d'autres qui parlent d'un aspect éthique et d'un aspect pratique. C'est à dire tel que vous l'avez défini. Selon vous ? Vous avez beaucoup misé sur le global, c'est-à-dire bien faire son travail. Il y a deux aspects dedans, en matière de comportement, ça joue aussi, et même aussi la manière de transmettre son savoir ?

ASTA

Disons que les deux se tiennent non, côté morale et côté ...

Comportement, attitude, moi je comprends le sens attitude dans le sens où..., comme on est dans le domaine de l'enseignement, ce que envers les enfants, il faut être, et comment dire, Il faut être juste envers les enfants et, et, tout faire pour leur donner le savoir qu'ils méritent, vous voyez un peu non, ne pas bâcler les connaissances parce que vous vous dites que non, machin, machin, truc.

ENQ

Et s'il faut le dire de manière pratique, dans l'activité elle-même, pour vous, quelqu'un qui est un professionnel conscient, sa manière de traiter son activité, c'est-à-dire, le savoir même. Est-ce que vous voyez qu'il y a une manière de faire ?

ASTA

Annexe1

Disons que, dans le sens, dans le sens..., je dirai déjà, dans le sens pratique ou technique si on peut dire.

ENQ

Oui

ASTA

C'est déjà déjà préparer le cours, pour donner aux enfants. Quand les cours sont préparés c'est très facile d'enseigner aux enfants, de leur faire passer le savoir. Et maintenant quand vous êtes au niveau, après la préparation, au niveau de la salle de classe, de l'intervention auprès des enfants, eh eh, donner dans le temps imparti..non.. Dans le temps imparti, donner les connaissances que vous avez apprêtées pour ces enfants-là. Donc moi je dis, mo, c'est comme ça que je prends ça.

ENQ

Ok. Est-ce que pour vous, l'activité, c'est à dire l'enseignement même en question, est-ce que pour vous, ça a un sens ? Est-ce que l'enseignement a un sens pour vous ?

Asta

C'est-à-dire quoi ? est-ce que c'est une passions?

ENQ

Voilà

ASTA

Bon!Je ne peux pas dire que c'est une passion hein, pour dire vrai. C'est parce qu'on cherche souvent le travail et qu'on se retrouve dans l'enseignement. Mais dès qu'on se retrouve dans ça, on, on, on, le fait, le fait d'être avec les enfants chaque jour nous on est parents, on se rend compte que non, même, même si tu n'avais pas l'amour pour ça, cet amour va naître. Parce que tu te rends compte que eh eh vraiment traiter avec les enfants, je vous assure, quand vous êtes enseignant, c'est vraiment édifiant, c'est vraiment bien, même pour le moral, pour le eh eh, pour être ..., dans la tête quo i? Tu vois comment je veux dire ? Donc ça vous grandit, ça, vous, Ça vous..., comment je vais dire ça, ça vous donne du plaisir ? Quand les enfants ont..., quand vous vous rendez compte qu'un enfant est quité d'un point A pour un point B, et que c'est grâce peut-être à vous que cet enfant a fait cette évolution-là, c'est gratifiant. Si on peut dire ça comme ça.

ENQ

Vous avez utilisé le concept plaisir, pour vous, quelles sont peuvent être les formes du plaisir, c'est vrai qu'il ya aussi des enfants têtus. Comment ressentez-vous ce plaisir, pour leur présence? par leur attachement ou comment pouvez-vous l'expliquer?

ASTA

Disons que, eh eh, au niveau de, de, peut-être que plaisir c'est un grand mot. La gratification, je peux parler plutôt de gratification. Donc c'est le genre, dans les salles de classe. Et puis, dans la branche, que je me trouve, EPS là, et que les enfants ne sont pas dans la salle et ne sont pas confinés, quand ils sont à l'extérieur, les enfants sont plus à même de, de..., ils sont plus joyeux. Ils sont plus ouverts. C'est vrai qu'ils sont, ils sont souvent plus faciles à canaliser parce quand ils sont..., quand ils viennent, quand ils sont là, Ils sont eux-mêmes déjà contents de sortir, contents de venir faire la discipline. Et comme d'habitude il y a les petits sorciers qui, qui.. dérangent, maintenant c'est soit on les met de côté, soit on les amène plutôt vers l'enseignant, mais moi je préfère souvent pour les amener, parce que ce souvent les fortes têtes qui deviennent souvent les meilleurs élèves. Parce que justement, c'est qui se passe souvent ce qu'ils ont des besoins, ils s'ennuient un peu. Mais il faut se rendre compte que ceux qui dérangent souvent, c'est parce qu'ils font le sport peut être dans d'autres lieux, ils sont peut-être plus évolués en sport que d'autres, il y a aussi ceux qui sont vraiment anti sport. Comme on a souvent ici nos petites « wadjo, nos petits frères « pouldo » là [musulmans], qui ne pratiquent pas souvent, c'est souvent eux qui jouent les « fioleurs » [qui font la tête].

Annexe1

Mais quand tu sais comment les amener, ils se rendent compte que ça fait quand même souvent un peu plaisir quand ils y sont. Ils rigolent, ils s'amuse et tout, ça devient un peu...

ENQ

Est-ce que vous sentez aussi, cet attachement aux élèves ? Parce que, il arrive de fois que, je vais appeler ça "amour", c'est comme s'il y a un « amour » entre guillemet qui naît ?

ASTA

[Rire], si, si, oui, nous sommes tous des humains hein, quand les enfants, quand les enfants sont devant vous, il y a des enfants qui s'attachent à vous naturellement. Et d'autres qui sont un peu moins... C'est vrai que j'ai plein d'enfants que je vois en route, ceux qui viennent souvent me rendre visite à la maison, et tout. Donc, qui viennent souvent me rendre visite à la maison, à la maison. Oui, j'ai des enfants comme ça qui viennent à la maison. Donc, tu sais, toi-même, nous sommes dans le sport [rire] ce qui se pratique à côté.

ENQ

Est-ce qu'il vous arrive aussi de vous lasser, de sentir le travail comme une pleine ?

ASTA

Si ça arrive, est ce que..., on est tous des humains non. On n'est pas les robots, les machines. Il y a des jours où tu peux te lever, tu es peut-être..., peut-être quand on arrive vers la fin du deuxième trimestre, tu te rends compte que s'il n'y a pas le matériel, il n'y a pas, il ya des..., il de petits trucs qui limitent. Tu vois un peu non ? C'est même surtout ça qui fait souvent que, ça baisse le niveau, oui, la motivation, l'envie, parce que le matériel n'est pas resté suffisant. Quand tu penses que tu as, une classe peut-être de près de 130 élèves qui vont venir déferler carrément. Tu as 59 minutes, dont tu as 50 minutes, ouiiii, tu vas, fais quoi ? On se bat seulement ?

ENQ

Et comment vous ressentez cela ? Comment vous le remonter comment dit ? C'est-à-dire tu te dis de toute façon, je continue et où trouves-tu trouves cette force ?

ASTA

Je trouve cette force-là dans...comment dire, dans le fait que, quand je les regarde, je pense que bon, demain, il y a aussi quelqu'un autre qui va enseigner mes enfants, de même pour moi c'est de faire le travail, pour que celui-là qui demain devra venir enseigner mon enfant soit quand-même à la hauteur.

ENQ

Donc, vous faites une projection de vos propres vise. Et bon, on va passer à notre présence dans la classe. Alors, quand vous êtes en classe avec les élèves, quel est votre statut ? Parent ? Enseignant ? Quel chapeau portez-vous ?

ASTA

C'est vrai qu'on ne peut pas porter un seul chapeau quand on est devant les enfants, on... c'est pas possible. Les enfants, devant les enfants, on a déjà la casquette du professeur parce qu'on d'abord leur donner une connaissance. Ensuite, on a le statut, la cassette d'éducateur parce que quand on vient avec cette connaissance-là, c'est pour les mouler par rapport à quelque chose, faut bien les mouler. Et maintenant, comme parent, parce qu'on sait que ce sont nos petits frères, ce sont nos enfants. Oui, forcément, on ne peut pas porter une seule casquette ça c'est pas possible.

ENQ

Est-ce que vous arrivez à faire la différence de quand est ce que je dois agir comme parent, enseignant ? Est-ce qu'il vous arrive de différencier les situations ?

ASTA

C'est un peu difficile de différencier. C'est un peu difficile de faire la différence dans les situations. Quand le comportement est déviant, sur un comportement déviant, sur le coup on va essayer de..., dans tous les cas, comme je dis hein, c'est pas possible d'avoir une seule

Annexe1

casquette. Sur le coup, quand un enfant a par exemple un comportement déviant, on sera d'abord le professeur et ensuite l'éducateur. Non, d'abord l'éducateur pardon, parce qu'on va essayer de corriger la faute de l'enfant quel qu'en soit le cas. Et maintenant, prendre la casquette du professeur pour lui montrer que, entre lui et moi, il y a quand même une petite différence.

ENQ

Et en tant que parent ?

ASTA

En tant que parent, dans ce cas-là, c'est..., ce que c'est après coup hein. Généralement après jour après coup, quand on a peut-être déjà fait, l'action, peut-être quand l'enfant revient ou alors quand il faut punir l'enfant et tout, il y a des considérations. Peut-être le fait de punir l'enfant pour qu'il se rende compte que, il a mal agi et que demain, qu'il apprenne de ses actes. On peut le punir, il y a des... comment on appelle ça Il y a souvent des... choses par rapport à ça.

ENQ

Quand je parlais de parents, c'est par rapport peut-être comment dire, pas le pardon mais la mais la tolérance, selon son âge ou..?

ASTA

On peut comprendre mais qui aime bien, châtie bien. Moi, à la maison, je veux pas laisser mes enfants faire du n'importe quoi parce que je suis parent, jamais. Il faut bien les éduquer non.

ENQ

Alors, c'est peut-être l'avant dernier point, est ce dans vos décisions ? sentez-vous qu'il ya un rapport, un rapprochement avec votre croyance, votre éducation ou culture ? Est-ce que même après coup vous sentez l'effet de votre foi chrétienne dans votre activité professionnelle ?

ASTA

Tel que vous l'avez décrit hein, je sens que oui. Ça il y a quand même une petite..., une influence. Parce qu'on va se rendre compte que, si on demandait souvent de pardonner parce sur le coup tu peux être en colère contre un enfant, ou bien contre un collègue et tout, mais après coup, tu te rends compte que bon, ça sert même à quoi, machin, machin c'est passé, il faut laisser tomber. C'est vrai que pour le vivre ensemble, c'est forcément. Si vous avez un enfant dans une salle de classe, vous êtes appelés à passer toute l'ensemble, le mieux pour vous c'est peut-être de vous arranger. Avec le collègue vous ne savez pas combien de temps vous serez ensemble, le mieux souvent c'est peut-être de vous arranger ? Mais pour dit vrai, sur ce coup là, ça n'a pas souvent grande importance. C'est souvent, peut-être plus tard que, on se rend compte que pour... s'il y a des situations vraiment..., s'il y a débordements et tout, il faut revenir en soi et tout, pour essayer de ...[pardonner]

ENQ

Voilà, c'est pourquoi, je disais après-coup.

ASTA

Oui, dans ce cadre-là, je suis d'accord.

ENQ

Il y a aussi ceux considèrent le travail, ou tout travail comme une exigence divine, C'est-à-dire c'est Dieu qui demande à ce que chacun travaille et fasse bien son travail. Est-ce que vous partagez aussi cette conception du travail comme un acte de piété ? Quand je fais bien mon travail, je sais que Dieu est fier de moi. Est-ce que ça vous arrive de penser ainsi ?

ASTA

[Longue respiration, moment de silence] Bon, c'est le genre...[hésitation], je ne sais pas, j'ai jamais pensé à ça, pour te dire vrai. J'ai jamais pensé. Je sais seulement juste que quand je me lève le matin, je fais ma petite prière, qu'il faut que ma journée se passe bien, et qu'Il

Annexe1

accompagne, qu'il nous, accompagne dans tout ce qu'on a à faire. Mais pas de façon, dire que...

ENQ

OK, alors, on aborde le rapport avec notre Etat employeur. Comment vous considérez vous la gestion de nos carrières, de nos droits et autres ?

ASTA

Moi. Je vais parler pour mon cas hein, si on peut dire ça comme. Nous les professeur d'EPS qu'on sort de notre école de formation, on est appelé à aller un peu partout. On a un Ministère de tutelle qui est le Ministère des Sports. Maintenant on est détaché dans l'enseignement secondaire, par exemple comme dans mon cas. Quand tu es dans l'enseignement secondaire et tu n'as pas la même considération que ceux qui sortent des écoles normales. Quand tu es professeur d'EPS, qui vient d'ailleurs. J'ai eu un cas comme ça ou je suis arrivé au Ministère dernièrement où on m'a appelé pour les, comment on appelle ça, les frais de relève. Par rapport à ça, quand je vais chez le contrôleur, quand il lit le truc, il dit que ekéé, elle n'est même pas de la maison hein, elle est les gens de sport là. Hein, j'ai répondu au monsieur que, eké, depuis que je suis sortie de l'école hein, je suis de la maison, ça fait 12 ans que je travaille, donc je ne connais pas comment on travaille au Ministère des Sports. Je suis sortie, on m'a directement affectée aux enseignements secondaires, donc je suis de la maison. Donc vous voyez que la considération... et c'est le genre quand on dit plan de carrière, nous les professeurs d'EPS on n'a pas de plan de carrière aux enseignements secondaires. Si tu as trop fait là, tu arrives peut-être chef de service des sports. Ceux qui ont dépassé cette étape-là, c'est avec leurs relations. Donc le genre où ils sont allés bousculer, ils sont allés machin [corruption]... Mais dans la procédure normale, les professeurs d'EPS ne dépassent jamais cette étape-là. Tu vois un peu le genre non ? Donc on n'a pas de plan de carrière aux enseignements secondaires comme professeur d'EPS, ou c'est peut-être un cas particulier, oui. Donc la plupart des enseignants d'EPS ne sont pas satisfaits du Ministère de l'enseignement secondaire par rapport à ce cas-là. Parce que tu sais déjà que même si tu fais quoi, tu es là, tu es callé, rien ne va changer dans ta vie, tu es là, tu ne seras jamais proviseur, tu ne seras jamais délégué, tu ne seras jamais qui. Donc tu es là point final. C'est frustrant, c'est énervant même.

ENQ

Donc, c'est l'Etat qui, dira-t-on, laisse cette injustice ?

ASTA

Ekiéé! C'est eux qui gèrent nos carrières, est-ce que c'est nous qui gérons nos carrières, si on avait à choisir, on n'allait pas rester là ! Chacun veut évoluer, chacun d'évoluer, donc... Et pour dire vrai, s'il m'était demandé de choisir vraiment, je vais encore repartir dans mon Ministère tutelle. Mieux même là-bas je suis planton, en espérant qu'un jour quand même, je ne peux grimper quelque part. Parce que où tu sais déjà que d'office à un moment tu seras bloqué, ça ne sert à rien. Tout le monde veut évoluer et personne n'a envie de stagner.

ENQ

Alors on va finir l'entretien avec, comment dire, un cas pratique. Dans la gestion des élèves, des difficulté d'apprentissage, avec nos effectifs et nos matériels, quelles sont les stratégies que vous mettez en place pour remédier aux difficultés des élèves ?

ASTA

[Rire] En fait au niveau des apprentissages, ceux qui sont..., c'est vrai que..., bon on va d'abord revenir sur le fait que, la manière d'enseigner change presque tous les temps. La façon d'enseigner ? L'année dernière, qu'on nous a apporté un nouveau système d'APC. e ne peux pas dire que c'est l'année dernière, mais l'année dernière, ils ont voulu. On a fait des séminaires par rapport au truc de l'APC. Pour rendre vraiment ça effectif. C'est vrai que, tel qu'il expliquait C'est quoi que ce que, ceux qui ont déjà une connaissance, et on doit diviser la

Annexe1

classe groupe. Ceux ont déjà des connaissances avancées, ils se gèrent entre eux. Maintenant nous, on gère plutôt ceux qui n'en n'ont pas, qui n'ont pas encore les connaissances avancées sur la matière. Tu vois un peu non ? C'est vrai que pour le moment, on n'a pas... j'ai commencé à appliquer, mais on n'a pas encore vu le résultat de ça. Donc, je peux te renseigner par rapport à ce qu'on en fait avant eux. Ce qu'on faisait avant ce que, on prend les enfants presque tous au même niveau. C'est vrai qu'il y a toujours des niveaux disparates. Il y a toujours des niveaux disparates. Les plus nuls là, si on peut dire entre parenthèse les plus nuls, on fait l'effort, ceux qui connaissent quand même n'ont plus trop besoin de..., On met plus l'accent sur ceux qui n'ont pas de niveaux. Mais le problème maintenant qui se pose, c'est quoi ? C'est le problème de temps. Parce que, comme on ici chez nous, on a 50 minutes. On a des effectifs pléthoriques. S'il faut faire sortir d'abord la salle de classe, sans compte que les enseignants des salles grignotent d'abord un peu de temps-là. Quand on part on fait, prise en main, mise un frein ça bouffe d'abord son temps. Maintenant, il faut échauffer les enfants et tout ça, là, il faut prendre la partie principale, il faut encore. Non, ce n'est pas facile quand on a beaucoup de personnes dans la classe. Quand la classe sont encore light là, si on peut dire maxi 30 élèves, mais ça là, je n'ai jamais vu une classe comme ça au Cameroun. Peut-être dans le privé. Les lycées classiques, même l'an passé, c'est 65 même si on dit que 50. Ici chez nous on n'a pas des salles de classe, c'est encore très grave. Les classes sont jumelées. Tu vois un peu, le genre non, ce n'est pas facile. Donc, mon frère on fait seulement avec.

ENQ

Bon le dernier point, je vais appeler ça, les cas de frustration. Pendant vos longues années, auriez-vous eu des situations qui vous ont frustrées ? Comment avez pu faire pour rester vous-même ?

ASTA

[Rire] ça ne manque pas. Bon, disons que les frustrations, c'est beaucoup plus souvent par rapports aux chefs même. Parce que avec les collègues encore, bon ça passe. Parce qu'il ne faut pas croire parce qu'on est une femme, parce qu'on est prof d'EPS, qu'on n'a pas les mêmes droits que tous les autres. Avec les collègues encore ça passe. Mais si le chef lui-même montre qu'il n'a pas beaucoup de considération pour vous. Voilà ce qui frustre, vraiment. Ou un chef se lève il te parle n'importe comment. C'est vrai que pour le moment, je gère encore, mais connaissant mon caractère un peu bouillonnant, je sens qu'un jour ça va craquer. [Rire] moi, je ne connais. Pour le moment ça va on gère.

ENQ

Et quand vous arrivez à vivre ce genre de situation à vivre ? Qu'est-ce qui vous permet de ne pas craquer, de ne pas lâcher le mot ? Qu'est-ce qui vous permet de vous retenir ?

ASTA

Bon, je veux dire mon mari hein. Parce que, vraiment quand je suis trop fâchée là, je me déverse chez lui, celui qui me calme souvent que laisse ça va, machin, machin... C'est beaucoup plus lui qui me calme souvent. Comme il est aussi dans le métier, c'est qui me conseille souvent, et dit laisse.

ENQ

Est-ce qui vous ai déjà arrivé une situation avec un enfant,

ASRA

Dieu merci, pas encore.

ENQ

Vraiment merci infiniment pour votre disponibilité, c'était l'essentiel de l'entretien. C'est en quelques sortes les histoires de nos vies professionnelles, comment nous les gérons aux quotidien. Merci encore et bonne journée.

Annexe1

Annexe2

ENQ

Merci Madame, d'avoir accepté de contribuer à ce travail de recherche sur la conscience professionnelle des enseignants. Je voudrais, pour commencer que vous vous présentiez brièvement, simplement votre ancienneté, un prénom pour être identifiée parmi les autres, et aussi votre confession, parce qu'à la suite, on pourra parler de la croyance. Merci beaucoup.

ACHA

Ainsi, madame X épouse Acha. Je suis à 31 année dans l'enseignement. Je suis chrétienne catholique, baptisé depuis mon plus jeune âge, confirmée et mariée

ENQ

Merci pour ces informations. Alors comment vous pouvez définir ce qu'on appelle conscience professionnelle ?

ACHA

Pour moi, la conscience professionnelle, c'est savoir ce qu'on à faire et faire des efforts pour s'améliorer du jour au lendemain. Parce que même nous qui sommes anciens, s'il faut dire qu'on a une conscience professionnelle, c'est que chaque jour, on doit chercher, on doit chercher à faire mieux qu'hier.

ENQ

Ah oui, un peu sur le plan, je dirai pratique ?

ACHA

Sur le plan pratique, quand je suis arrivée dans cet établissement, j'étais d'abord un enseignant de SVT, parce que j'ai une licence en sciences biologique option de zoologie depuis 1988. Et c'est la même année que j'ai commencé à enseigner SVT. Donc pour un départ quand je n'étais qu'un enseignant. Déjà, quand j'ai accepté ce métier, c'était vraiment avec beaucoup de plaisir. J'ai toujours fait les efforts déjà pour que mon cours soit attrayant. Je prépare bien mon cours, je prépare bien les évaluations et chaque fois que je fais une évaluation, je me rassure que les objectifs ont été atteints. Parce que c'est ça qui a fait que je m'améliore ? Parce que dans beaucoup de classes où je suis passée, les enseignants se plaignaient toujours. Ils se disaient mais madame pendant les cours d'anglais, pendant les cours d'EPS, pendant les cours d'histoire-géo, les enfants dorment. Mais vous, quand vous avez cours même de 13 à 15, vous maintenez les enfants éveillés, quel est votre secret ? Moi, j'ai toujours dit à mes collègues que c'est leur manière d'aborder ce qu'on a à faire. Déjà d'aimer même ce qu'on est en train de faire soi-même. Ce n'est que de cette manière-là, qu'on peut aussi n'est-ce pas donner du plaisir à d'autres à vous écouter.

ENQ

Et surtout aux élèves. Alors si je vois que vous êtes entrée dans le corps, dans le métier d'enseignant par vocation, par amour pour l'enseignement ?

ACHA

Je dirais oui [avec empressement]. Parce que franchement, même si je suis au privé, c'est parce que nous avons été déçus par la fonction publique. Parce que au moment où je passe ma licence, on avait déjà arrêté les recrutements dans la fonction publique. On ne faisait que le concours des écoles normales. Oui, et on ne recrutait même plus [Phase de crise économique où le pays avait arrêté tout recrutement et baissé le salaire des fonctionnaires]. On avait institué ce qu'on appelle étude des dossiers et nous savons tous ce que quand c'est sur étude de des dossiers, ce que sait. Pendant plusieurs années j'ai attendu le concours, accorder aux concours de l'école normale qu'on avait jamais lancé. Et on a recommencé à lancer ce concours quand j'étais déjà frappée par le limite d'âge. Je ne pouvais plus.

ENQ

Annexe2

Je me rappelle l'année où on composait l'École normale, il y avait une, elle avait éclaté en sanglots parce que était déjà presque frappée par la limite d'âge et les épreuves étaient compliqués, difficiles.

ACHA

Voilà, parce que quand on a relancé le concours de l'école normale la limite d'âge était 31 ans mois, j'étais déjà à 33 ans, je ne pouvais plus.

ENQ

Donc, c'est un peu cela, alors on reste un peu dans le travail, est-ce pour vous en tant que chrétienne pratiquante, est-ce vous faites un rapprochement avec votre travail professionnel et la volonté de Dieu ?

ACHA

Tout à fait, parce que tout ce que nous faisons c'est d'abord la volonté de Dieu ! Et c'est pour ça que sincèrement même dans mes prières de chaque matin, parce que j'ai l'habitude de me lever le matin, je fais le partage [lecture de la bible] avec mon époux, je prie avant de sortir. Je prie toujours chaque pour qu'il améliore chaque jour mes rapports avec mes apprenants. Parce que sincèrement, si vous enseignez et que vos rapports avec les enseignants, avec les apprenants ne sont pas adoucis, vous risquez de ne pas atteindre vos objectifs. Donc, j'ai foi, je me dis que je n'ai pas mérité plus que les autres lorsque que déjà les enfants, me comprennent, ça c'est la volonté du Tout-puissant. Et on ne saurait mettre sa volonté à l'écart de ce que nous faisons. Tout dépend de lui, c'est lui qui nous donne la force de faire ce qu'on a à faire. C'est encore lui qui lui donne ce don de transmission, parce qu'il y a certains enseignants qui ont du mal à transmettre leurs connaissances aux enfants.

ENQ

Qu'ils soient de génie, des grands intellectuels...

ACHA

Voilà, Ils sont des grands intellectuels mais ils ont du mal à transmettre aux apprenants. Donc, je me dis que vraiment, tout ce que nous faisons, c'est par la force de Dieu. Nous devons lui rendre grâce, prier pour nous-mêmes, prier même pour ces enfants qu'on nous offre parce vous n'ignorez pas comment les enfants sont devenus difficiles aujourd'hui. Peut-être qu'on va aborder cet aspect-là dans la suite de l'entretien

ENQ

Effectivement, nous l'avons prévu. Alors, j'aimerais qu'on revienne un peu sur le temps, le moment de classe. Est-ce qu'il vous arrive de ressentir, ou plutôt de trouver du plaisir à enseigner simplement. Si, comment et qu'est-ce qui vous donne plaisir ?

ACHA

Voilà [avec une certaine aisance et sourire, il y a déjà le fait que, pour moi qui enseignais les classes de Tle D [Sciences biologiques et Mathématiques] pendant au moins 15 ans, tous les enfants qui savent que c'est leur matière de base, très souvent, même après mon cours ces enfants reviennent vers moi, ils font leurs exercices, ils viennent même en dehors des heures de cours me montrer leurs exercices qu'ils ont fait, afin de se rassurer qu'ils ont progressé. Je me dis que déjà, à partir de là, je trouve satisfaction. Parce que je me dis que si ces enfants-là, ils n'étaient pas convaincus de ce que leur apprenais, ils pouvaient plus retourner vers moi. Satisfaction aussi, même avec les parents, parce que je ne peux pas, si je ne peux pas compter le nombre de parents qui sont venus me demander des conseils pour l'orientation de leur enfant. Ils sont venus me demander conseil, je ne suis pas conseillers d'orientation mais ils viennent. Ils disent Mme, l'enfant a dit que vous avez dit que, avec votre matière, ils peuvent par exemple faire concours du CUSS [Centre Universitaires des Sciences de la Santé] et réussir, comment est-ce que je peux procéder, ils peuvent faire le concours peut-être d'une école d'ingénieur et réussir, comment est-ce que...Donc, tout ça, ça fait beaucoup de satisfaction. Et même aussi, même les collègues, enseignants, parce qu'il y a de moment où on

Annexe2

s'apprécie aussi. Il y a des gens au lycée. Il y a certains collègues même quand je faisais encore les cours sur la reproduction avec les élèves de 1ère D et Tle. Il y avait certains collègues quand ils sont des libres, ils viennent ils suivent. Donc je me dis que, avec tout ça, on trouve la satisfaction. Quand vous êtes par exemple un enseignant titulaire d'une classe et à la fin de l'année, si c'est une classe d'examen, quand vous vous rendez par exemple compte que dans votre classe, sur 50 élèves, 36 ont eu le bac, alors que dans la classe voisine et que c'est 20 ont réussi sur 50 aussi, on trouve de la satisfaction. En dehors de la discipline que j'enseigne, un jour je suis allée à la boutique avec mon époux, il voulait m'acheter deux pièces de pagne. Quand, il a vu, nous avons choisi les deux pièces de pagne, on a posé et il voulait déjà payer, il y a quelqu'un qui est venu, il nous a mis les mains sur les épaules, il dit Acha, je me retourne il dit c'est ton fils tel. Il le père, c'est ma maman hein, il dit prenez ce que je vais faire là en bien. Il demande au caissier les pagnes là coûtent combien ? Il a dit que c'est lui-même qui va payer les pagnes là. C'est un officier de police. Donc avec tout ça, vous voyez quand même que quelque part, même les enfants sont reconnaissants que vous avez rendu service. Avec tout ça, nous trouvons la satisfaction. Les enfants qui nous appellent pour témoigner de leur reconnaissance, les parents qui nous appellent pour témoigner de la reconnaissance, ça fait qu'on retrouve quand même de la satisfaction.

ENQ

Alors, regardons un peu un autre aspect de la chose, est-ce que pendant vos moments d'intervention, je vous dire quand vous étiez encore enseignant, est-ce que vous aviez eu à ressentir un certain attachement aux enfants, au points qu'ils pouvaient vous manquer, par exemple en période des vacances ?

Mme Acha

Voilà, ce que je vais vous dire, quand j'étais encore enseignante, n'est-ce pas, je ressentais cela. Mais moins que maintenant, maintenant où je suis même. Parce que après avoir enseigné plusieurs années, j'ai été chef de service de la scolarité ici là, le bureau d'en face. Ça fait six ans que je suis vice-principal. Donc maintenant encore, je ressens encore ça plus parce que, quand je n'étais qu'enseignant, j'étais à l'établissement, aux heures où j'avais cours et je rentrais. Mais maintenant que je suis devenu administrateur, je suis là tous les jours, de 7h30 à 15 h30, sincèrement pendant les congés, quand je viens ici dans le bureau et il n'y a pas de bruit d'élèves dans la cour, je suis tellement gênée. Oui, je suis gênée, c'est manquement là je le ressens chaque fois au mois de juillet parce que généralement tout le mois de juillet, je suis de permanence, il n'y a plus d'ambiance, c'est comme s'il n'y a plus la vie.

ENQ

Alors je voudrais aussi qu'on parle un peu d'un autre détail, c'est vrai, on se fore chaque fois à donner le meilleur de nous-mêmes. Mais il y a des moments où, parfois les charges de travail, parfois, d'autres problèmes, ça peut-être, sociaux, on se lasse, on se sent, parfois fatigué. Comment est-ce que vous avez ressenti ces moments de lassitude ou même de remord, ça peut être l'échec massif des enfants. Est-ce qu'il vous est arrivé de passer par ces moments ?

ACHA

Oui, les remords, ça ne peut pas manquer dans notre métier. Ça ne peut pas, même cette année scolaire qui vient de s'écouler, j'ai eu des remords. Parce que j'avais une classe de terminale C&TI, que j'ai confié à un collègue, on lui a changé de ministère, il a été muté au mois de décembre. A partir du mois de janvier, il fallait que je confie cette classe à un enseignant. Aucun enseignant n'était disponible à part moi, j'ai été té fait, j'ai occupé la classe moi-même. Cette classe est mixte terminale C, 20 élèves, et les élèves de terminale TI, 08 élèves heures, les deux mélangés. Je leur fais la matière de SVT. Mais sincèrement, pendant toute l'année, j'avais envie de baisser les bras, s'il n'y avait pas les élèves de terminale C, parce que les élèves de terminale TI, les 08 là, quand je donne le devoir aucun d'eux ne fait le devoir.

Annexe2

Quand, je fais une évaluation, personne d'entre eux n'a la moyenne. Mais j'ai trouvé le réconfort cependant du côté de la terminale C, parce qu'avec ces élèves il y avait des 19/20, il y avait ceux qui avaient des 18, ça compensait. Et c'est ça qui me confortait. Et voudrais aussi vous dire que pendant toute ma carrière, je..., à un moment donné, je ne voulais même plus entendre parler des élèves de première A, parce qu'ils sont paresseux. Quels que soient les efforts que vous faites, quand vous faites l'évaluation, ils vous prouvent que vous n'avez rien fait. Donc vous sentez que vos efforts sont inutiles et vous avez envie de baisser les bras. Mais cependant, comme ce sont nos enfants, nous avons l'obligation de les encadrer, on est toujours là. Et cette classe dont je vous parle, à la fin de l'année, en terminale C, on a eu 18 bac sur 20 (élèves), Terminale C, 18 bac/20, avec 4 mention, et la fameuse TI dont je vous parle, sur 08, il n'y a que 04 qui ont eu, tout ça, avec les mentions "pitié" parce que quand on dit mention passable, vous sentez qu'on l'a repêché. Voilà, vous comprenez que les mêmes élèves et j'ai ensemble, certains me donne 80%, ceux- la qui sont les plus nombreux, 90% autant pour moi, alors que ceux qui sont moins nombreux me donnent à peine 50%. Donc il y a ce moment-là, si quelqu'un vous dit qu'il n'y a pas ces moment-là, c'est pas réel. Donc, chaque fois que j'ai eu à enseigner la première A, j'étais malade. Par contre, avec ceux de terminale scientifique ou première scientifique, ils vous fatiguent, ils vous obligent à travailler, à faire des recherches, parce que si vous ne le faites pas, vous risquez même de vous sentir ridicule devant de ces enfants-là.

ENQ

Alors, je voudrais que vous me dites un peu, parce que c'est ce qui est très important. Quand vous sentez parfois que vos efforts sont presque vains, comme c'est le cas des classes de première A. Qu'est-ce qui vous permet de rester vous, comment, ou alors où trouvez-vous cette force de rester vous-même ?

ACHA

Il y a déjà, le fait que ces enfants, ils ne sont pas tous mauvais. Vous voyez un peu ? Dans, dans, tous les cas, il y a quelques-uns parmi qui viennent même vers vous, vous dire Mme ne vous fâchez pas, revenez. Donc, il y a les supplications de certains qui veulent vraiment réussir, vous êtes obligé. Il y a même notre propre conscience, parce qu'on se dit, à mais tient, si les enfants là, ce n'est pas parce qu'ils ont failli que nous aussi on doit faillir. C'est ça qui vit nous donne encore un peu de regain de force. Surtout, le fait de ne pas abandonner ceux qui se donnent, ceux-là qui font les efforts.

ENQ

Alors, est ce que vous faites un peu cette différenciation ? C'est comme si dans la classe, quand on intervient, on n'est pas seulement enseignant, notre identité devient plurielle, je peux dire ça comme ça, on se retrouve à être parent, un éducateur, quelqu'un qui connaît les valeurs sociales et qui doit amener les enfants vers ces valeurs, comme conseiller aussi et ainsi de suite, est-ce que vous ressentez cette interférence ?

CHA

[Sans que je termine] Sans le vouloir on porte plusieurs casquettes. Sans le vouloir. Parce que quand on est par exemple en classe déjà, quand on observe même certains comportements qui dévie un peu de la norme, on est obligé de s'arrêter, on lui laisse la leçon pour laquelle on est venu, et on commence à faire le cours de morale à ces enfants sans même le vouloir. Quand vous arrivez à l'école le matin, surtout dans les petites classes. Vous vous rendez compte qu'il y a des enfants qui ne se sont pas lavés. Il y en a qui n'ont pas peigné les cheveux, vous n'allez pas seulement fait le court. Vous vous arrêtez un moment, pour donner, prodiguer des conseils à ses enfants là avant de continuer. On est obligé

ENQ

Alors, pour vous, cela vous vient d'où, je dirai pourquoi vous vous sentez obligée de donner ces conseils ?

Annexe2

ACHA

On donne ces conseils parce que nous sommes d'abord des ... Quand on dit qu'on est éducateur là, on n'est pas seulement là pour transmettre les savoirs aux enfants. On n'est pas seulement là pour leur transmettre les savoirs, on transmet le savoir, on transmet même le savoir être. On dit souvent là. C'est ça. Et puis même nous n'éduquons pas ces enfants pour qu'ils deviennent aussi des enseignants, comme nous demain, on les éduquons qui deviennent des hommes et des vrais hommes demain, de bons citoyens. Donc on ne peut pas laisser le côté moral sans insister aussi dessus. Et parfois, on s'arrête, on leur donne les conseils, parce qu'il y a aussi l'après école. Est-ce que, après l'école ils ne vont pas s'insérer dans la société, comment est-ce qu'ils vont vivre. Voilà.

ENQ

Alors, tel que vous l'expliquez, est-ce qu'on peut se dire que vos décisions, vos jugements, vos manières de faire, ne relèvent pas forcément du code de déontologie de l'institutions ?

ACHA

Non, non [avec empressement], pas du tout, pas du tout. On ne peut pas se limiter seulement aux textes. Quand on a affaire aux êtres humains, on ne se limite pas aux textes. On prend en compte, tout ce qui concerne l'être humain, la culture, la religion, tout, même les us et coutumes. Parce que quand nous arrivons par exemple en classe, nous voyons un élève qui, au lieu de s'asseoir tranquillement, il prend le pied, il pose sur le banc qui est devant lui. Si on ferme les yeux, si on ne dit rien à l'enfant, c'est pas bon. Il a les pieds hors des chaussures, si on ne lui dit rien, c'est pas bien. Il mange, au lieu d'aller jeter les résidus alimentaires dans le bac à ordures, il jette sur le sol, si vous ne lui dites rien, c'est pas bien. Tout cela contribue à éduquer les enfants. C'est d'ailleurs pour ça qu'ils sont ici, c'est pas seulement pour recevoir les connaissances.

ENQ

Alors, j'aimerais qu'on sorte un peu de là, et aborder un autre volet sur les difficultés des enfants. Comme vous venez d'évoquer ceux qui venaient vous dire leurs problèmes, quelles ont été vos stratégies pour remédier aux difficultés de vos élèves ?

ACHA

Les difficultés sont même déjà de plusieurs ordres : il y a certains élèves quand ils sont par exemple ici chez nous, ils travaillent mal à l'école, pas parce qu'ils n'ont pas des capacités, parce que le cadre de vie même à la maison les empêche. Donc il y a cette catégorie là aussi de maladie, comme faire facilement passer le code de vie met mal à l'aise. Il y a cette catégorie là aussi que j'encadre et les conseils que leur donne ce n'est pas le même conseil que celui qui est par exemple dans une famille nantie où il a tout, on lui donne tout, on vient le déposer à l'école le matin. Donc que les conseils que je prodigue aux enfants dépend du milieu dans lequel l'enfance se trouve et les difficultés que l'enfant rencontre. Et quand je suis en contact avec les enfants, généralement je les aide à concevoir les emplois de temps d'étude à la maison, conçu et accompagneront les élèves. Les enfants réclament même les travaux domestiques à la maison, et même là-dedans, on insère leurs heures de loisirs. Il est vrai que, actuellement, nous avons déjà la chance d'avoir des conseillers d'orientation. On a fonctionné ici pendant au moins 20 ans, n'avait pas de conseiller d'orientation. Donc, on jouait un peu son rôle là. Nous encadrons ces enfants, il y a même ceux qui sont démunis, ils n'ont même pas la possibilité de payer le à payer les frais scolaires. Parfois, nous allons même jusqu'à leur "épauler" [venir en aide financièrement]. Donc c'est de plusieurs ordres, on les aide dans les emplois de temps, à la maison, emploi d'étude, donner même les conseils sur la manière avec laquelle on peut vivre à la maison. Pour ceux qui ne sont pas avec leurs parents. Parce qu'on a aussi des enfants qui ne vivent pas avec leurs parents, qui rencontre aussi beaucoup de difficultés. Ceux-là aussi, on doit beaucoup les soutenir. Il y a donc ces relations-là, qu'ils

Annexe2

mettent un peu les enfants en confiance, De venir vers vous de s'ouvrir à vous, de vous poser leurs problèmes, leurs difficultés pour que vous leur veniez en aide. Généralement, c'est l'enseignant qui doit ouvrir cette brèche-là. Parce que l'enseignant est trop difficile, les élèves ne vont pas souffrir à lui. Donc la manière d'être avec eux, la manière de les prendre dans salle de classe, on ne veut pas dire qu'il faut être faible hein, non l'enseignant ne doit pas être faible. Parce que tout ce que je fais là, c'est en étant très, très rigoureuse. C'est ça qui peut me permettre d'aider les enfants à résoudre leurs difficultés.

ENQ

Alors, pour finir, parce qu'on a presque fait le tour de tous les points essentiels. C'est comme une partie de témoignage de choses qui vous auraient marqué pendant notre parcours professionnel. Par exemple des situations stressantes, des frustrations. Est-ce qu'il vous est arrivé pendant votre longue expérience, de vivre une situation qui vous a vraiment marqué et qui est restée dans votre esprit ? Négativement je veux dire.

ACHA

Bien sûr, bien sûr, si je vous dis non, ce que c'est refuser la vérité. Il y a des élèves, quel que soit ce que vous faites, ils refusent d'obtempérer. Tu arrives en classe, ouvre ton cahier, prend le cours, il refuse. Il reste là couché dans son cahier, parfois vous appelez la surveillance, venez le faire sortir, il refuse, il dit qu'il ne sort pas. Quand j'étais à mes débuts, je me rappelle que les garçons, jeunes garçons musulmans que j'ai enseignés ici à Garoua, mes premières années, je n'avais pas le poids que j'ai maintenant. J'étais encore effilée comme ça, demoiselle, jeune dame. J'ai encore effilée, mes premiers moments, j'arrive je dis la salle de classe n'est pas propre, pourquoi vous ne balayez pas ? Ils m'ont dit qu'ils ne balaient pas chez eux. Que chez les musulmans le garçon ne balaie pas. Quand ils ont chez le musulman le garçon ne balaie pas, j'ai dit, j'ai dit OK, c'est ici qu'on va voir. Je prends mes affaires je vais, je ne vous enseigne plus, si vous ne balayez pas, j'écris dans le cahier de texte que le cours est vu et je signe et on va voir ce qui va se passer. C'est comme ça que quelques volontaires ont commencé à balayer, jusqu'à ce qu'un jour surveillant général me dit Mme merci, avant les garçons refusaient de balayer, c'est avec votre insistance. Mais sans vous mentir, au début, quand ils ont dit non, j'ai même, si je ne me maîtrisais pas, je me mettais dans tous mes états. Et pour celui qui est couché sur son cahier, le surveillant lui dit de sortir, il refuse. Le surveillant voulait même le porter pour mettre dehors, j'ai dit yes. Et vous savez comment je l'ai ramené à l'ordre, en fin de trimestre, il fait aussi l'évaluation. Le jour où je vais faire l'évaluation, je viens avec les sujets en mains, je dis mettez-vous dehors. Comme j'ai mon petit cahier là, j'appelle, j'appelle [ceux qui entendent leur noms entrent], les turbulents là je ne lis pas leurs noms. Ils sont restés dehors, j'ai donné le devoir aux autres et j'ai dit entrez et vous faites. Ils sont restés là, Mme et nous, j'ai dit vous n'êtes pas mes élèves, par ce que vous ne faites pas mon cours, si tu as le cours, ouvres et tu me montres tes cours. C'est à partir de ce moment-là, qu'ils ont commencé non seulement à faire le cours mais chaque fois que j'arrive le matin, ils viennent me montrer, et je dis merci, vous êtes devenus gentils, venez-vous assoir à côté. Donc, les frustrations ça ne manquent jamais, et pire encore celui des parents. Vous punissez l'enfant le parent vient tout courroucé, hein, vous avez tapé sur mon enfant, vous avez, vous avez... Donc des situations de ce genre, on en a.

ENQ

Et comment vous faites, où trouvez la fore nécessaire pour demeurer dans vous-même ?

ACHA

Non, moi, sincèrement hein, je vous dis que, pour avoir ces forces-là, il faut être un croyant, c'est-à-dire, il faut se dire que, comme chaque jour nous récitons le nôtre père là, nous demandons au seigneur chaque jour de nous pardonner non, moi je me base souvent sur ça, il faut pardonner, non seulement les apprenants même certains collègues, parce qu'ils y a certains collègues qui offensent hein. Quand on se dit qu'on est croyant, on peut pardonner à

Annexe2

son prochain, le prochain n'est pas forcément nôtre collègue ou la bien hiérarchie, ça peut même être nos enfants, nos apprenants. C'est ça. Parfois, on est en colère on décide même qu'un enfant ne va plus jamais entrer dans notre salle de classe. Mais après quand on pense à tout ça, on se calme et le reçoit en salle. Et puis on se dit aussi après tout, ce sont nos enfants.

ENQ

Merci beaucoup. Merci beaucoup pour votre disponibilité.

Annexe3

ENQ

Bonjour Mme, merci d'avoir accepté de contribuer à ce travail de recherche sur la conscience professionnelle de l'enseignant. Avant de commencer, pourriez-vous vous présenter brièvement ?

Moi c'est Appolina enseignante de SVT ayant 8 années d'ancienneté. Par rapport à la croyance je suis chrétienne

ENQ

Comment définissez-vous la conscience professionnelle ?

Appolina

En fait quand j'entends conscience professionnelle c'est qui me vient à l'idée immédiatement là c'est le travail bien fait.

ENQ

Merci, pour cette réponse. C'est cela, mais on il se trouve que bien faire son travail peut être encore se décliner en comportement, attitude et en activité pratique. Comment pouvez-vous expliquer le bien faire dans la pratique et dans les comportements ?

Appolina

En fait je veux intervenir ici un peu comme un témoignage que je fais sur le terrain. C'est-à-dire quand je viens pour dispenser mon cours je suis fier quand j'ai d'abord bien préparé mon cours là ça fait ma joie personnelle et quand je viens le dispenser pendant que je dispense j'aime bien que l'enfant comprenne quel que soit l'effectif. Je me soucie de qui comprend qui ne comprends pas, ce n'est pas très évident sur le terrain mais j'ai quand même ce souci-là. Lors j'explique je voudrais quand même que l'enfant comprenne et puis je donne de temps en temps l'opportunité à celui qui ne comprend pas de me poser la question, de me dire ce qu'il ne comprend pas pour que je réexplique. Et parfois je descends encore j'explique les termes les plus élémentaires. Et surtout que je sais que qu'il y a les élèves qui n'ont pas le niveau c'est ça l'évidence. Parfois je descends plus bas je prends le titre j'écris les mots du titre j'explique pour que l'enfant comprenne déjà ce de quoi on veut parler. Donc je mets de l'amour dans ce que je fais parce que j'ai déjà le souci que cet enfant à qui je parle puisse comprendre, qu'il ne puisse pas seulement mémoriser mais qu'il faut d'abord comprendre, parce que on dit que ce qui se conçoit bien s'énonce clairement et les mots pour le dire arrivent aisément. Je me dis si l'enfant a compris l'enfant peut le redire par ses termes or s'il n'a pas compris ça sera comme de la récitation. Donc je mets l'amour dans ce que je fais. Et puis je me soucie de celui à qui je suis en train d'expliquer je me soucie de l'apprenant ce n'est pas évident c'est difficile.

ENQ

Alors, pour vous, quel est le sens de l'activité professionnelle, le sens du métier ?

Appolina

Annexe3

En fait, le sens de l'activité professionnelle, pour moi si je considère le domaine dans lequel je me trouve je considère déjà l'enseignement comme.... bref j'aime enseigner je me plais à enseigner, je me plais à expliquer des choses aux personnes ça m'intéresse d'expliquer des choses à des personnes. J'aime expliquer des choses aux gens et quand je rentre encore dans mon domaine de la biologie, de la science je suis très fière de parler de la vie, de parler de ce qui nous entoure. J'aime enseigner ça me plaît d'expliquer des choses aux gens des choses que j'ai bien comprises à des personnes. C'est vrai que sur le plan de capacité j'ai de problème de tête qui m'empêche de beaucoup parler, de temps en temps, on me met en repos médical. Mais quand j'ai l'occasion de tenir une classe les enfants sont attachés [avec accent sur attachés]

ENQ

Parlant de cette relation enseignant-enseigné, ressentez-vous le plaisir d'être avec les enfants ?

Tellement, j'aime être en contact avec les enfants en salle de classe c'est-à-dire j'aime communiquer les valeurs au-delà de communiquer déjà le savoir savant. J'aime communiquer les valeurs c'est une passion pour moi. C'est comme je me rappelle d'une voisine qui me disait que, elle me dit en "Tupuri" [sa langue maternelle] que "ndo da bag yan deban" [tu aimes beaucoup donner conseils]. Et c'est vrai, j'aime communiquer des valeurs c'est une passion pour moi. C'est-à-dire quand j'entre en classe je suis toujours en train de prendre une partie du temps pour donner des pensées, pour communiquer des valeurs, véhiculer des valeurs. Et quand je suis avec les élèves et que je quitte parfois parce que la tête me dérange ils me cherchent, ils me cherchent jusqu'à ma maison, oui, ça me fait plaisir et en moi je me dis j'atteins mon objectif. C'est comme si nous sommes sur terre en mission. Dieu nous envoie en mission faire quelque chose qui peut bénéficier au prochain. Quand je me rends compte que mes élèves me cherchent, il y a une classe que j'ai laissé comme ça un suspens, en stand-by, au courant de l'année les enfants me cherchaient, madame venez nous expliquer vous expliquer bien, nous voulons que ça soit toujours vous, vous expliquer mieux c'est-à-dire ils insistent toujours sur ça et ça me fait plaisir. Je trouve que je suis en train de remplir ma mission même si elle est partielle oui j'ai la volonté peut-être que je suis limité mais ça me fait tellement plaisir de construire des personnes.

ENQ

Est-ce que vous avez quelquefois eu de la peine, parce qu'à un certain moment on peut aussi se lasser ?

Appolina

En fait, je ne pense pas, je me dis qu'il y a des choses qui sont ancrées dans ma nature. Je suis une personne exigeante, j'aime des choses bien faites, que ça soit dans le ménage, que ce soit dans la vie courante, que ce soit dans les relations, que ce soit dans la profession, je suis un peu une personne exigeante, j'aime la discipline, je tiens beaucoup à la fidélité et à l'intégrité. Je n'arrive pas à survoler un travail, ma conscience ne vas pas me laisser. Et quand je vais voir ce travail [survolé] je ne suis pas satisfaite dans mon âme. J'aime les choses bien faites même chez moi à la maison même quand je suis fatiguée je me retrouve à me lever et aller faire le travail, à nettoyer alors que je pouvais me reposer. C'est devenu comme la drogue. Je suis devenu dépendante du travail bien fait parfois je suis limitée à cause de ma santé, je suis souvent limitée.

ENQ

Annexe3

Alors, tout à l'heure, vous avez évoqué l'aspect divin, dites-moi, quel rapport faites-vous entre le travail bien fait et votre foi de croyante ?

Appolina

Il y a un très grand rapport, parce que quand on est chrétien, la chrétienté enseigne d'abord, je ne sais pas, je peux citer la Bible ?

ENQ

[Oui, bien sûr]

Appolina

La chrétienté enseigne dans Galates 5 à partir du verset 19 à 22, là-bas il y a c'est qu'on appelle les fruits de l'esprit et dans les fruits de l'esprit il y a la paix la patience, la douceur, la bénignité et beaucoup d'autres choses, il y a l'amour et tout ça. Et quand on a les fruits de l'Esprit en soi on veut toujours ce qui est bien fait. Quand on a Christ en nous, moi je suis chrétienne, on dit Christ est en nous c'est Dieu en nous, et Dieu c'est ce qui est bien fait. Dieu est amour c'est donc pour cela que je dis que je ne supporte pas c'est qui est mal fait, et j'aime pour moi-même même pas pour autrui, je ne suis pas satisfaite de ce qui est mal fait à plus forte raison pour autrui. Et quand on dit qu'on est attaché à Dieu, quand on dit qu'on un enfant de Dieu il y a l'honnêteté qui est notre cheval de bataille il y a la fidélité il y a la discipline il y a la loyauté il y a la conscience qui ne cesse de vibrer quand on a mal fait quelque chose. Et quand on veut faire ce que Dieu veut, pas de manière hypocrite mais avec un cœur ouvert, on ne veut rien cacher au fond du soi, la conscience va te dire voilà telle chose, ton esprit va te rappeler que tu étais supposé faire telle chose que tu n'as pas faite. Sinon, ça veut dire que tu ne vibre pas en phase avec Dieu il y a quelque chose qui ne va pas et tu ne vas pas dormir.

ENQ

C'est donc un lien très fort, de la foi à l'activité, il y a un lien ?

Appolina

Et quand ce n'est pas lié ce qu'il y a problème, ça veut dire que l'être est ... , il ne sait pas ce qu'il est venu chercher sur terre.

ENQ

Alors j'aimerais qu'on aborde un peu l'aspect identitaire de l'enseignant. Quand vous faites cours, comment vous vous identifiez ? Etes-vous enseignant, parent ou éducateur ? Quelles postures adoptez-vous généralement ?

Appolina

Quand je me retrouve devant les apprenants je prends généralement les 3 à la fois. C'est-à-dire j'entre au premier contact comme d'ici septembre [à la rentrée] quand j'entre au premier contact je commence par la causerie éducative. Souvent ce n'est pas prévu dans l'emploi du

Annexe3

temps on dit seulement prise de contact et c'est quoi, c'est que l'enseignant se présente et demander parfois aux élèves de se présenter mais comme ils sont nombreux, il donne le programme et il sort. Mais moi je ne fonctionne pas comme ça, quand j'entre je donne mon nom, s'ils ne sont pas nombreux je leur demande de se présenter et s'ils sont nombreux, je dis bon, j'aurai le temps de découvrir chacun de vous et je donne le programme, et maintenant c'est la causerie éducative. Et dans la causerie éducative, je suis dans la posture de parent carrément même en terminale, je leur dis vous me voyez je suis petite de corps mais je peux accoucher tout le monde ici sans exception, même si tu es vieux toutes les femmes sont une mère. C'est comme ça que je commence je véhicule des conseils des valeurs morales, et parfois je fais à ce que ça devient interactif, je leur dis de me poser des questions, et je leur dis que je veux votre réussite je suis là pour vous construire, pour construire votre personnalité. Dans la posture du parent, à chaque fois pendant les cours quand il y a moyen d'insérer des conseils je le fais, dès que j'ai l'occasion j'ai l'opportunité, je prends le visage de parent et à la suite quand, je dispense le cours je suis dans la peau l'enseignant.

ENQ

Merci pour ces détails, revenons un peu en arrière, pour vous en tant que professionnel, par quoi un professionnel s'identifie-t-il ? Seulement par ses résultats ou plutôt par son comportement ?

Appolina

Bon je me dis les deux vont de pair, les deux vont de pair parce que, c'est tel que tu te comportes le résultat suit. Parce que, un enseignant qui prend peut-être du temps pour préparer son cours quand il va dispenser son cours il sera à l'aise, oui, il sera à l'aise, il n'aura pas trop de blocage. Or s'il ne prend pas du temps, il fait tout à la volée quand il va même dispenser le cours l'enfant risque même de constater que l'enseignant a des failles et c'est un problème. Et là on n'est pas professionnel. On est déjà professionnel quand on peut former quelqu'un comme soi, on a la capacité de former quelqu'un comme soi, là on est professionnel sinon tu n'es pas professionnel, peut-être un amateur.

ENQ

Évoquons maintenant les décisions. On est généralement appelé à prendre des décisions, soit parce que les circonstances nous y amènent ou soit parce qu'on veut inculquer certaines valeurs. Est-ce que cela vous arrive, même en dehors des cours ?

Appolina

En fait, d'habitude quand j'arrive en classe, quand dans une classe j'ai déjà identifié ceux qui perturbent, ceux qui dérangent, je leur dis que tel, tel et tel, que je suis venue en classe je ne suis pas là pour faire des problèmes, je suis venu pour vous former. Donc ceux qui sont des « troubleurs » je leur dis, si vous êtes fatigués, vous n'êtes pas obligés de suivre mon cours, vous pouvez sortir laisser la chance à ceux qui veulent écouter, à ceux qui veulent bien comprendre le cours. Mais si vous voulez perturber consciemment on va passer pas des mesures fortes, soit je veux peut-être opter tel que tu sentes que tes points sont en jeu, et si je trouve que tu es trop récalcitrant, je passe à une autre technique. Parfois je ne te punis pas en classe je te convoque après pour causer avec toi je me dis que l'enfant est arrivé au stade où c'est la rébellion peut-être et il faut descendre en position de..., quand toi-même tu descends

Annexe3

la, il se sent en position, je ne sais pas, quand quelqu'un est tellement, il se montre très fort et qu'on ne vient pas directement lui appliquer la force, on applique la douceur il se sent cassé. J'ai appliqué ça à un enfant quand il composait en 3^e, il était drogué même ses yeux étaient rouges. Je me suis rapprochée de lui je dis chef tu sais qu'on est là pour travailler non, il dit oui, tu sais que je n'ai pas la force physique comme toi, tu es plus fort, il dit oui je dis que bon ce que je te demande maintenant c'est une doléance. Comme tu es chef permet nous de travailler, est-ce que tu peux, c'est une doléance que je te demande, parce que je ne peux pas bagarrer avec toi et je ne veux même pas te faire sortir parce que je sais que tu veux aussi prendre le cours ou alors tu veux aussi composer. Ici on va arranger entre nous on n'est pas là pour les problèmes on est là pour travailler est-ce que tu peux nous permettre de travailler. Donc je change non, je change de visage, ça devient comme une négociation, il se sent affaibli. J'adore souvent le genre là et il reste calme maintenant parce qu'il a honte. C'est l'enseignant qui négocie avec lui c'est comment, après ça, je vais causer avec lui après le cours, je lui dis vraiment si vous êtes là pour votre avenir et quand tu fais comme ça c'est ton avenir, tu peux détruire cette année tu dis que c'est 1 ans et l'année prochaine tu détruis encore et d'ici là, tu seras à la limite d'âge, renvoi et tu seras dans la rue, tu deviens mendiant de 100 francs, 1000 francs. Or si tu te concentres bien je peux te voir avec une grosse voiture garée quelque part et ça me fera plaisir que c'est mon élève. Donc c'est comme ça, je cause avec eux. Même en classe je cause avec eux comme ça. Ce qui fait que je n'ai pas le souci de punir l'enfant jusqu'à ce que l'enfant garde dans sa tête que je lui ai fait du mal. J'ai plutôt envie que l'enfant garde dans sa tête qu'elle agit comme une maman elle voulait le bien pour moi pendant que je dérangeais.

ENQ

Alors si je comprends, vous ne procédez pas par des punitions, ou ne les envoyez pas à la surveillance [service de discipline] depuis vos 8 années ?

Appolina

D'habitude je les mets à genoux mais c'est difficile que je fasse sortir un enfant. D'habitude je dis mets-toi à genoux, tu vas copier tes cours à genoux jusqu'à ce que je sorte. Parfois il y a des récalcitrants. Il y a des rares fois où je dis si tu es fatigué de faire le cours va dehors laisse les autres suivre le cours parfois il peut sortir. Et s'il est sorti avec tous ses documents je le mets absent. C'est normal qu'il soit dehors et absent en classe. Mais en général, je cherche toujours les voies, les moyens pour que l'enfant sente que vraiment on a le souci qu'il ne sente pas que c'est le rejet, qu'il sente que vraiment on a envie qu'il réussisse et que c'est lui qui dérange qu'il comprenne ça.

ENQ

Est-ce qu'il vous arrive d'appliquer des sanctions telles que les textes, le règlement les prévoient ?

Appolina

Oui, quand le texte prévoit une sanction et que je peux appliquer ça j'applique et là je dis à l'élève que c'est le règlement puisque le règlement est affiché dans toutes les salles de classe. Je dis voilà c'est que dit le règlement, par exemple quand un enfant a une tenue non conforme

Annexe3

il n'est pas coiffé et tout ça, tu vas dire va te coiffer, sors va te coiffer. C'est le règlement intérieur ou bien quand il a le téléphone on prend le téléphone on remet à l'administration.

ENQ

Je voudrais évoquer certains cas, peut-être extrêmes, par exemple le conseil de discipline, est-ce qu'il ne vous arrive pas souvent d'adoucir la sanction de l'élève par rapport à sa faute que d'appliquer strictement le règlement ? Autrement dit, de comprendre l'enfant dans sa difficulté ?

Appolina

Justement, il y a souvent ce genre de sentiment qui m'habite de temps en temps même, parce que, je me dis, il y a des moments où je me rends compte que l'enfant est victime, il est victime et puis ses réactions, ce sont les conséquences du fait même qu'il soit victime d'une situation quelconque et j'essaie d'avoir un autre sentiment différent de la décision que prévoit les textes. Oui, parce que parfois on nous convoque aussi pour le conseil de discipline, celui qui a à dire, peut donner son avis, mais je ne suis pas toujours catégorique dans certains cas. Oui, parfois il y a des moments où on est catégorique et il y a des moments où on peut être indulgent. Parce que, on se dit que si ça avait été mon fils. Parce que, il suffit dire si ça avait été mon fils oui, on essaie d'être indulgent. Parce qu'il y a des personnes qui produisent, qui réagissent parce qu'ils ont eu certaines blessures qui ont conduit à ce que leur comportement soit comme tel, et ce n'est pas très évident. Il faut d'abord les comprendre en amont et quand tu essayes de comprendre quelqu'un en amont tu peux chercher à l'aider d'une manière ou d'une autre.

ENQ

Est-ce que vous faites aussi un rapprochement entre votre croyance et la prise de décision ? Est-ce que vous ne mettez pas quelquefois du religieux dans vos prises de position ou de décisions ?

Appolina

Oui, même pas quelquefois, en fait toujours, mon profil de chrétien intervient toujours dans tout ce que je fais. Parce que, qu'est-ce qu'on nous demande, qu'est-ce que Dieu demande, Dieu nous demande d'être compatissant, on dit même de ne pas condamner le pécheur. Un enfant qui sera insolent, il est insolent..., parfois si on me donne du temps par rapport à un enfant insolent je peux changer quelque chose en lui, souvent il faut du temps pour le rapprochement. Si l'enfant est trop loin de toi, il vit dans une famille tu ne peux pas. Or si l'enfant est proche de moi je peux essayer, tu peux associer la prière, les causeries, essayer de le comprendre pourquoi il fait ça. Donc mon côté religieux, si je peux le dire ainsi, mon côté religieux influence dans tout ce que je fais au quotidien.

ENQ

Merci, abordons d'autres aspects de la chose, quelle est votre impression par rapport à l'image que notre société a de l'enseignant, par rapport à la considération de l'enseignant ?

Appolina

Annexe3

C'est clair et net, on n'a pas assez de considération pour l'enseignant de nos jours, avant oui, selon les témoignages de ceux qui avaient été enseignants par le passé ils étaient des personnes considérées, des personnes honorées, des modèles à suivre, mais de nos jours ce n'est plus le cas, tu es enseignant on t'a déjà catégorisé parmi les personnes qui n'ont pas... le pouvoir financier est d'abord dérisoire, ça c'est comme ça. Et puis, l'administration elle-même nous donne du fil à retordre. On exige, par exemple dans certains examens les pourcentages, tu es à l'entrée en 6e on exige qu'un certain nombre d'élèves doit passer, doit réussir, parfois il n'y a pas beaucoup de 10 de moyenne, il n'y a que de neuf tu vas te rendre compte qu'il faut descendre encore un peu plus bas, tu vas te dire que mais ces enfants qui vont monter là c'est avec quel niveau. Et on exige le pourcentage et quand on va exiger le pourcentage comme ça il y aura des répercussions, il y aura des retombées. Et puis on va dire encore que c'est l'enseignant qui n'a pas le niveau alors qu'on exige de pousser les enfants. Ils avaient d'abord commencé avec une méthode et là, comme on dit promotion collective, l'enfant ne doit pas échouer, et voilà ça, l'enfant en terminale ne peut pas écrire une ligne sans faute, pas phrase, ligne sans faute. Tu vois, l'enseignant, on fait tout pour étouffer l'enseignant, on fait tout pour le mettre mal à l'aise. Il y a plus de devoirs que de droits, plus de devoirs. Imagine un peu pendant les examens il n'y a pas d'erreur, on frappe. Le journal de la sanction arrive toujours à la veille du prochain examen, il n'y a pas d'erreur. Nous sommes des êtres humains, il n'y aura pas des erreurs comment ? et on sanctionne. Et quand maintenant on va dire que le pourcentage a été bon peut-être supérieur à celui de l'année dernière, on ne récompense même personne ça passe inaperçu. Il n'y a pas des mesures d'accompagnement par rapport à l'APC, c'est difficile on se bat chacun se bat comme il peut.

ENQ

Restons un peu dans le sens des sanctions administratives, est-ce que vous ne trouvez pas que l'Etat de manière générale n'est pas trop juste avec les enseignants ? Plus d'exigences que des droits, sentez-vous qu'il y a une injustice vis-à-vis des enseignants ?

Appolina

Il y a une injustice caractérisée même. Moi je me dis que parce que le camerounais aime la paix qu'on reste tranquille. On assume, en fait on subit, et nous sommes résignés. C'est la résignation claire et nette.

ENQ

Nous sommes presque à la fin de notre entretien, un dernier mot sur les expériences, je dirai, négatives de notre métier. Vous est-il déjà arrivé de vivre une situation qui a marqué votre esprit ? Que ça soit une situation avec un élève, un collègue ou même avec la hiérarchie ?

Appolina

Bon, en fait la situation un peu frustrante que j'ai eue à rencontrer, c'était rapport à ma santé. Parce que, j'ai souvent un problème de tête qui me dérange. J'ai mal à la tête de temps en temps. Ce qui fait que à un moment donné quand on me donner les repos médicaux, mon ex chef [proviseur] qui était là, paix à son âme, d'habitude, ça n'était pas facile avec lui. On lui avait rapporté que je simule la maladie mais qu'en réalité je ne suis pas malade parce que je fais une thèse [de doctorat] c'est pour ça que je simule la maladie pour mieux faire avancer

Annexe3

dans ma thèse. C'est devenu une guerre, elle trouvait toujours que quand je viens déposer le certificat [médical] c'est une manière de m'échapper, que je ne veux pas travailler tout ça. Alors un jour j'ai pris une permission je partais au mariage de ma petite sœur à Limbé. Je suis allée j'ai débordé d'environ deux trois jours, c'était même ..., on entrait dans les vacances. C'était vers juin comme ça. Quand je suis donc rentrée elle m'a menacé, elle me dit que d'ailleurs vous allez travailler. Vous faites semblant d'être malade alors que vous n'êtes pas malade on m'a dit que vous suivez des cours à l'université de Maroua. Elle a grondé je n'ai rien dit. Elle a fini de parler c'est là où je dis Madame le proviseur, j'ai les promotionnaires de la faculté, les promotionnaires de l'École normale, j'ai souvent mal à la tête, ça ne date pas d'aujourd'hui j'ai presque grandi avec ce mal, j'ai combattu pour pouvoir réussir dans la vie, donc je ne peux pas simuler cette maladie alors que moi-même je veux avancer. C'est vrai, j'ai pris une thèse j'ai pris d'inscription à une thèse mais là maintenant c'est en standby parce que j'ai mal à la tête constamment je n'arrive pas travailler intellectuellement longtemps. C'est ce que je lui ai dit je ne sais pas si elle a compris mais après un moment donné elle était calme elle ne me menacer plus. Parce que je faisais toujours profil bas, donc je ne manifestais pas l'orgueil, je ne faisais pas le bras de fer. Quand elle se fâchait je me calmait, quand elle grondait je m'abaissais. Je fais deux trois jours quand je l'ai pas vu, je vais la saluer normalement comme s'il n'y avait pas de problème. Je me disais qu'elle finira par comprendre. Paix à son âme quand elle mourrait on était en paix.

ENQ

Cette manière de vous comporter et de résoudre le problème, comment pouvez-vous l'expliquer ? Est-ce par souci, par respect de normes déontologiques ou plutôt c'est votre éthique personnelle ou votre croyance religieuse ?

Appolina

En fait, il y a d'abord mon comportement intrinsèque, le tempérament avec lequel je suis née. Bon, je suis une personne qui n'aime pas trop l'adversité, je n'aime pas l'adversité, j'aime là où on est prêt à se réconcilier, là où on est prêt à demander pardon pour qu'il y ait la paix, là où on peut tout sacrifier pour qu'il y ait la paix. Ça c'est d'abord ma personne. Et quand la religion est venue s'ajouter, je suis devenue véritablement une personne qui connaît Dieu en 2007 quand j'avais fini de soutenir mon DEA. Je suis parti Yaoundé pour voir ce que je pouvais faire. C'est là-bas que j'ai vraiment reçu Dieu, j'ai voulu vraiment comprendre qui est Dieu 2007. Donc quand ce volet religieux est venu encore s'ajouter à moi c'est là où ça a encore amélioré ma manière de me comporter avec autrui, ça a vraiment amélioré. Parce que Dieu est un Dieu de paix. Ça ne sert à rien de se faire de coup bas, à faire de problème. Si elle agissait comme ça à un moment donné j'ai compris qu'elle est dans sa posture de chef [responsable] et c'est d'abord normal, je fais partie de son personnel et elle voudrait que je puisse remplir mon quota horaire. Dans le cas contraire elle se trouve obligé de prendre peut-être un vacataire. C'est vrai qu'on lui avait rapporté des choses qu'elle n'a pas vérifiées. Bon mais jusque-là ça ne doit pas me donner la raison de riposter négativement, parce que j'ai un certificat médical. Ce n'est pas une raison, je dois d'abord la respecter en tant que chef et de la comprendre en tant que chef. Et c'est pour ça que dans la majorité des cas je finis toujours bien avec même des personnes qui aiment trop la guerre.

ENQ

Et comment faites-vous avec les nuls, disons ça comme ça, ceux qui ont des difficultés d'apprentissage ? Quelles sont vos stratégies de remédiation ?

Appolina

Annexe3

Bon, comme l'effectif est toujours pléthorique dans presque toutes les salles de classe. Ayant déjà à l'idée que les niveaux [des élèves] ne sont pas bons, quand j'entre en classe j'explique au détail près. Quand je mets un sous-titre, je commence par expliquer le sous-titre. Je sais qu'il y a des mots que je trouve simple que l'enfant ne vas même pas comprendre, je suis certaine. Quand tu lis les cours qu'ils copient c'est grave. Donc je descends parfois je lis les cahiers je corrige les fautes j'écris même les mots les plus simple au tableau. J'explique, je descends pour donner la chance à ceux qui n'ont pas des niveaux de trouver leur compte.

ENQ

Et dans les statistiques, comment vous vous retrouvez avec les pourcentages de réussite selon l'APC ?

Appolina

C'est difficile, dans la méthode par objectif je m'en sortais quand même avec des pourcentages les 50 les 60 de parfois les 80 [%] quand j'essaye d'être très indulgente dans les corrections. Parce que quand je corrige j'ai envie de tout corriger les fautes. Parfois une question qui vaut 1 point et qu'il y a trop des fautes j'enlève, je donne 0,75 ou 0,5, c'est pour les amener à être plus sérieux dans leur manière rédiger. Mais depuis, avec l'APC c'est difficile, la dernière fois c'est que j'ai obtenu ça n'atteint pas 50 %. C'était difficile parce que tel que l'épreuve est structurée, il y a une partie qui amène l'enfant à produire, à faire une production écrite, à raisonner et à rédiger. Même quand l'enfant doit répondre avec des réponses qui sortent du cahier il ne s'en sort pas, et là on demande [avec l'APC] de maintenant de faire une production écrite, vraiment quand vous lisez les productions écrites c'est compliqué pour avoir une phrase juste. On te dit que si tu détecte un mot juste ou deux mots il faut donner quelque chose. Ce n'est pas objectif à mon avis. Ce n'ai vraiment pas objectif à mon avis.

ENQ

Merci Mme, pour tous ces éléments de réponse et sur pour votre disponibilité.

Annexe4

Annexe4

ENQ

Bonjour Monsieur. Merci d'avoir accepté et accepté de contribuer à ce travail de recherche. Alors, vous vous demandez de vous présenter brièvement à la suite de donner votre point de vue ou vos opinions sur la notion de conscience professionnelle. Comment vous la définissez ?

BENJAMIN

Je suis Max, je suis enseignant et ça fait la quatrième année dans ce métier s'il faut le préciser. Concernant le travail de recherche, c'est une très bonne chose que vous êtes en train de faire, je vous encourage pour cela. Définir dans la notion de conscience professionnelle, je pourrais définir cette notion comme, le sentiment de travail accompli, de tâche, de mission accomplie, des tâches réalisées en connaissance de cause, connaissant tout ce qui va autour. C'est cette notion-là généralement qui guide le fonctionnaire que nous sommes dans l'exercice de nos tâches.

ENQ

Alors est-ce vous pouvez nous décrire en termes de comportement ou en termes de pratique ? Parce que qui dit conscience professionnelle fait allusion à quelque chose de bien fait, et comment pouvez décrire cela à votre manière ?

BENJAMIN

Merci, la notion de bien faire son travail, c'est une expression un peu générale qui regroupe un certain nombre de prérequis ou des choses à faire avant de se jeter dans ce travail-là. Pour sentir qu'on a vraiment bien fait son travail, il faut au préalable avoir d'abord rempli toutes les conditions nécessaires pour la bonne exécution de cette tâche-là. Pour un enseignant par exemple, bien faire son travail, c'est d'abord préparer effectivement ses leçons. Après avoir préparé ses leçons, il faut la dispenser. Comment dispenser ses cours, c'est réunir un certain nombre de condition pour que ce cours ayant été préparé soit effectivement dispenser et qu'à la fin, on ait ce sentiment que la majorité, voire même l'ensemble des apprenants, à qui on a dispensé notre cours, ait effectivement compris, le savoir à assimiler. C'est un peu ce sentiment-là qui guide cette notion de conscience professionnelle, parce qu'à la fin il y a ce sentiment de satisfaction, de travail accompli. Lorsqu'un enseignant finit de donner un cours et qu'il se rend compte qu'à la fin, peut être après une évaluation ou à la fin de la leçon, après une petite évaluation par de questions ou de petites questions, et se rend compte que non les notions, le savoir qu'il vient de dispenser est effectivement assimilé par l'ensemble de ses apprenants. Et à la fin de cette leçon-là, je pourrais dire sans risque de me tromper que l'enseignant peut avoir une conscience tranquille. Puisqu'il a vraiment le sentiment d'avoir fait son travail. Et ce serait une sorte de guide pour un enseignant, car c'est généralement dans notre métier d'enseignant, il y a les hauts et les bas. Et lorsque nous avons la conscience tranquille et c'est un élément de motivation, un bonus de plus pour un enseignant pour recommencer à faire son travail malgré ses déboires quotidiens.

ENQ

Merci pour ces précisions. Alors j'aimerais aussi qu'on essaie de voir parce que nous n'arrivons pas tous dans le métier par vocation ou par un choix délibéré. Alors quel sens donnez-vous à votre métier ? C'est une vocation ?

BENJAMIN

J'aimerais d'abord revenir sur le contexte qui est le nôtre, le contexte camerounais où le principal employeur est l'Etat et à travers la fonction publique. Donc le privé emploie très peu et la recherche du travail à la fin devient même un travail [devient difficile] pour un chômeur qui cherche vraiment à s'intégrer dans la vie professionnelle. Raison pour laquelle la notion de

Annexe4

vocation à sa raison d'être, mais parfois pas toujours, parce que, on est arrivé un certain stade où tout..., il n'y a plus de solutions. Lorsque vous voulez travailler, vous avez atteint un certain âge, il faut trouver un travail, parfois à tout prix, pour ne pas dire à tous les prix. Donc on se retrouve parfois à faire dans des métiers où nous n'avons pas rêvé, nous n'avons pas du tout pensé exercé un jour, mais parce que nous voulons quand même qu'à la fin de chaque mois, ou à la fin de chaque travail qui ait une rémunération afin de subvenir à nos besoins quotidiens, se lancer dans certains métiers. Cependant, on peut ne pas avoir cette vocation-là, parce que je définis la vocation comme le travail, comment dire, notre corps, disons sur le plan de la conscience et aussi sur le plan physique, notre corps est apte à faire, parfois acquis ou bien inné mais on se retrouve à exercer normalement, là, il n'y a pas de problème. Je veux bien faire ce métier je réussis à intégrer le corps de ce métier, il n'y a pas de souci. Il se sent comme un poisson dans l'eau. Son travail n'est même plus un travail, mais c'est plutôt un loisir. Mais il peut aussi arriver qu'on se retrouve dans un secteur, un domaine d'activité que l'on n'avait pas pensé exercer un temps, mais on se découvre des casquettes, on se découvre des facilités à exercer ce travail là. Raison pour laquelle la notion d'adaptation, de la facilité à s'adapter intervient ici. Ce fonctionnaire peut simplement s'intégrer facilement, s'adapter à ce nouveau métier-là. Il peut aussi arriver qu'on intègre un métier qu'on n'a peut-être pas voulu, qu'on n'a pas rêvé à exercer et que vraiment on se retrouve uniquement en train de faire le nécessaire, le strict minimum. Ça veut dire quoi, nous ne prenons aucun plaisir à exercer ce métier, nous venons l'exercer parce qu'à la fin de la tâche, il y a une rémunération. Raison pour laquelle nous partons au travail tous les matins. Raison pour laquelle nous exécutons telle ou telle tâche. Parce qu'à la fin, il y a une rémunération, ça n'a rien à voir avec la vocation. Mais ici, je la vois plutôt avec le sens de travail rémunération.

ENQ

Alors, pour vous, aujourd'hui, en regardant votre passé et là où vous êtes, êtes-vous devenu enseignant par vocation ou c'est plutôt par la force des choses ?

BENJAMIN

Bien Merci, prenant mon cas personnel, l'enseignement n'était pas ma vocation. Comme je le dis, étant à l'école, je ne voulais pas trop rêvé, je n'ai même pas pensé à être enseignant, raison pour laquelle je n'ai pas fait l'Ecole normale supérieure d'enseignement général, l'ENS Maroua, Yaoundé et consort parce que vraiment je ne me sentais pas dans le domaine activité où je devais exercer. Cependant, je découvre qu'il y a un domaine d'enseignement où on enseigne plutôt l'éducation physique, et que nos enseignants d'éducation physique à l'époque sortaient de cette école-là, qui est l'INJS. Là, après avoir eu à rechercher plus d'informations par rapport à ce domaine précis d'enseignement qui est celui de l'éducation physique, je me suis rendu compte qu'avec mon bac blanc de sportif parce que j'aimais tellement le sport, parce que les jours où des sports quand j'étais au lycée, c'était mes meilleurs jours, même étant malade, je me débrouillais à prendre ma tenue d'EPS et d'aller quand même à l'école parce que les heures de sport étaient pour moi le moment où je me sentais capable de montrer aussi à mes camarades, mes qualités. Et c'est ce qui va de soi, je me suis lancé dans ce domaine d'activité [domaine d'EPS]. Donc pour finir, je peux dire aujourd'hui que l'enseignement n'était pas à la base ma vocation. Mais l'enseignement de l'éducation physique et sportive est une vocation pour moi, car j'y prends plaisir au jour le jour, malgré tous les petits obstacles que nous rencontrons chaque jour, je parviens quand même à voir le bon côté des choses dans l'exercice de cette noble tâche.

ENQ

Comme vous le dites qu'il y a de petits manquements, de moments de déceptions ? Comment faites-vous pour vous remonter et rester engagé ?

BENJAMIN

Annexe4

Bien merci, nous exerçons un travail où l'interaction entre les personnes sont assez intenses et qui dit interaction dit forcément des couacs, de frottements, de frictions. Et ces petits moments de désagrément ne manquent pas dans l'exercice de notre fonction, autant de la part parfois de l'administration de notre lieu de travail, parfois même des collègues et parfois même des élèves, des apprenants en question. Comment se remobiliser, Comment s'encourager soi-même, s'auto encourager pour ne pas baisser les bras et, à la fin, lâcher prise, je crois que la meilleure solution, c'est la conscience professionnelle. Lorsque nous aimons ce que nous faisons, lorsque nous sommes conscients de ce que nous faisons, lorsque que nous savons, les avantages et les bienfaits de ce que nous faisons, je crois qu'il n'y a pas plus grand élément de motivation que de participer au développement de son pays à travers la formation des futurs, le bien être des futurs camerounais que nous avons la charge d'encadrer au jour le jour. Et lorsque chaque fois que c'est couac, cette friction-là arrive, nous essayons d'aller puiser dans ces éléments, c'est-à-dire de la conscience professionnelle, à savoir que non le travail que nous sommes en train de faire aujourd'hui, nous sommes aussi en train de mettre un peu notre pierre à l'édifice dans la construction du Cameroun de demain à travers dont l'encadrement, l'orientation des jeunes camerounais que l'État nous a confiés.

ENQ

Merci beaucoup, c'est très édifiant. Alors j'aimerais qu'on aborde un autre aspect de la chose, notre identité en tant qu'enseignant. Il se trouve que nous n'avons pas seulement la casquette d'enseignant quand nous faisons cours. Comment pouvez-vous expliquer le fait que nous soyons à mesure de porter plusieurs casquettes ? parent, conseiller par exemple ?

BENJAMIN

Merci. Ici, il faut rappeler qu'il y a la notion du texte et du contexte, parce que chaque corps de métier a un texte, un règlement, une ligne de conduite. Et ces lignes de conduite-là nous amènent parfois à prendre certaines décisions vis à vis de certaines situations. Et il ne faut pas que nos prises de décisions, les décisions que nous prenons vis à vis de ces situations-là sortent de leur contexte. Pourquoi ? Parce que un texte peut dire, peut-être pour une sanction donnée, telle sentence pour une telle sanction, mais il faut aussi revenir il faut toujours avoir le sens de l'humain parce qu'on ne sait pas ce que la personne a vécu, etc. Etc. Donc, il n'est pas question de sanctionner, de conseiller, de sanctionner directement la personne. Mais il peut aussi, on peut aussi procéder pas des conseils parce que on peut se retrouver devant un apprenant, je reviens encore dans le cas des apprenants, devant un apprenant qui parfois n'est pas au courant de l'interdiction d'un acte ou d'une action par le règlement intérieur et qu'il exerce. Et par conséquent, il ne faut pas directement punir et imposer, vérifier dans le règlement intérieur ce que le règlement dit par rapport, et puis infliger. Parfois on peut passer par la sensibilisation parce que même dans le sport, dans notre domaine, pratiquement le football, parfois, on essaie de donner un carton jaune, voire un avertissement verbal, puis un carton jaune, et enfin, en cas de récidive une exclusion du terrain qui équivaut également à un carton rouge. Donc, il faut aller de manière graduelle. Et pourquoi décider à un moment donné, de conseils ou de sanctionner ? Cela revient également à la culture de tout un chacun, à l'éducation qu'a reçu tout un chacun. Parce que celui qui a peut-être, je ne dis pas que c'est la cas de tout le monde, qui a grandi dans un environnement assez violent, aura peut-être tendance à directement passer au niveau de la sanction, de la même manière, qu'il a été éduqué. Il peut également essayer de refléter cette situation-là sur ceux à qui l'État lui a confié la charge d'éduquer. Et maintenant on peut aussi tomber sur un autre qui a été éduqué avec l'autre méthode, c'est à dire sanction, conseil, sanction, et qui décide d'abord de sensibiliser, de conseillers après, si en cas de récidive décide de sanctionner. Donc sanctionner ou conseiller est fonction du texte et du contexte. Du texte, pourquoi, parce que le règlement

Annexe4

l'interdit, et du contexte également, parce que l'éducation qu'a reçue celui qui est chargé d'appliquer la sentence, qui est l'enseignant, qui décidera donc à la fin s'il le faut, soit conseiller cet élève-là, cet apprenant ou soit sanctionner cet apprenant -là. Mais dans mon cas personnel, je procède d'abord par la sensibilisation parce que au départ, il faut d'abord un contrat pédagogique entre les apprenants et l'enseignant, dire en début d'année ou bien en début de leçon lors de la prise de contact, ce que vous attendez d'eux, et ce qu'en retour ces apprenants attendent de vous; comment est-ce que vous allez évoluer tout au long de l'année, de leçon ou de l'année, généralement dans notre cas, et essayer un peu de mettre, de baliser un peu, tout le parcours afin de ne pas retrouver donc des brebis galeuses. Mais n'empêche que, après nous avons souvent de 70, 80, voire même plus d'élèves, il y aura toujours des brebis galeuses qui vont s'égarer, au fur à mesure que vous allez évoluer. En ce moment-là, c'est à vous de les canaliser, de les remobiliser, de le ramener sur le bon chemin. Et cela passe par d'abord, le rappel de temps en temps du contrat formulé en début d'année, la sensibilisation par rapport à ce qui en fait le règlement à tout va et enfin, la censure parce qu'il ne faut pas également s'est contenté d'avertir à tout moment parce que ça va devenir une sorte de routine. Et d'autres peuvent vous aussi s'égarer, faire de même, peuvent copier, voilà copier malheureusement le mauvais exemple, et se retrouver dans un sentiment général d'indisciplines. Donc après sensibilisation, lorsque la personne récidive sur cette mauvaise voie, on est oublié parfois de sanctionner. Pas sanctionner seulement pour sanctionner l'enfant, mais sanctionner également pour passer le message aux autres qui vont s'aventurer donc à enfreindre le règlement. Voilà pourquoi je disais un peu dès le départ à ce sujet-là, de texte et le contexte et notamment de l'éducation et de la personnalité. La personnalité renvoie notamment à l'environnement dans lequel l'enseignant qui est appelé à appliquer le règlement a grandi, a évolué etc.

ENQ

C'est vrai que tout à l'heure je n'ai pas fait allusion à la croyance, est ce que vous pensez que vos valeurs chrétiennes, je dirai, interfèrent dans votre logique de juger ?

BENJAMIN

La culture chrétienne ne saurait être dissociée de la personne que nous sommes. Parce que si on essaye même certains ont tendance à résumer la Bible comme aimer son prochain comme soi-même. Donc on ne saurait dissocier l'enseignant du chrétien. Pourquoi ? Parce que ses actes également ont tendance à le rappeler à l'ordre. Parce que quand on s'aime soi-même, les choses qu'on n'aimerait pas qu'on nous fasse, c'est le cas de la justice, on aimerait qu'on soit juste envers nous et c'est de la même manière qu'on s'impose moralement d'être juste envers nos prochaines, nos prochain ici ce sont nos apprenants. Donc si l'acte que je vais poser vis à vis d'un apprenant, je juge que vraiment cet acte-là posé sur moi, je vais la trouver injuste et que sincèrement les paroles bibliques ne cadrent pas avec ce que je suis en train de faire, forcément je veux me retenir et peut-être revoir l'action à poser. Parce que si on s'aventure à aller à l'encontre de la parole de Dieu, je crois que là, on essaie de dissocier l'enseignant du chrétien. Or, il n'y a pas de différence, dans en lui appartient les deux notions-là.

ENQ

Essayons d'évoluer, vers notre rapport à l'État, quel regard portez-vous sur la gestion de l'État du personnel enseignant de manière générale ?

BENJAMIN

Toujours dans le contexte camerounais, le contexte camerounais est un contexte assez plein de contrastes, plein d'ambiguïtés. Nous avons, lorsque nous essayons de voir les textes qui régissent chaque corps de métier, nous avons, sans vouloir juger les autres pays, les meilleurs textes. Des textes qui ont pensé à chaque secteur d'activité, chaque élément de ce corps de

Annexe4

métier là. Chaque détail a la limite, chaque détail est considéré et réfléchi. Cependant, le contraste vient maintenant dans l'application par les administrateurs de ces textes-là. On a l'impression que ces administrateurs appliquent ces textes à leur guise. Lorsque ces textes-là vont dans le sens de l'obligation du fonctionnaire ; ils ne se retiennent pas, ils sont propices à vouloir appliquer les textes, à même rappeler les textes-là aux enseignants ou bien aux subordonnés. Parce que les textes existent ceci cela. Mais lorsque le moment venu d'appliquer également le droit, c'est à dire les retombées ou d'une certaine prime d'enseignement, les textes régissant les enseignants prévoit, là à ce moment, on bégaie. L'administrateur s'il ne se mure pas dans un silence, dans un silence total. C'est que parfois, ils commencent à bégayer, comment dire, procède par des menaces pour tous ceux qui vont oser revendiquer ou même réclamer, procèdent par des menaces et des intimidations. Voilà un peu dans quel contexte le Cameroun se trouve. Et il faut aussi aller voir plus loin. Cette mauvaise gestion des textes, des textes qui régissent à chaque corps de métier entraîne des frustrations sur le plan de la mobilisation des enseignants. Pourquoi ? Parce que l'enseignant, à tout moment est rappelé, on lui rappelle ses obligations, ses obligations qu'il remplit bien malgré ces certains aléas de la vie, le matériel didactique, et tout ce qui va avec. Il essaie tant bien que mal de faire son travail avec cette conscience professionnelle qui est comme cette épée de Damoclès au-dessus de sa tête, mais maintenant au moment, lorsque la tâche accomplie et que lorsque le texte prévoit qu'à la fin de cette tâche-là par exemple, il y a un petit quelque chose qui doit tomber, quand je dis petit quelque chose, c'est un petit revenu, petite énumérations, C'est à ce moment-là que la rémunération ne suit pas et les frustrations se créent. La gestion de la carrière de l'enseignant : vous passez deux ans, les textes disent que tous les deux ans, un enseignant a droit à un avancement. Mais vous pouvez vous retrouver après dix années de service, n'ayant aucun avancement. Pendant ce temps, d'autres de vos promotionnaires, de beaux fonctionnaires qui sont dans le même service que vous, dans le même secteur d'activité que vous avancent régulièrement par des méthodes qui ne sont pas trop orthodoxes. Mais avancent régulièrement et sont plus tard, peut être même nommés pendant que vous vous n'avez même pas un avancement. Vous avez le même nombre d'années de service, vous n'avez aucun avancement, lui, il est de l'autre côté, il est nommé, il a tous ses avancements se crée en lui un sentiment d'injustice, de frustration, qui peut, si vraiment la conscience professionnelle de cet enseignant-là n'est pas assez, assez forte, vive, je crois à ce moment-là, ça pourrait être un élément de démotivation, vraiment énorme pour cet enseignant-là, s'il ne s'accroche pas vraiment à cette conscience professionnelle qui est un peu le guide qui lui rappelle à tout moment la nécessité de faire son travail et d'attendre peu de l'administration. Nous avons les meilleurs textes comme je le dis, c'est l'application de ces textes-là par les administrateurs qui pose problème. Et l'application, et la non-application de ces textes-là engendrent beaucoup, énormément de frustration. Il est inadmissible que vos enseignés, vos enseignés-apprenants, l'apprenant plus tard, décide de faire le même concours que vous, réussi, finit ses trois ans de formation revient sur le terrain, L'enseignant, l'élève qui était hier votre stagiaire finit sa formation cinq ans après pendant vous, vous n'avez même pas changer de statut, dont vous êtes enseignant, lui, revient dans l'administration, du moins dans le secteur d'activité où vous êtes, c'est-à-dire l'enseignement, est nommée surveillant général, peut-être après cinq ans, je prends juste un exemple vous après peut-être quinze ans de service, vous êtes toujours enseignant, lui, que vous avez enseigné, ou bien que vous avez encadrer lors du stage, ce retrouve surveillant général, parfois, fatalement, parfois dans le même lycée que vous, dans le même centre que vous. Ce sentiment d'injustice est là. On se rend donc qu'il n'y a pas plus visible que cette gestion de la carrière, de la carrière professionnelle des enseignants. Parce qu'on ne saurait expliquer qu'un enseignant qui ait 15 ans de service et qui est toujours enseignant alors que son stagiaire d'hier est aujourd'hui surveillant général dans la même structure que lui. Comment justifier cela ? Comment

Annexe4

expliquer cela ? Tout simplement, c'est la mauvaise gestion. Peut-être parce que celui-là a des ramifications que l'autre n'a pas, ramification ici c'est le copinage, etc., le népotisme tout cela. Et ces administrateurs se cachent derrière le secret, on appelle ça quoi, discrétion dans la nomination pour justifier les actes. Par contre, on ne peut pas expliquer réellement parlant, on ne saurait expliquer qu'un enseignant après 10, 15, de service se retrouve toujours enseignant. Si on prend le cas de nos confrères de l'armée, par exemple, chaque fois qu'il faut aller en stage et il faut monter en grade, c'est vrai, il y a des cas d'indiscipline qui sont qui sont recalés, rarement certes, mais tout le monde avance, tout le monde l'avancent pratiquement au même niveau. Mais dans notre corps-là, il n'y a pas cet avancement-là. Tu peux passer 10 ans 15 ans on ne te notifie pas un avancement pourtant tu es chaque jour dans ton lieu de service mais tu n'avances pas. Comment expliquer. Et le comble de tous les stagiaires d'hier que tu as encadré viennent, deviennent des surveillants géniaux, des censeurs, des chefs de service, voire même des proviseurs pendant vous occupé le même poste d'avant. Donc ces frustrations doivent cesser.

ENQ

Nous sommes presque sur le dernier point. Comment vivez la situation des élèves qui ont souvent des difficultés d'apprentissage et qui parfois ne trouvent pas de solution à leur situation ?

BENJAMIN

Cette situation-la, je la décris souvent comme une situation de l'écorce et de l'arbre. Pourquoi ? Parce que d'un côté, l'enseignant à la contrainte du programme à respecter. De l'autre côté, il y a un élève qui n'arrive pas à progresser par rapport à une leçon, à une leçon précise. Que faut-il faire ? Continuer la leçon normalement, tout en sachant que cet enfant-là n'a pas assimilé la leçon précédente ou revenir sur ses manquements, et au mépris du programme scolaire ? Donc l'enseignant se retrouve là devant une situation qui pourrait être une situation d'injustice. Pourquoi ? Parce que si j'avance avec ceux qui ont assimilé la leçon et que j'abandonne, ceux, celui ou celle-là qui n'a pas pu assimiler au même rythme que ses camarades, cela relèverait un peu de l'injustice. Pourquoi, parce qu'il a aussi le droit d'apprendre comme tout le monde, même si je m'attarde sur ce cas tout ralentissant, ceux qui ont déjà assimilé, également ici je manifeste dont ce sentiment d'injustice envers la majorité, et là si c'est la majorité qui a assimilé, c'est quelques-uns qui n'ont pas pu. Donc l'enseignant se retrouve dans une situation assez embarrassante, qui tranche dans l'injustice peu importe la décision qu'on va prendre. Il va un peu isoler, soit délaissé une partie. Mais la logique voudrait quand même qu'on avance avec la majorité. Pourquoi ? Parce qu'il y a le programme scolaire qui est là à la fin de l'année scolaire, ils ont eu un certain nombre de matières et de connaissances à assimiler et nous ne saurions s'attarder sur une seule leçon pour une minorité qui n'a pas pu assimiler cette leçon au détriment de cette majorité-là. Quitte à peut-être en fin d'année revenir sous forme d'une leçon de rattrapage pour ceux-là qui n'ont pas assimilé certaines notions. Mais pour cela, il faut que chacun d'eux essaie de formuler les zones d'ombres, les manquements qu'ils ont accumulés tout au long de la leçon et qu'on essaie une sorte de cours de rattrapage pour ceux-là.

ENQ

Comme vous l'expliquer, est-ce que l'État ne devait pas de prévoir dans le chronogramme des activités des temps de médiations ? C'est comme si tout a été laissé sur la responsabilité de l'enseignant ?

BENJAMIN

Merci. Au vu des programmes scolaires, en effet, que nous avons en début de chaque année scolaire, nous nous rendons compte effectivement que ce temps de médiation, ce temps qui

Annexe4

devrait être destiné pour ceux qui n'ont pas pu assimiler les leçons, de revenir dessus afin que, eux aussi, par exemple une semaine, donc, pour que ceux-là puissent aussi se rattraper, essaient de rattraper le niveau de leur père malade, effectivement, nous nous rendons compte que ce temps n'est pas du tout pris en compte. Parce que lorsqu'on met des séances en termes de cycle, lorsqu'on met, par exemple, six séances pour une discipline, c'est six séances et les six séances sont découpées de manière bien détaillées. Donc on ne saurait créer un autre temps. Parce que la rotation également dans les ateliers nous force d'une certaine manière à quitter cet atelier-là pour un autre. Pourquoi, parce que si nous restons au-delà du temps de six séances dans l'atelier, nous serons en train d'empêcher notre collègue qui est censé venir occuper la plage horaire, l'atelier pendant cette période, d'exercer également de son côté, créant de ce fait, un bouleversement. Nous allons laisser certains ateliers vides parce que la rotation également sera bouleversée, bloquée ailleurs. Donc il y a vraiment cette contrainte-là. Donc ici, la décision ne devrait pas revenir seulement à l'enseignant mais plutôt au politique. Ceux qui mettent en place ces programmes-là devraient également, à la fin de chaque cycle penser à un temps de remédiation. Un temps de remédiation pour ceux qui ont accusé certains manquements tout au long de ces six séances-là, puissent se rattraper afin d'arriver au niveau de leurs camarades, afin que ceux-là ne soient pas délaissés, évitant de ce fait ce sentiment d'injustice. Car à tout le monde a droit à l'éducation, raison pour laquelle ces enfants sont inscrits par leurs parents dans nos lycées et collèges pour donc bénéficier de cette éducation-là.

ENQ

Nous sommes presque arrivés au terme de l'entretien, mais j'aimerais avoir votre témoignage de ce que j'appellerais une situation ou une expérience difficiles. Est-ce qui vous est déjà arrivé de vivre une telle situation, soit, d'un élève, parent collègue ou même de la hiérarchie ?

BENJAMIN

Merci, dans le monde professionnel en général, ou dans le domaine de l'enseignement où il y a beaucoup d'interactions, je l'ai tout à l'heure dit, dans la vie, les frictions et les frottements ne peuvent pas manquer, autant venant de l'administration, autant venant de nos collègues, autant venant de nos apprenants-mêmes. Et ces situations-là, nous les vivons au jour le jour, pour ne pas dire tous les jours, mais nous essayons d'aller au-delà. La situation un peu conflictuelle que j'ai eu à vivre c'est récemment là avec mon administration, où l'on m'a remis une demande d'explication pour une faute qui ne me concerne pas directement. Je ne sais pas si je peux l'expliquer.

ENQ

Oui, oui

BENJAMIN

Voilà dans la situation où je suis chef d'un atelier, un atelier constitué de trois membres. Et dans cet atelier-là, il y a un planning de rotation où chaque membre devrait dispenser tel ou tel ou tel autre cours dans chaque promotion. Tel dans telle classe, tel dans telle classe à telle heure. Et ce planning de rotation a été conçu par moi, remis, j'ai pris la peine, c'est normal, c'est l'obligation même d'ailleurs de remettre un exemplaire à chaque membre de mon atelier et également un exemplaire à l'administration par sa voix la plus autorisée, qui est le service des études et stages. Bien après un certain constat de la part de l'administration, du directeur, il était venu de constater qu'un membre de l'atelier, s'est peut-être affiché par un certain absentéisme que lui seul peut justifier. En tant que chef d'atelier, je n'étais pas au courant. Pour moi, tout se passe bien, vu que nous avons cette habitude-là de s'appeler lorsque nous avons peut-être un empêchement afin qu'un autre puisse pallier à ce manquement-là pour ne

Annexe4

pas que les enfants se retrouvent abandonnés à eux-mêmes. Mais ce collaborateur n'a pas signalé son absence et cette absence irrégulière a été constatée par le Directeur, par l'administration et qui m'a donc remis une demande d'explication et avec pour objet l'absence constatée de cours de tel tel tel. Et en réalité, pour dire vrai, vu le planning qui était en place, vu qu'il y a également un exemplaire au niveau de l'administration, je crois qu'il serait plus facile pour l'administration de garder à quelle heure l'absence a été constatée, quel enseignant devrait être dans cette classe là et interpeller l'enseignant à la question. C'est vrai indirectement, j'ai ma responsabilité en tant que chef d'atelier, de vérifier que tout se passe bien, mais bon, je ne peux pas également être-là à tout moment et savoir exactement qu'est-ce qui ne va pas. Une demande d'explication m'a été donc adressée que j'ai répondu clairement. Et la frustration n'était même pas à ce niveau. Ma frustration a été que le même jour, je me rends compte qu'il y avait un autre collègue qui était en train de remplir, de rédiger également ses explications par rapport à une situation de demande d'explication qui lui a été adressée. Mais il n'était qu'un membre d'un autre atelier, mais qu'on a épargné parce que exactement, il était absent également, lui également dans son atelier, on lui a adressé une demande d'explication. A ce moment je me suis posé la question mais il y a également un chef d'atelier dans cet atelier-là, pourquoi ne pas adresser également une demande d'explication au chef d'atelier de l'autre côté. Pourquoi donner directement aux responsables de la salle de l'autre côté et chez moi dans mon atelier on évite le responsable qui est connu, vu le planning, mais adresser cette demande d'explication-là à ma personne. Donc voilà un peu cette frustration que j'ai eu à vivre dans le domaine de l'administration. Mais entre collègue bon, on essaye de gérer comme on peut. Avec les apprenants ça ne peut pas manquer, mais nous essayons un peu de toujours prendre de la hauteur, de ne pas s'enflammer, de ne pas surtout de prendre des décisions dans les moments de colère pour ne pas se rabaisser au même niveau que ces enfants-là. Et nous essayons de gérer au jour le jour nos frictions avec nos apprenants.

ENQ

Alors, s'il faut dire en un mot pour vous, après ce moment de frustration, qu'est-ce qui vous a permis de revenir à vous-même ? Comment avez-vous pu vous maîtriser et restez-vous même ?

BENJAMIN

En effet, l'idée de baisser les bras m'est venue naturellement parce que être l'un des enseignants les plus impliqués dans les différentes activités de sa structure et se retrouver, surtout sachant que vous avez toujours rempli vos obligations normalement se retrouver en train d'expliquer les erreurs de l'autre, ça peut arriver, mais expliquer les erreurs de l'autre pendant que de l'autre côté on demande à la personne même d'expliquer ses propres erreurs, c'est là où un peu le bât blesse. Cependant ce n'est qu'à la conscience professionnelle qui a su me remobiliser, me galvaniser, me remotiver pour que je puisse éloigner un peu ses idées-là de ma tête. C'est à dire me contenter, parce que l'idée d'origine, c'était me contenter uniquement de ce que j'avais à faire au détriment de ce que je pouvais donner en plus de ce qu'on me demandait de faire. Ça veut dire quoi ? Lorsque j'arrive, j'ai fait uniquement ce que j'ai à faire, après ça, bon si peut être pour le bien de mes étudiants, je peux peut être faire un plus, leur donner peut-être tel polycop ou bien voyez-vous un peu ? Aller au-delà de 80 % des savoirs à dispenser. Je peux également me dire que bon, comme les textes disent que l'on me donne 70% les étudiants partent chercher les 30%, je me limite donc libre à mes 70% et à la fin on se rend compte que ce n'est pas l'administrateur qui sera fauché, pénalisé, mais ça sera plutôt mes apprenants qui seront pénalisés et ma conscience à ce moment-là, qui est cette épée de Damoclès qui se trouve au-dessus de ma tête, ne va pas me laisser dormir sur mes deux lauriers pourquoi, parce que comment avoir le sommeil lorsqu'on sait qu'on n'a pas fait exactement ce qu'on attend de nous, qu'on n'a pas donné toutes les armes nécessaires à nos étudiants pour pouvoir affronter leur futur métier plus tard. Donc cette conscience-là m'a

Annexe4

rappelé à l'ordre et me dire bon ça peut arriver, l'administration reste, les hommes finissent toujours par partir. Personne n'est appelé à demeurer sur place. Chacun vient faire son travail. Mon centre est là depuis des années, beaucoup d'administrateurs sont passés, beaucoup sont partis. Même chose, beaucoup d'enseignant sont passés, sont partis, ce n'est pas aujourd'hui. Donc chacun vient jouer sa partition, que le concert soit., que la mélodie soit vraiment bonne. Et c'est un peu ça qui m'a retenu, qui m'a calmé, si je peux le dire comme ça, à continuer dans le même sens de mon équipe. Sinon c'était une situation très très décourageante, très démobilisant.

ENQ

Merci beaucoup. Merci pour votre disponibilité.

Annexe5

Bernad

ENQ

Bonjour Monsieur je suis Wenseignant au XXX notre entretien va porter sur le concept de conscience professionnelle de l'enseignant.

Alors vous, comment entendez-vous le concept de conscience professionnelle qu'est-ce que la conscience professionnelle pour vous ? Qu'est ce qui peut la justifier ? Ou alors sur quoi se fonde-t-elle ?

Bernard

Concernant ce thème, il y a beaucoup de motivations qui peuvent entraîner l'enseignant à faire bien son travail. La première des choses c'est l'éducation, et comme on dit souvent la base de l'éducation, c'est la famille, et dans la famille nous ne recevons pas la même éducation de la même manière. C'est pourquoi, pour moi personnellement la base du travail consciencieux, pour moi c'est d'abord la religion chrétienne. Me concernant, j'ai été éduqué selon les valeurs de la Bible et dans la Bible en réalité lorsqu'être connaît déjà le mal et le bien, tout travail qu'il faut exécuter ne sera plus contraint par les règles. Tu as déjà la loi biblique que Dieu t'a inculquée depuis ta naissance. Quand tu es en face des élèves tu te dis que si tu enseignes une matière, et que à travers cette matière là, ce n'est pas seulement l'instruction que tu donnes mais tu donnes aussi l'éducation. Si je suis un enseignant en cours d'intégration [sans salaire] est-ce que je dois faire mal mon travail parce que je ne suis pas payé ? non parce que je sais qu'à travers cette matière je peux transmettre des valeurs en dehors de cette matière. J'ai commencé à enseigner il y a de cela 8 ans et mes quatre premières années j'étais ECI [enseignant en cours d'intégration] et vous dis, je quitte la maison familiale avant la rentrée effective je travaille et quand j'arrive dans le lieu du travail, je travaille normalement je rentre encore après les autres parce que je veux d'abord finir les examens. Dans ma tête c'est Dieu qui m'a envoyé pour servir là-bas à travers cette matière. C'est pourquoi, je me donne corps et âme pour faire bien ce travail. Je me donne corps et âme pour me donner entièrement, peut-être même au-delà de ce que les enfants attendent. C'est-à-dire que Dieu m'a choisi pour servir les êtres humains à travers ce métier, c'est pourquoi je dois bien faire ce travail, je dirai sans contrepartie ou bien sans attendre quelque chose. Malgré la famille qui me dérangeait malgré tout ce qui pouvait m'arriver, je me battais corps et âme pour servir. Et en plus de cela, à travers certaines instructions, certaines connaissances comme la philosophie en terminale j'ai gardé en tout cas la pensée de Kant. Dans sa manière de faire j'ai trouvé quelque chose qui m'a motivé à faire bien mon travail. Quelque part Kant a dit que, quand vous voulez faire quelque chose à un être humain ou à quelqu'un, il faut te poser la question si on me faisait de cette manière-là je serai content ou pas. Si par exemple je suis un enseignant si on ne me donne pas l'argent, si on ne me satisfait pas, je n'enseigne pas bien, pourtant ce ne sont pas les enfants qui sont devant, qui sont la cause, et si je fais cela en tant que en tant que enfant aussi, et si on me faisait cela en tant que élève est-ce que tu serais un jour un enseignant. C'est pourquoi à travers son raisonnement j'ai compris que dans la vie si l'homme veut bien faire son travail il faut qu'il se pose une question le travail que je suis en train de faire aux autres si quelqu'un me fait aussi ce travail je serai content ou pas. Si par exemple je soulève ma mère pour taper un enfant je me pose la question si on me tape aussi je serai content ? Et si je ne serais pas content, il ne faut pas que je tape aussi sur l'enfant, ça alors je vais faire un bon travail et ma conscience est tranquille. Et si je me dis qu'on ne m'a pas payé la prime du premier trimestre et je dois me relâcher dans le travail, c'est comme si je faisais un job que je

Annexe5

finis de travailler tu me payes là là. Donc en plus des valeurs chrétiennes là, il y a aussi d'autres matières comme la philosophie, j'ai pris un aspect de la philosophie qui m'a aidé à faire bien mon travail.

ENQ,

Merci, revenons aussi un peu sur ce qu'on appelle déontologie, certaines règles de conduites, est-ce qu'ils sont aussi pour vous d'actualité, c'est-à-dire que vous les avez à l'esprit quand vous êtes en classe, quand vous enseignez ?

Bernard

Concernant le code de déontologie du travail, en réalité on trace ces lignes-là, c'est pour forcer ceux qui en réalité n'étaient pas choisis pour servir dans ce métier. Peut-être on a constaté que les gens partent dans ce métier la part que faire. Et si c'est par que faire c'est mieux de les canaliser, parce que si tu entres dans un métier par que faire sache que en réalité tu n'as pas de vocation. Au lieu d'être motivé par les valeurs intrinsèques, par ce qui est déjà inscrit au fond de ton cœur, tu te contentes d'abord les réciter, de les mémoriser. Si l'homme prend le temps pour mémoriser quelque chose pour le travail, quand ses valeurs ne viennent pas de son for intérieur, le travail qu'il va faire sera un mauvais travail. Parce que l'homme-là va seulement travailler sous la pression de la loi. Pourtant, si ça venait de lui-même, pour faire le travail, il le fera sans contrainte, sans peine.

ENQ

Alors c'est donc ces éléments, ces détails qui éclairent, il y aurait même des situations qui amènent à agir parfois contre la loi, les normes du travail, est-ce cela vous est déjà arrivé ? Par exemple, l'APC, ou toute autre situation, que vous avez estimé que ce qu'on a prescrit n'allait pas avec ce que vous pensez juste selon les réalités de la classe, selon vos expériences ?

Bernard

En tant qu'enseignant en tant que berger en tant qu'éducateur ces enseignés tu les considères comme tes propres enfants. Si tu considères ces enseignés comme tes propres enfants, l'éducation que tu donnes à tes propres enfants sera différente de ce que tu donnes aux enfants qui ne sont pas tes propres enfants. Je dis ça pourquoi parce que pour ton enfant, l'APC dit qu'il ne faut pas taper, il faut pas punir l'enfant mais si c'est ton propre enfant et que tu lui expliques quelque chose qu'il ne comprend pas, il est distrait, et que tu es convaincu en tant qu'éducateur que si tu soulèves la main pour l'effrayer et qu'il va te comprendre à 99 % tu le fais. Si tu suis la loi, la loi dit qu'il ne faut pas taper l'enfant mais quelle éducation donnes-tu à l'enfant parce que si c'était ton propre enfant tu sais qu'il ne sera pas bien éduqué. Les lois qui sont inscrites dans ton cœur par vocation te permettront de sortir des lois gouvernementales ou les lois provenant du Ministère de l'enseignements secondaire, ou textes officiels, pour éduquer ces enfants, et ça je dis alors que tu es en train de faire un bon travail et cette conscience qui est en toi te dicte une loi contre ce que les gens sont en train de dire. Même si tu tapes sur l'enfant, et que tu pars en prison, tu seras à l'aise, tu seras libre dans la tête.

ENQ

Annexe5

Voilà. Merci, il y a aussi ce que peut appeler désengagement, refus d'exécuter un ordre ou une instruction hiérarchique, par exemple les 4heures dans les après-midis, et que vous jugez que cela ne convient pas pour les élèves, est-ce qu'il vous arrive de vivre de pareille situation ?

Bernard

De fois ça arrive, parce qu'en réalité l'enseignant qui est au centre de notre intérêt, en tant qu'enseignant tu le maîtrise plus que son père, plus que les autres ceux qui sont dans le bureau qui sont ailleurs. Tu as constaté que dans l'après-midi, que les enfants se forcent peut-être à te donner leur attention c'est peut-être 1h, et si cette loi qui est en toi et te dit clairement que, enseignes ces enfants pendant 1h et que la leçon que tu vas donner, les enfants vont la garder il faut le faire. Parce que tu excéder la compréhension [l'attention] de ces enfants c'est détruire ce que tu es en train de faire. Moi par exemple il arrive de fois que, au lieu de faire 2h je fais seulement 1h parce que je comprends que en faisant peut-être 2h les enfants auront plus de séquelles [difficultés d'attention] et que les enfants vont garder ce que j'ai dit pendant 1h, c'est mieux, que de rester dans le bavardage inutile pendant 2 heures. Pourtant un enseignant consciencieux tu vas encore revenir sur le gaspillage des s 2h parce qu'ils n'auraient rien compris et c'est cette conscience qui va être encore t'obligé de revenir sur cela, alors que si tu faisais 1h comme ta conscience tu le disais tu aurais beaucoup gagné. Je prends un exemple, les enfants ont peut-être fait le cours de mathématiques de 10h à midi, après le cours de mathématiques tu viens faire le cours d'anglais, que les enfants ont déjà mis dans leur tête que c'est difficile. Alors que tu sais pertinemment que si tu veux tu fais seulement 1h en utilisant certains jeux en anglais et que ses enfants peuvent garder que de passer toutes les 2 heures en train de raconter ce qu'ils vont oublier immédiatement après, mieux de faire 1h.

ENQ

Merci pour ces détails, peut-être un dernier point. Alors est-ce qu'il vous tu es déjà arrivé de déçu, découragé ou frustré ? Et si oui, comment vous l'avez géré ?

Oui c'est cas m'est arrivé. Mais pour mon cas je dirais que ne provient pas d'un élève d'un collègue. Il y a certaines les études qui montrent que quand tu travailles beaucoup la mémoire se fatigue aussi. C'était mon cas l'année passée. Je suis arrivé au lycée bilingue de X on était à deux pour le grand lycée. Mon second, il avait un problème mental, un problème de santé et la plupart des classes étaient tenues par moi, de telle manière que je faisais le cours de lundi jusqu'au samedi. Moi personnellement, j'ai commencé à ressentir parce que je finis le cours autour de 14h40 et je rentre là, il m'arrive de fois que sur la route, au lieu de marcher sur la route [le trottoir], je marche en brousse sans le savoir. L'année passée donc le problème est arrivé comme une crise et on me ramène à l'hôpital j'étais même inconscient. Tu sais ce que le médecin m'a dit ? Il m'a dit clairement que vous avez trop travaillé et parce que je ne pouvais pas abandonner ces enfants, étant consciencieux je ne pouvais pas abandonner ces enfants et comme nous n'avons pas l'habitude de créer la maladie en nous-même j'ai donc pris presque toutes les salles pour les enseigner. Le médecin me dit de prendre un repos. Et c'est ça alors qui m'avait poussé un peu dans le découragement. J'ai commencé donc à me dire : si le travail que je fais est un bon travail, parce que je n'envie personne, mais si le travail que je fais est en train de me tuer à quoi sert bon. Désormais si on me donne des heures que je pense que c'est au-delà ou bien que je dois remplir une tâche qui va encore me rechuter dans la même situation, je veux le refuser. Mais dans d'autres cas ça peut aussi arriver, que tu es en train de vouloir bien faire ton travail tu peux trouver ton ennemi, qui peut être le proviseur, un collègue ou un élève. Je prends dans le cas de l'administration, il arrive parfois que tu as

Annexe5

besoin de la craie et tu l'as achetée autant de fois sans que l'administration ne te donne de la craie. Mais à chaque fois tu dois acheter la craie, et quelque part même, tu vas photocopier les épreuves, les planches, à tes frais et que ces gens soi-disant les administrateurs ne font rien, ne disent pas que tu es en train de faire un bon travail, qu' on ne reconnaît pas tes efforts, ça te plonge dans le découragement parce que au-delà des valeurs spirituelles, il y a aussi la chair et tu vas commencer à te poser de questions, est-ce que ce sont tes enfant, mais pour un enseignant consciencieux il va toujours braver ces obstacles et sortir tête haute.

ENQ

Merci infiniment c'était donc le dernier point. Merci encore pour votre disponibilité et pour tous ces éléments de réponse à mes préoccupations