

## L'approche par les normes professionnelles

*The approach by professional norms*

Eirick Prairat

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2178>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2178

ISSN : 1968-3936

### Éditeur

ENS Éditions

### Édition imprimée

Date de publication : 7 avril 2014

Pagination : 81-94

ISBN : 978-2-84788-615-3

ISSN : 0988-1824

### Référence électronique

Eirick Prairat, « L'approche par les normes professionnelles », *Recherche et formation* [En ligne],  
75 | 2014, mis en ligne le 07 avril 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2178> ; DOI : 10.4000/rechercheformation.2178

---

# L'approche par les normes professionnelles

> Eirick PRAIRAT

Université de Lorraine, Institut universitaire de France (IUF)

---

**RÉSUMÉ :** Le pari et la pertinence de la plateforme Néopass@ction sont de nous proposer une entrée dans le métier par le prisme des normes ouvrant ainsi une perspective de formation féconde, complémentaire voire alternative à l'approche par compétences. Il semble également qu'une telle approche soit de nature à réinscrire les enjeux éthiques au cœur de la pratique professionnelle. Qu'est-ce qu'une norme professionnelle? C'est à cette périlleuse question qu'entend répondre le présent article. Il est structuré en deux parties. La première partie précise le concept de norme en s'inspirant des perspectives ouvertes par Wittgenstein, la seconde propose un éclairage sur l'idée de norme professionnelle.

**MOTS-CLÉS :** formation initiale des enseignants, formation continue des enseignants

---

## Introduction

Penser le métier d'enseignant par le prisme des normes ouvre une perspective de formation féconde, complémentaire voire alternative à l'approche par compétences. Il semble également qu'une telle approche soit de nature à réinscrire les enjeux éthiques au cœur de la pratique professionnelle. Qu'est-ce donc qu'une norme professionnelle? C'est à cette périlleuse question que la présente contribution entend répondre. Sans doute, faut-il déjà dire quelques mots sur le concept de norme car si une norme professionnelle est, comme l'adjectif l'indique, de nature professionnelle, elle est déjà et avant tout une norme. Reconnaissons aussi qu'il règne une grande confusion à propos de ce concept de norme; les termes de norme, de recommandation, d'ordre ou encore de prescription « fonctionnent » bien souvent dans les rhétoriques en sciences humaines et sociales comme des équivalents sémantiques. Que ces concepts soient des concepts déontiques – enfermant une injonction à faire ou à ne pas faire, cela s'entend – mais ils ne peuvent pour autant être tenus pour de simples synonymes.

À cela s'ajoute le fait que la question de la norme est aujourd'hui l'objet de très vifs débats dans les champs de la sociologie et de la philosophie et l'on ne saurait faire comme si ces débats n'existaient pas. En ce qui concerne la philosophie, et pour s'en tenir à la seule philosophie, l'un des débats les plus saillants est sans

doute celui qui concerne la « loi de Hume ». David Hume, dans son *Traité de la nature humaine*, nous a signifié qu'il est illégitime de dériver ce qui « doit être » à partir de ce qui « est », c'est-à-dire de dériver une norme à partir d'un fait (Hume, 1993, III, 65). Cet interdit est aujourd'hui très vivement discuté et, pour tout dire, très sérieusement bousculé<sup>1</sup>. Le présent article est structuré en deux grandes parties. La première partie précise le concept de norme en s'inspirant des perspectives ouvertes par Wittgenstein<sup>2</sup>, la seconde propose un éclairage sur l'idée de norme professionnelle en montrant que celle-ci se dédouble toujours en norme technique et en norme morale.

## 1. Qu'est-ce qu'une norme ?

### 1.1. Normes et conduites humaines

Il est vrai que le problème social est celui de la transgression et plus encore celui de la gestion des transgressions des différentes normes (sociales, juridiques ou encore morales). L'actualité politique, par un jeu de prismes et de miroirs grossissants, en fait même un problème majeur. Nous aurions cependant tort d'assimiler le problème sociopolitique à l'énigme intellectuelle car la véritable énigme au sujet de la norme est moins le problème de la transgression que celui de l'acceptation. Pourquoi acceptons-nous aussi facilement les normes, voilà la « vraie » question. On peut raisonnablement postuler que l'homme est un animal normatif, attaché à inscrire son existence dans ce que Paul Ricœur a appelé « un ordre symbolique pratique » (Ricœur, 2001, 58). En d'autres termes, il est cet être étrange qui attribue aux normes une prétention légitime à régler ses conduites et ses

1 Selon cette loi (*The Is-Ought Question*), que l'on doit au philosophe écossais David Hume (1711-1776), une conclusion normative ne saurait être tirée de prémisses factuelles (ou descriptives). En d'autres termes, une donnée factuelle ou descriptive n'enferme analytiquement aucune prescription. « ...L'auteur, écrit Hume, procède pendant un certain temps selon la manière ordinaire de raisonner... Quand tout à coup j'ai la surprise de constater qu'au lieu des copules habituelles, est et n'est pas, je ne rencontre pas de propositions qui ne soit liée par un doit ou ne doit pas. C'est un changement imperceptible, mais il est néanmoins de la plus grande importance. Car, puisque ce doit ou ce ne doit pas expriment une certaine relation ou affirmation nouvelle, il est nécessaire qu'elle soit expliquée et soulignée, et qu'en même temps soit donnée une raison de ce qui semble tout à fait inconcevable, à savoir, de quelle manière cette relation nouvelle peut être déduite d'autres relations qui en diffèrent du tout au tout. » (Hume, *Traité de la nature humaine*, Livre III, I, 1). Ce que l'on appelle encore « la guillotine de Hume » ou « l'interdit de Hume » est donc l'interdiction logique de passer du plan de l'être (caractérisé par l'emploi des termes « est » ou « n'est pas ») au plan du devoir être (caractérisé par l'emploi des termes « doit » ou « ne doit pas »), c'est-à-dire le passage du descriptif au normatif. Cette loi a fait l'objet de nombreuses tentatives de réfutation qui ont appelé, en retour, de nombreuses reformulations pour la sauver. Mais il semble que cet exercice de la reformulation (ajouts de nuances, introductions de restrictions) n'ait pas résisté aux ultimes attaques, comme celles menées par exemple par Hilary Putnam (1926- ) (Putnam, *Fait/valeur : la fin d'un dogme et autre essais*, 2004, 121-144).

Pour une information plus détaillée sur la loi de Hume et les débats qu'elle a déclenchés, on peut se reporter à Eirick Prairat, *Les mots pour penser l'éthique*, PUN-EDULOR, 2014, p. 69-72.

2 Cet article n'est pas une note de synthèse sur la question de la norme, il n'entend pas exposer toutes les perspectives défendues sur cette question ; il s'inscrit de manière délibérée dans une perspective, celle de Wittgenstein, jugée comme la perspective la plus robuste et la plus féconde.

pratiques. La norme vise en effet à éliminer, à modifier voire à promouvoir certaines conduites. Elle opère des tris, arrête des choix, affirme des comportements à suivre ou recommande des pratiques à mettre en œuvre ; *a contrario* elle peut bannir des attitudes ou des manières de faire. Plus précisément, elle règle un conflit entre plusieurs manières de procéder qui sont en suspens, elle arbitre entre plusieurs possibles et fixe un usage là où plusieurs usages sont en concurrence (Livet, 2006, 50 et Livet, 2012, 54). En venant élire une manière de faire ou d'être, qui répond à des attentes et/ou à des valeurs, parmi un ensemble ouvert de possibles, la norme travaille à organiser et à stabiliser le monde. Elle permet d'ajuster les conduites et de coordonner les interactions. Elle propose un balisage concret et simple de la vie quotidienne et libère chacun d'entre nous de l'anxiété d'avoir toujours à choisir. En ce sens, la norme sécurise par son travail de prédéfini-tion des rôles et des usages. Non seulement elle donne forme à la matière sociale en fixant les modalités de l'être-ensemble, mais elle gage aussi l'avenir en le faisant échapper tendanciellement au règne de l'aléa et de l'imprévu.

### 1.2. Normalité et normativité

Quels critères retenir pour définir le concept de norme ? Il y a déjà à l'évidence l'idée de régularité mais cette caractéristique ne saurait suffire. Car si la régularité passe par la répétition, celle-ci peut très bien faire l'économie de toute intentionnalité. Il y a effectivement des régularités qui ne sont que des répétitions mécaniques, des rituels névrotiques, des répétitions plus ou moins conscientes et que l'on ne saurait tenir pour des normes sauf à dissoudre le concept dans une définition très générale. Une norme est une régularité qui enferme une injonction à faire ou à ne pas faire, elle contraint au sens étymologique du terme (*constringere* signifie en latin serrer), elle resserre le champ des possibles. Elle a enfin une dimension collective, telle est sa troisième caractéristique (Wittgenstein, 2004, 126, § 199). Un usage ne saurait se réduire à une occurrence, il se manifeste dans une reprise plurielle et concerne toujours une pluralité humaine. Ce troisième attribut permet de distinguer la norme du précepte personnel, de l'habitude ou de la simple manie certes caractérisés par les idées de répétition et de contrainte mais qui dérogent, tous trois, au caractère collectif. Les comportements répétitifs qui n'ont aucune dimension collective ne sauraient être considérés comme des normes. Il n'y a pas de normes privées pour parler comme Wittgenstein. Régularité contraignante, la norme est aussi une régularité partagée (Prairat, 2012, 38-39).

C'est pour cette raison que la transgression publique d'une norme déclenche souvent une vive réaction, une sanction. Il ne faut pas restreindre ici le concept de sanction à son acception juridique, c'est-à-dire à une punition infligée par une instance obéissant à une procédure codifiée, mais l'entendre plus largement en un sens durkheimien c'est-à-dire comme une attitude de réprobation plus ou moins diffuse émanant de la société ou d'une partie de celle-ci. « Si je ne me soumetts pas aux conventions du monde, écrit le sociologue dans les toutes premières

pages des *Règles de la méthode sociologique*, si, en m'habillant, je ne tiens aucun compte des usages suivis dans mon pays et dans ma classe, le rire que je provoque, l'éloignement où l'on me tient, produisent, quoique d'une manière plus atténuée, les mêmes effets qu'une peine proprement dite » (Durkheim, 1986, 4-5). Il importe ici de préciser que notre attachement à la norme n'est pas motivé par l'éventualité de la sanction. Cela ne signifie pas *a contrario* que la sanction est inutile mais qu'elle n'opère vraiment, comme l'a bien vu Hart, que si précisément une majorité consent à respecter la norme (Hart, 1961, 196). Elle est donc l'indice – la marque – et non la raison de notre attachement qui, lui, est motivé par le fait que la norme répond à une attente et règle un problème (c'est ce que l'on appelle la dimension opératoire de la norme). On comprend dès lors comment la transgression fait surgir à nouveau le spectre du désordre, sorte de double objectif de l'impuissance humaine.

Si l'on admet maintenant que ces trois attributs (régularité, contrainte, pratique partagée) participent à la définition du concept de norme, nous pouvons comprendre une convention de langage qui s'est lentement imposée (Baechler, 2001, 129-140). Lorsque l'on entend insister sur l'idée de régularité (la dimension descriptive) au détriment des deux autres idées qu'enferme le concept (celles de contrainte et de pratique partagée), alors on recourt volontiers au terme de norme. Lorsque c'est l'idée de contrainte (la dimension prescriptive) que l'on souhaite mettre en lumière, le mot qui tend à s'imposer semble être celui de règle. Enfin, quand on veut souligner l'idée de comportement partagé (la dimension collective et appréciative), c'est le terme d'usage qui tend à prévaloir. Si ces différents termes (norme, règle et usage) apparaissent au plan sémantique proches et en même temps sensiblement distincts, c'est moins parce qu'ils désignent des réalités différentes que parce qu'ils priorisent un aspect du concept. En ce qui nous concerne, nous continuerons à utiliser le terme norme tout simplement parce qu'il est aujourd'hui le plus commun (et non pour marquer notre intention d'accentuer l'idée de régularité).

### **1.3. Une conception continuiste**

Disons quelques mots sur la question de la genèse. Comment advient une norme ? Il y a pour dire les choses de manière simple : deux grandes approches, deux grandes perspectives explicatives. La première pense l'émergence de la norme comme pur arrachement par rapport à la normativité socio-morale ambiante. Cette lecture d'inspiration humienne (voir la note 1) insiste sur la césure, la rupture, la discontinuité. Nous pouvons parler de problématique discontinuiste pour la qualifier. La seconde perspective estompe ce moment d'arrachement, estimant plus raisonnable de penser que toute nouvelle norme s'appuie sur des régularités déjà à l'œuvre au sein du tissu social. Il existe en quelque sorte une virtualité normative. Le débat sur l'apparition de la norme présuppose ici de distinguer norme et virtualité normative et de donner à cette dernière le sens de régularité, de répétition ou de tendance. La norme, pour advenir, requiert une reconnaissance et une énonciation qui constituent le moment où l'on assigne à la régularité son statut de norme. En

ce sens, il n'y a pas de norme implicite à proprement parler. D'où cette formule de Canguilhem qui, à première vue, peut sembler absconse mais se révèle d'une grande justesse : « Une règle ne commence à être une règle qu'en faisant règle » (Canguilhem, 2009, 178). Mais cette part de décisionnisme, dans l'émergence de la norme, ne signifie pas son arbitrarité car si la norme est prescriptive elle est aussi constitutive. Les normes, tout en étant conventionnelles, tout en étant choisies, ne sont jamais arbitraires. « Il y a au moins une raison pour laquelle nos règles, quoique conventionnelles, n'ont pas le caractère arbitraire que nous sommes tentés de leur attribuer, écrit Jean-Pierre Cometti, c'est que ce sont les *nôtres*, ce qui veut dire qu'elles nous *constituent!* (...). C'est en partie à l'ignorance ou à la sous-estimation de ce statut constitutif que l'on doit l'assimilation de ce qui est conventionnel à l'arbitraire et au contingent » (Cometti, 2010, 175-180/338-342 et Cometti, 2011, 37)<sup>3</sup>.

Ce débat sur l'émergence de la norme en télescope un second : celui de la stabilité. Comment en effet une norme peut-elle s'imposer et surtout au-delà de ce moment premier se maintenir? La thèse discontinuiste, en dissociant trop nettement la norme à venir de la normativité ambiante, souffre, à nos yeux, d'une faiblesse rédhitoire. Même si l'on se réfère à la norme de droit qui, comme chacun sait, est accompagnée d'une menace de sanction explicite en cas de transgression, il est illusoire de penser que la seule menace soit à même de garantir le respect et l'emprise de la norme de manière durable. « Il semble relever, écrit Isabelle Pariente-Butterlin dans son livre sur la norme juridique, d'un plus grand réalisme de penser que le droit peut valider ou interdire des conduites humaines, mais que, pour les valider ou les interdire, il faut que de telles conduites soient peu ou prou présentes dans la société en question » (Pariente-Butterlin, 2005, 90). Une norme n'est donc l'objet ni d'une création, ni d'une construction au sens où elle adviendrait comme pure nouveauté. Une norme n'advient qu'adossée à une normativité toujours déjà-là de sorte que le pouvoir (*Potestas*) de la norme s'appuie sur la force (*potentia*) de la normativité qui la précède et la sous-tend. Elle ne résulte pas d'une simple opération d'enregistrement mais procède d'un processus d'institution qui consiste à choisir et à expliciter un possible lui donnant, dans le moment même de son élection, un sens nouveau. Cette thèse de l'institution est la seule à pouvoir concilier les réquisits de la validité – comment une tendance devient une norme – et ceux de l'efficace – ce qui est requis pour qu'une norme soit stable.

#### 1.4. L'institution de la norme

Insistons sur le point que nous venons d'évoquer, il est essentiel. La norme n'est l'objet ni d'une construction (au sens d'une fabrication d'une réalité nouvelle), ni d'une constitution (au sens de l'identification et de l'organisation d'un jeu de relations entre des éléments existants, comme on constitue une équipe à partie de

3 On peut aussi se reporter à la contribution de Vincent Descombes *Suivre les règles établies*, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol.45, 1-2, 67-74 et bien sûr à l'ouvrage essentiel *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même* publié chez Gallimard en 2004.

joueurs), la norme est l'objet d'une institution, c'est-à-dire assignation d'un sens nouveau à une réalité déjà-là (même si cette réalité n'est pas une réalité dominante). Nous sommes finalement moins dans une problématique de la création que dans une problématique de la validation. Penser l'émergence de la norme de la sorte c'est éviter le reproche dit de « régularisme » énoncé par le philosophe américain Robert Brandom dans son ouvrage *Making it explicit* (1994). Brandom qualifie de régularisme la conception qui fait de la norme une instance qui serait première, de l'ordre de l'intériorité, du langage et qui aurait le pouvoir de commander, d'un pur dehors, les pratiques sociales. La norme, dans une telle perspective, est donc antérieure et indépendante de ses applications. Le problème que pose une telle approche, outre qu'elle reproduit toute une série de distinctions chères à la philosophie classique (esprit/corps, intelligible/sensible, forme/matière, etc.) est celui de l'hétérogénéité, ce que l'on a pu appeler dans la métaphysique rationaliste du siècle classique « le problème de la communication des substances ». Car comment ce qui appartient à l'ordre du langage et du symbolique pourrait-il déterminer ce qui se déploie dans la matérialité d'une action ou dans l'ordre empirique d'une opération observable et évaluable? (Cometti, 2011, 52-53). Nous sommes là devant une difficulté redoutable et quasi insurmontable.

Pour éviter cette aporie, Robert Brandom, fidèle à l'enseignement wittgensteinien des *Recherches philosophiques*, pose que la norme est toujours déjà inscrite dans les pratiques publiques; en d'autres termes, elle existe déjà en pointillé, implicitement, avant d'exister explicitement. La pratique précède la norme. Plus précisément, la norme a déjà une existence à titre de régularité avant d'être révélée comme telle par le processus d'institution. Au plan ontologique, on peut parler de réalisme normatif, réalisme dit faible ou modeste, puisque la norme existe, au moins partiellement, indépendamment de nous. Nous ne saurions donc assimiler les arrangements, accords et autres ajustements, négociés, toujours mobiles et évanescents, avec des normes au sens où nous avons tenté de définir ce terme. Que la vie sociale soit constituée, pour partie, par ces jeux d'accommodements provisoires, par ces phases de négociation et de coordination qui se font et se défont presque au jour le jour, mobilisant parfois un nombre très restreint d'agents, nul ne le contestera; mais que l'on réduise la vie sociale à ces modalités interactives incessantes, à cette conception héraclitienne du lien social est une thèse difficilement endossable car elle semble accréditer l'idée naïve que l'ensemble du social nous est contemporain. Cette interactivité sociale, à y regarder de plus près, n'est que l'écume toujours changeante de la vie sociale. Cette dernière, dans son statut de trame, c'est-à-dire au sens de ce qui nous fait tenir, a une épaisseur, elle est constituée par des régularités qui transcendent les agents et par des rythmes à la temporalité plus lente, qui confèrent précisément à la vie humaine « une stabilité sans laquelle les hommes n'y trouveraient point de patrie » (Arendt, 1994, 222).

## 2. Les normes professionnelles

### 2.1. La profession comme communauté pratique

Commençons par une précision. Une profession n'est ni une association (un rassemblement volontaire de personnes), ni une communauté (un groupe partageant une même conception du bien). Ce qui relie les membres, au sein d'une même profession, n'est ni ce qu'ils sont, ni ce qu'ils entendent devenir mais ce qu'ils ont à faire ensemble, ici et maintenant. Ce n'est ni du côté de l'identité, ni du côté du *telos* qu'il faut chercher l'élément fédérateur mais du côté de la pratique, de la tâche commune à réaliser ensemble. Il y a une primauté de l'activité, une antécédance de la pratique sur l'identité. L'action commune et concertée ne résulte jamais de l'identité, bien au contraire, elle la fonde et la construit. L'identité n'est pas une condition, un préalable, elle est une conséquence. Dans une société plurielle et sécularisée, en un mot moderne, ce n'est ni la ressemblance des acteurs ni la convergence des vocations qui constituent le centre de gravité d'une profession mais son utilité publique. Celle-ci constitue comme l'a bien vu Hegel « l'honneur » d'une profession. « Dans la corporation, remarque Hegel dans ses *Principes de la philosophie du droit*, le droit soi-disant naturel d'exercer son habileté en vue d'en tirer tout le gain qu'il est possible d'obtenir, ne trouve de limite que dans la mesure où la corporation destine cette habileté à la rationalité, la libère de l'opinion individuelle et de la contingence, et du danger qu'elle présente pour soi et pour les autres, la reconnaît, lui garantit la sécurité et l'élève à la dignité d'une activité consciemment exercée en vue d'un but commun » (Hegel, 1989, § 254). Ainsi, une profession apparaît comme telle lorsque les professionnels se reconnaissent dans une pratique d'utilité collective et lorsqu'ils sont capables de se coordonner en se donnant un ensemble de normes partagées. Par pratique, il faut plus précisément entendre avec MacIntyre « toute forme cohérente et complexe d'activité humaine coopérative socialement établie » (MacIntyre, 2006, 183). Socialement établie, parce qu'une pratique requiert toujours le support d'une institution pour devenir pérenne. L'architecture, l'enseignement ou encore la médecine sont en ce sens des pratiques au sens fort du terme.

### 2.2. La déontologie : ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas

La réflexion déontologique, initiée il y a quelques années, est précisément une manière originale de reposer le double problème de la profession et des normes si l'on admet qu'une déontologie n'a pas une vocation spéculative mais une visée pratique : définir pour une profession donnée, c'est-à-dire à partir d'une pré-compréhension, un socle commun de pratiques et de normes partageables. Mais nous ne mesurons vraiment les enjeux de l'idée déontologique qu'en posant la question des fonctions (Prairat, 2009, 19-20). À quoi sert une déontologie professionnelle? Quelles grandes fonctions remplit-elle? Une déontologie est d'abord là pour organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repère



pour s'orienter dans des contextes de travail difficiles. Elle est là pour éclairer les praticiens dans l'exercice de leur décision. Loin d'être un carcan qui les enferme, elle est un guide pour assumer une responsabilité en acte, pour trouver des réponses à ce qui ne va plus de soi ou à ce qui n'est jamais vraiment allé de soi. Ainsi envisagée, elle n'est nullement un instrument de disciplinarisation même si, en raison de sa dimension collective, elle est inévitablement marquée par un certain formalisme. C'est aussi un texte qui participe à la définition d'une identité professionnelle en précisant, par-delà la spécificité d'un champ d'activités, l'ontologie d'une pratique. Qu'est-ce que bâtir pour un architecte? Qu'est-ce qu'informer pour un journaliste? Qu'est-ce que prodiguer des soins pour un médecin? Une déontologie est toujours un texte qui, *in fine*, répond à la question « *quid?* ».

Enfin, une déontologie précise les bonnes et les mauvaises pratiques car dans toute profession il y a des pratiques recommandées et recommandables. Ce qui distingue un professionnel de celui qui ne l'est pas (encore) est précisément le fait qu'un professionnel est celui qui connaît et maîtrise les pratiques éprouvées qui organisent l'art qu'il exerce. Dans la sphère de l'enseignement, une bonne pratique est une pratique qui souscrit aux critères d'efficacité, de justice et de sociabilité. Efficace au sens où elle a fait ses preuves, où elle facilite l'apprentissage, le rend plus aisé. Il y a des pratiques meilleures que d'autres de ce point de vue. Quant au critère de justice, une pratique s'en acquitte quand elle maintient ou, mieux, réduit l'écart entre les élèves les plus forts et les élèves les plus faibles. Enfin, une bonne pratique est, par définition, une pratique partageable, accessible à tous les membres d'une communauté professionnelle. Ce n'est pas une pratique aristocratique, une modalité pédagogique réservée à quelques initiés ou à quelques maîtres talentueux. La figure du maître idéal, que l'on brandit parfois avec ostentation, sert bien souvent à écarter la promesse raisonnable (car tenable) du professionnel ordinaire, de celui qui, précisément, loin de l'idéal, se contente d'utiliser – et c'est déjà beaucoup – les pratiques reconnues au sein de sa profession. En ce sens, une déontologie est une sorte sagesse collective qui capitalise ce que nous appelons, avec MacIntyre, « les biens internes à la pratique ».

### **2.3. Normes spécifiques et biens internes**

Que dire maintenant sur les normes de la pratique enseignante? S'agit-il de normes particulières propres à l'activité particulière qu'elles sont censées organiser ou s'agit-il de normes générales que l'on pourrait éventuellement rencontrer dans d'autres secteurs d'activités ou dans d'autres domaines de la vie sociale. En fait, les normes professionnelles ressortissent de deux domaines : il y a des normes spécifiques qui sont propres à la profession enseignante et des normes de nature morale telles que la sollicitude ou le sens de la justice et qui ne sont pas spécifiques à l'activité enseignante. Ce double régime normatif (spécifique et moral) renvoie à deux types de communautés (professionnelle et morale), ce qui signifie que toute communauté professionnelle échappe à la stricte question du professionnalisme

et de la technicité, comme nous le verrons dans le dernier paragraphe. Disons déjà un mot sur les normes spécifiques que l'on peut encore nommer techniques. Évaluer, organiser une séquence, planifier une programmation, organiser une progression, remédier... ces normes ont émergé lentement, elles font corps avec l'histoire de l'école et de la pédagogie, avec l'histoire de la pratique enseignante. C'est en enseignant que les enseignants ont pris lentement conscience de la nécessité et de la pertinence d'évaluer les travaux de leurs élèves. C'est en enseignant que les enseignants ont pris lentement conscience de la nécessité et de la pertinence de planifier les apprentissages... On peut dire de ces normes qu'elles constituent, pour reprendre la terminologie du philosophe écossais Alasdair MacIntyre, les biens internes à la pratique enseignante (MacIntyre, 2006, 183-188). À la différence des biens externes (les primes, la notoriété, le prestige...) qui ont un lien contingent avec la pratique et qui, par définition, ne profitent qu'à quelques professionnels, les biens internes structurent de l'intérieur la pratique. Ce sont donc des biens intrinsèques de sorte que leur élaboration et leur perfectionnement représentent toujours un progrès pour la pratique et pour l'ensemble des professionnels qui s'en réclament. Améliorer une pratique professionnelle, c'est toujours en améliorant les biens internes. On ne peut exceller dans une pratique qu'en se laissant former par ceux qui ont atteint une forme d'excellence dans l'exercice de ces biens internes.

« Entrer dans une pratique, écrit encore MacIntyre, c'est entrer en relation non seulement avec ceux qui l'exercent alors, mais aussi avec ceux qui nous y ont précédés, particulièrement ceux dont les réussites ont repoussé les limites de cette pratique pour lui donner son aspect présent » (MacIntyre, 2006, 188). Une pratique professionnelle est donc toujours beaucoup plus qu'un simple ensemble de préconisations, puisqu'elle a une histoire, une tradition et des réussites exemplaires. Il ne s'agit pas ici de faire l'éloge passéiste d'une tradition qui serait immuable mais de souligner que toute pratique enferme des routines qui ont fait leurs preuves. L'idée de routine ne doit pas être entendue de manière péjorative comme un catalogue d'instructions qui résulterait d'une activité mécanique et irréfléchie mais, plus sérieusement, comme ce qui revient de manière régulière et structurante sans que ce retour ne soit pure répétition à l'identique. Toute pratique est structurée par des routines c'est-à-dire par des faire qui ont reçu une validation de l'expérience et qui, à ce titre, méritent d'être répétés. Les travaux sur les routines enseignantes, aujourd'hui un peu plus nombreux, convergent pour montrer l'importance de celles-ci et pour les élèves (stabilisation des comportements, points de repère pour les conduites, réduction de l'anxiété, etc.) et pour les enseignants (cadrage et planification de l'activité, organisation des régulations et des interventions, augmentation des marges d'autonomie, etc.). Il faut sur ce point noter l'importance des travaux de nos collègues canadiens – comme ceux de Tochon (1993), de Lessard et Tardif (1999) ou encore de Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) – travaux plus enclins que les travaux français à souligner la positivité de ces aspects réitératifs qui donnent une épaisseur à l'activité d'enseignement. Certains discours en France,

notamment au moment de la découverte de la différenciation pédagogique dans les années quatre-vingt (1980), instillaient l'étrange idée qu'enseigner était un habile travail d'interaction, sorte d'improvisation perpétuelle « libérée » de toute norme et de toute routine.

#### **2.4. Normes morales et communauté virtuelle**

Ce que l'on appelle conscience professionnelle ou professionnalisme n'est finalement rien d'autre que le respect des normes spécifiques. 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 techniques structurantes. Nous pourrions également dire, et ce serait toujours dire la même chose, que la conscience professionnelle est le souci des biens internes à la pratique. Les normes spécifiques (ou normes techniques) renvoient à la communauté des praticiens, à la communauté professionnelle *stricto sensu*. Les normes morales, elles, renvoient à une communauté virtuelle, communauté à laquelle peut en droit adhérer toute personne, enseignante ou non, immédiatement soucieuse du bien de l'élève. Cette communauté virtuelle est, en droit, toujours plus ample que la communauté professionnelle. Cela signifie aussi que la conscience morale transcende la conscience professionnelle. Elle en corrige les scrupules et la rigueur et empêche, à certains moments la clôture technicienne ou la tentation corporatiste. Il semble que l'on puisse dériver les normes morales de trois valeurs (le respect, la sollicitude et le sens de la justice) qui constituent le fonds moral de toute tâche d'enseignement. Cette dernière affirmation mérite quelques explications

Si exercer une profession, c'est exercer un savoir-faire, une expertise (soigner, instruire, bâtir, informer...), toute relation professionnelle crée alors *de facto* une dissymétrie, une déclivité entre le titulaire de l'expertise et le bénéficiaire qui, par définition, en est dépourvu. Toute pratique experte tend donc à s'accompagner, pour reprendre une catégorie de Paul Ricœur, d'un « pouvoir-sur ». Dans *Soi-même comme un autre*, Ricœur propose de distinguer : le pouvoir-faire, le pouvoir-en-commun et le « pouvoir-sur ». Le pouvoir-faire est « la capacité qu'a un sujet à se constituer en auteur de son action » (Ricœur, 1990, 256-257). Le « pouvoir-faire » est la *potentia*, la puissance. Le pouvoir-en-commun est « la capacité que les membres d'une communauté historique ont d'exercer de façon indivisible leur pouvoir vivre ensemble ». On reconnaît ici l'idée de souveraineté au sens où un collectif peut, par le jeu entrecroisé des synergies qui le traversent, exercer une volonté commune, une force fédératrice. Enfin, le pouvoir-sur est greffé « sur la dissymétrie initiale entre ce que l'un fait et ce qui est fait à l'autre – autrement dit, ce que cet autre subit ». Le pouvoir-sur peut donc menacer la capacité, le pouvoir-faire du bénéficiaire (client, consommateur, apprenti, etc.) et, par là même, affecter son estime de lui-même. Nous pouvons dire les choses plus simplement en disant que, dans la relation professionnelle, « le pouvoir de » (de faire quelque chose à autrui ou pour autrui) s'accompagne inévitablement d'un « pouvoir sur » (sur autrui). C'est cette

relation inégalitaire qui appelle le respect de devoirs de la part du professionnel (Legault, 2006, 612-613). Le bien-faire professionnel peut alors être compris comme la mise en œuvre d'une expertise dans le respect du pouvoir-faire et de la dignité du bénéficiaire.

En ce qui concerne l'enseignement, la relation inégalitaire de savoir-pouvoir, se double d'une seconde dissymétrie, anthropologique, entre l'enseignant (adulte) et l'enseigné (enfant ou adolescent) que le travail d'enseignement, comme celui d'éducation d'ailleurs, vise précisément à effacer. Tout enseignant, tout éducateur, comme on a pu le dire très justement, travaille à sa propre éclipse symbolique. Dès lors, les devoirs moraux du maître ne peuvent être pensés, comme dans les professions qui n'engagent que des rapports entre adultes valides, comme de simples garde-fous, comme de simples garanties censées protéger les droits du bénéficiaire, mais tendent à devenir des devoirs qui prennent en considération les caractéristiques anthropologiques de celui qui est en position basse dans la relation. Il convient alors de déduire les devoirs moraux du maître d'une pré-compréhension de ce qu'est l'acte d'enseigner et de ce qu'est l'enfant au plan ontologique, enfant que l'on peut qualifier de nouveau venu, de sujet vulnérable et de sujet en quête d'autonomie.

## **Pour conclure**

On voudrait clore cette brève contribution par deux remarques, manière de faire retour sur les enjeux présentés dans l'introduction. Tout d'abord, il nous semble que penser la profession enseignante par le prisme des normes professionnelles ouvre une voie féconde, complémentaire voire alternative à la conception technocratique dominante, qui tend à identifier la profession enseignante à une liste de compétences plus ou moins juxtaposables et articulables, en plaçant au cœur de la formation la question des usages et de leur sens. Enfin, seconde remarque, une réflexion bien posée sur les normes professionnelles n'occulte jamais les interrogations et les questions éthiques car elle fait apparaître toute communauté professionnelle comme une communauté double : technicienne et virtuelle. Or, nous savons que la professionnalisation des métiers de l'enseignement, engagée dès le début des années quatre-vingt-dix dans l'aire francophone, s'est précisément pensée dans l'oubli des enjeux moraux (Prairat, 2013). La naissance des IUFM, en France au début des années quatre-vingt-dix (1990), a notamment été marquée par une polémique aussi vide que stérile, véritable querelle théologique entre ce que l'on doit appeler didactique et ce que l'on doit nommer pédagogie. On a épilogué sans fin sur les modalités à mettre en œuvre pour rendre l'évaluation toujours plus objective, disserté sans relâche sur les profils cognitifs et pédagogiques des élèves, sans jamais rappeler un seul instant les enjeux éthiques qui se nichent

au cœur de toute transmission<sup>4</sup>. L'approche par les normes professionnelles serait une heureuse manière de consacrer un nouvel oubli, celui-là positif, l'oubli des approches strictement technicistes qui ont inauguré les réflexions et les travaux sur la professionnalisation des métiers de l'enseignement, c'est pour partie le pari et le défi du dispositif Néopass@ction.

**Eirick PRAIRAT**

eirick.prairat@univ-lorraine.fr

## BIBLIOGRAPHIE

- Arendt H. (1994), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy, coll. Agora.
- Baechler J. (2001), « L'acceptation des normes » in R. Boudon, P. Demeulenaere, R. Viale *L'explication des normes sociales*, Paris, PUF, coll. Sociologies, p. 129-140.
- Brandom R. (1994), *Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Cambridge, Harvard University Press.
- Canguilhem G. (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, PUF, coll. Quadrige.
- Cometti J.-P. (2011), *Qu'est-ce qu'une règle?* Paris, Vrin, coll. Chemins philosophiques.
- Cometti J.-P. (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme?* Paris, Gallimard, coll. Folio essais.
- Descombes V. (2012), Suivre les règles établies, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, 67-74.
- Descombes V. (2004), *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*, Paris, Gallimard, Coll. nrf essais.
- Durkheim É. (1986), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, PUF, coll. Quadrige.
- Gauthier C., Desbiens J.-F., Martineau S. (2003), *Mots de passe pour mieux enseigner*, Laval, Les Presses de l'Université, coll. Formation et Profession, 2<sup>e</sup> éd.
- Hegel G.-W.-F. (1989), *Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'état en abrégé*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.
- Hart H. L. A. (1961), *The concept of law*, Oxford, University Press.
- Hume D. (1993), *La Morale, Traité de la nature Humaine III*, Traduction de Ph. Saltel, Paris, GF-Flammarion.
- Legault G. (2006), Professionnalisme sans profession in L. Thiaw-Po-Una *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Éditions Stock, p. 603-625.

4 L'auteur du présent article a été professeur à l'IUFM de Lorraine de 1993 à 2002. Il est bien évidemment favorable à la professionnalisation des métiers de l'enseignement. Enseigner est un métier et c'est un métier qui s'apprend. La critique qu'il adresse, dans cet article, aux IUFM n'est pas un rejet des IUFM, loin s'en faut. Il ne fait donc pas partie de ceux qui se sont livrés à une critique systématique et permanente des IUFM, ces dix dernières années, bien souvent sur la base de ritournelles idéologiques. Dans les IUFM, il y a eu de bonnes choses de faites et il y en eut de moins bonnes.

- Livet P. (2012), Normes sociales, normes morales et modes de reconnaissance, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 1-2, 51-66.
- Livet P. (2006), *Les normes*, Paris, Armand Colin, coll. Vocation Philosophique.
- MacIntyre A. (2006), *Après la vertu*, Traduit par L. Bury, Paris, PUF, coll. Quadrige.
- Pariente-Butterlin I. (2005), *Le droit, la norme et le réel*, Paris, PUF, coll. Quadrige.
- Prairat E. (2014), *Les mots pour penser l'éthique*, Nancy, PUN-EDULOR.
- Prairat E. (2013), *La morale du professeur*, Paris, PUF.
- Prairat E. (2012), Considérations sur l'idée de normes, *Les Sciences de l'éducation pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, 33-50.
- Prairat E. (2009), *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF, coll. Quadrige.
- Putnam H. (2004), *Fait/valeur : la fin d'un dogme et autres essais*, Traduit de l'anglais par M. Caveribère et J.-P. Cometti. Paris/Tel-Aviv, Éditions de l'Éclat, coll. Tiré à part.
- Ricœur P. (2001), *Le juste 2*, Paris, Editions Esprit.
- Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Éditions du Seuil.
- Tardif M., Lessard C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, De Boeck.
- Tochon F.-V. (1993), *L'enseignant-expert*, Paris, Nathan.
- Wittgenstein L. (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Éditions Gallimard.

## Abstract

---

### The approach by professional norms

ABSTRACT: The challenge and the pertinence of Néopass@action are to offer an introduction to the profession by the norms. Thus it creates a prospect for a useful, complementary, alternative training for the approach by competences. It also seems that the ethical questions would be at stake again in the professional practice with such an approach. What is a professional norm? This article will answer to this tough question. It is built in two parts. The first one, inspired by Wittgenstein's philosophy, explains the concept of norm; the second one offers a definition on the idea of professional norm.

KEYWORDS: initial teacher education, in-service teacher training

