



Recherches en éducation

35 | 2019

Des normes pour enseigner. Mises à l'épreuve et mises en œuvre

Édito – Des normes en chantier

Édito – Des normes en chantier

Patrick Rayou



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ree/1182>

DOI : 10.4000/ree.1182

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Patrick Rayou, « Édito – Des normes en chantier », *Recherches en éducation* [En ligne], 35 | 2019, mis en ligne le 01 janvier 2019, consulté le 06 octobre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1182> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1182>



Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Le terme de « normes » est aujourd'hui couramment utilisé à propos de l'école sans doute parce que la façon qu'elles ont de nous contraindre à dire précisément ce sur quoi nous pouvons tomber d'accord tranche avec une manière plus ancienne de s'adosser à des valeurs partagées devenue peu opératoire dans une société marquée par le pluralisme (Prairat, 2017). L'idée s'est désormais banalisée que l'école est en crise, voire en mutation, avec ce que cela suppose de ruptures radicales (Meskel-Cresta et al., 2014). Mais cette crise signe-t-elle l'inexorable déclin de l'institution (Dubet, 2002) ou bien constitue-t-elle une période au cours de laquelle se reconfigurent les façons d'éduquer et instruire les jeunes générations ? C'est cette seconde hypothèse que se propose d'explorer ce dossier.

Émile Durkheim invitait ses lecteurs, au moment même où sa réflexion accompagnait en France la fondation de l'école républicaine, à bien faire la différence entre la socialisation générale accomplie par l'institution scolaire et la socialisation spéciale à laquelle elle procède au gré des différentes époques. Il n'est pas sûr que ses préconisations aient été suivies et que nous ayons bien su différencier le processus de scolarisation identifié sous le nom de « forme scolaire », allant de soi qu'on n'interroge plus, et les modalités particulières par lesquelles elle existe de fait. Car il y a plusieurs manières de faire exister une institution qui se distingue par « un ensemble cohérent de traits au premier rang desquels il faut citer la constitution d'un univers séparé pour l'enfance, l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon des règles » (Vincent, 1994, p.39). Conçue pour des publics séparés dans une visée d'intégration nationale, cette école a vu ses fondements ébranlés par les phénomènes de massification et d'allongement des études qui se sont déroulés et amplifiés jusqu'à nos jours. Les frontières de cette école, construite en rupture avec les milieux locaux, sont devenues poreuses en fonction même de sa prise d'importance dans la société (Rayou, 2015) et les normes qui y régnaient et, à travers elles, les principes qui les sous-tendaient ont été mis à l'épreuve. Qu'il s'agisse de la frontière entre profanes et experts (Beck, 2001), de l'identité des disciplines (Martinand, 2001) ou encore de la juridicisation de son espace (Merle, 2005), elle a dû et doit composer avec des valeurs qui ne relèvent plus de son unique ressort. Ces évolutions n'invitent cependant pas à proclamer caduque l'idée même de forme scolaire, mais à la dialectiser.

C'est ce que permettent des modèles comme celui que propose Elsie Rockwell (2000) avec sa triple couche temporelle de la vie de l'institution scolaire : une longue durée dont relève ce qui, dans l'école, semble demeurer stable au long des millénaires, comme l'existence de personnels et de lieux dédiés à l'étude ; une continuité relative qui voit par exemple apparaître, se stabiliser et disparaître certaines pratiques ; une co-construction au quotidien, ré-élaboration, dans la classe, de la culture scolaire par les maîtres et par les élèves. De façon générale, les travaux consacrés à ce thème tendent à ne pas confondre la forme scolaire, par définition générale et stable, et les organisations diverses et changeantes dans lesquelles elle s'incarne (Maulini & Montandon, 2005), ils portent leur attention sur ses « bougés », sur les façons de diversifier plusieurs de ses dimensions constitutives générales (Kerlan & Teyssier, 2004).

Le passage d'un appui sur des valeurs ultimes et consensuelles (la grandeur de la Nation, la justice garantie par la méritocratie...) à des normes plus circonstanciées et diverses s'accompagne de modalités de pilotage qui relèvent aujourd'hui davantage de la gouvernance que de l'action publique d'État (Lessard, 2006). Dit en termes de pluralité des principes de justice mobilisés par les acteurs (Derouet, 1992) ou de polyarchie des principes d'action (Dubet, 1994), ce mouvement suscite des espaces intermédiaires de régulation qui reviennent en partie à une action locale dont l'école républicaine avait tenté, dans la tradition centralisatrice, de diminuer

l'emprise. Alors que l'État éducateur gouvernait par des règles standardisées, les systèmes nationaux se meuvent aujourd'hui entre des logiques de quasi-marché et des pilotages par l'évaluation selon des modes d'hybridation qui tiennent compte de tendances internationales fortes et de traditions nationales encore vigoureuses (Maroy, 2006). Les difficultés à conduire aujourd'hui une action publique centralisée ont vraisemblablement favorisé un « gouvernement par les normes » (Thévenot, 2007) et la prolifération de « dispositifs », intermédiaires entre réforme globale et projets locaux, qui contribuent à recomposer l'institution scolaire en évitant un débat sur les finalités aujourd'hui voué à l'échec (Barrère, 2014). Le remplacement du chahut traditionnel d'élèves, paradoxalement garant de l'existence et de la force d'un ordre scolaire connu et admis, par le chahut anémique (Testanière, 1967) ou, plus récemment, par des incidents, ruptures individuelles de l'ordre scolaire (Barrère, 2002), atteste de l'évolution d'un monde scolaire désormais traversé par des normes plus locales, plus hétérogènes, voire plus antagoniques.

Si l'évolution d'un univers de principes et de valeurs vers un monde de normes qui prescrivent sans remonter aux principes ultimes contribue à désamorcer les guerres scolaires, il peut néanmoins contribuer à une souffrance (Lantheaume & Hérou, 2008) ou à des malaises (Barrère, 2017) des enseignants surtout lorsque ceux-ci se trouvent confrontés individuellement à des conflits de prescriptions. Celles-ci peuvent être descendantes (primaires lorsqu'elles viennent de l'institution centrale ou secondaires lorsqu'elles sont ré-élaborées par les formateurs) (Goigoux, 2002) ou ascendantes (venues des terrains d'exercice) (Saujat, 2010), voire horizontales (lorsque les enseignants se prescrivent à eux-mêmes des normes qui permettent de tenir compte de ces différentes prescriptions) (Rayou, 2014).

Ce dossier propose une approche de ce qu'il est convenu d'appeler une « crise » de l'école et du métier qui la soustraie aux habituels lieux communs et aux attitudes de résignation qu'ils engendrent. Il souhaite également montrer à l'œuvre des redéfinitions de leur milieu de travail par des enseignants. Celles-ci, productrices de normes intermédiaires entre l'universel du prescrit et le singulier des situations, bien que parfois obstacles aux volontés réformatrices, semblent cependant un passage obligé pour rajuster les normes antécédentes dans un sens qui se veut plus favorable aux individus ou aux collectifs.

L'article d'Eirick Prairat fait un point sur la notion de norme appliquée aux univers professionnels. Insistant sur la nature indissolublement technique et morale des normes de l'enseignement, il définit un cadre commun aux auteurs de ce numéro. Il leur permet d'analyser les tensions entre diverses normes, les renormalisations auxquelles procèdent les acteurs qui semblent caractéristiques d'un système éducatif tendu entre tradition bureaucratique et aspiration à plus de professionnalisation.

Marie Beretti, s'intéressant à l'autorité de l'enseignant dans la classe, insiste sur sa double nature, professionnelle et sociale, qu'elle définit comme « norme relationnelle » avec ce que cela implique d'interprétation locale des grands principes éducatifs. L'injonction à l'individualisation de l'enseignement étudiée et comparée par Nathalie Bélanger et Sabine Kahn dans deux contextes, belge francophone et ontarien, se mue ainsi en plans réels qui, bien que marqués par une volonté de réforme, font l'objet de multiples déclinaisons liées aux cultures professionnelles en vigueur. Une preuve a contrario des raisons de ces métissages normatifs est proposée par Rachel Gasparini dont une recherche sur des entrants dans le métier confrontés à des élèves présentant des « troubles du comportement » les montre plus préparés que leurs aînés par leur formation aux perspectives d'inclusion scolaire, plus porteurs de nouvelles pratiques professionnelles en raison d'une plasticité qui les aide à reconnaître et hiérarchiser plusieurs types de normes en conflit.

Comme le montre l'article de Jean-Yves Seguy consacré à une réforme éducative du Front populaire, ces conflits de normes travaillent nécessairement le métier dans la mesure où les visées pédagogiques de l'institution, ici celles qui, s'inspirant de l'éducation nouvelle, modifieraient les modalités d'orientation des élèves, peuvent toujours bousculer des routines professionnelles s'inspirant d'autres principes. De principes, mais aussi de doxas, comme dans le cas d'étudiants

d'une ESPE¹ enquêtés par Georges Ferone, qui parent le numérique de vertus pédagogiques, excepté pour la lecture et l'écriture, vraisemblablement en raison d'une légitimité académique peu soluble pour eux dans la modernité. Des normes professionnelles auto-prescrites peuvent aussi, comme le montrent Corinne Marlot, Catherine Audin et Ludovic Morge, créer, en fonction de l'ancienneté dans le métier, des tensions entre les principes épistémologiques auxquels adhèrent des professeurs de sciences et leur mise en œuvre dans leur propre enseignement. De même, au sein du métier, les différentes disciplines peuvent développer des sous-cultures qui constituent des structures d'accueil et de ré-élaboration des prescriptions officielles et peuvent être saisies à travers des dispositifs comme les cahiers « faits maison » de professeurs d'histoire québécois, présentés et analysés par Sabrina Moisan et Frédéric Saussez.

Une approche problématique des normes de l'enseignement ne peut faire l'impasse sur la façon dont d'autres acteurs, les élèves et leurs parents, eux aussi interpellés dans leurs valeurs et croyances, mettent à leur tour à l'épreuve les normes scolaires. Marie-Sylvie Claude et Patrick Rayou présentent les résultats d'une recherche qui s'intéresse aux catégories par lesquelles des collégiens analysent et évaluent les gestes professionnels d'enseignants dans des séquences vidéoscopées. Françoise Robin s'intéresse pour sa part aux malentendus pouvant survenir, à l'occasion des devoirs à la maison, entre les convictions éducatives de parents de milieux populaires précarisés et les attentes didactiques de leurs enseignants.

Patrick Rayou

Centre Interdisciplinaire de Recherche, Culture, Éducation, Formation et Travail
Éducation et scolarisation (CIRCEFT-ESCOL)

Bibliographie

BARRÈRE Anne (2017), *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.

BARRÈRE Anne (2014), « Les établissements scolaires à l'heure des "dispositifs" », *Carrefours de l'éducation*, n°36, p.9-13.

BECK Ulrich (2001), *La société du risque. Sur la voie d'une autre modernité*, Paris, Aubier.

DEROUEZ Jean-Louis (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

DUBET François (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil.

DUBET François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris, Seuil.

GOIGOUX Roland (2002), « L'évolution de la prescription adressée aux instituteurs : l'exemple de l'enseignement de la lecture entre 1972 et 2002 », dans Jean-Marc Evesque, Anne-Marie Gautier, Christian Revest, Yves Schwartz (éds.), *Les évolutions de la prescription*, Actes du XXXVII^e Congrès de la société d'ergonomie de langue française, Aix-en-Provence, GReact, p.77-84.

KERLAN Alain & TEYSSIER Jean-Paul (2004), « Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte. Un bougé de la forme scolaire ? », dans Jean-Louis Derouet & Yves Dutercq (dir.), *Le collège en chantier*, Lyon, INRP. p.136-173.

LANTHEAUME Françoise & HÉLOU Christophe (2008), *La souffrance des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

LESSARD Claude (2006), « La "gouvernance de l'éducation au Canada" : tendances et significations », *Éducation et Sociétés*, n°18, p.181-201.

¹ École supérieure du professorat et de l'éducation.

MAROY Christian (2006), *École, régulation et marché. Une comparaison de six espaces locaux en Europe*, Paris, Presses universitaires de France.

MARTINAND Jean-Louis (2001), « Matrices disciplinaires et matrices curriculaires : le cas de l'éducation technologique en France », dans Claude Carpentier (coord.), *Contenus d'enseignement dans un monde en mutation : permanences et ruptures*, Paris, L'Harmattan, p.249-269.

MAULINI Olivier & MONTANDON Cléopâtre (dir.) (2005), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck.

MERLE Pierre (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non droit ?*, Paris, Presses universitaires de France.

MESKEL-CRESTA Martine, NORDMANN Jean-François, BONGRAND Philippe, BORÉ Catherine, COLINET Séverine & ELALOUF Marie-Laure (2014), *École et mutation. Reconfigurations, résistances, émergences*, Bruxelles, De Boeck.

PRAIRAT Eirich (2017), *Éthique enseignante*, dans Agnès van Zanten & Patrick Rayou (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, p.391-394.

RAYOU Patrick (2015) (dir.), *Aux frontières de l'école. Institutions, acteurs et objets*, St Denis, Presses universitaires de Vincennes.

RAYOU Patrick (2014) (dir.), « Prescriptions et réalités du travail enseignant, Impasses et ouvertures de l'accompagnement en formation », dans Léopold Paquay, Marguerite Altet, Philippe Perrenoud & Richard Étienne, *Travail réel des enseignants et formation*, Bruxelles/Paris, De Boeck, p.35-47.

ROCKWELL Elsie (2000), « Tres planos para el estudio de las culturas escolares : el desarrollo humano desde una perspectiva histórico-cultural », *Interações*, vol.V, n°9, p.11-25.

SAUJAT Frédéric (2010), *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches (HDR)*, Université de Provence, Aix-Marseille.

TESTANIÈRE Jacques (1967), « Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré », *Revue française de sociologie*, vol.8, p.17-33.

THÉVENOT Luc (2007), « La mise en place d'un gouvernement par les normes à l'échelle européenne », dans Jean-Louis Derouet & Romuald Normand (éds.), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique*, Lyon, Institut National de la Recherche Pédagogique et École Supérieure de l'Éducation Nationale, p.55-62.

VINCENT Guy (dir.) (1994), *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.

Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ? *

Eirick Prairat¹

Résumé

Qu'est-ce qu'une norme professionnelle ? C'est à cette périlleuse question que le présent article entend répondre. La première partie de l'article précisera le concept de norme en s'inspirant des perspectives ouvertes par Ludwig Wittgenstein ; la seconde proposera un éclairage sur l'idée de norme professionnelle en montrant qu'il est légitime de distinguer deux grands types de norme au sein d'une profession : les normes techniques et les normes morales.

Il faut de manière préalable dire quelques mots sur le concept de norme car si une norme professionnelle est, comme l'adjectif l'indique, de nature professionnelle ; elle est d'abord et avant tout une norme. Clarification première, clarification bienvenue car reconnaissons qu'il règne une grande confusion à propos de ce concept de norme ; les termes d'exigence, 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.

Cet article est structuré en deux grandes parties. La première partie précise le concept de norme en s'inspirant des perspectives ouvertes par Ludwig Wittgenstein ; la seconde propose un éclairage sur l'idée de norme professionnelle en montrant qu'il est légitime de distinguer deux grands types de norme au sein d'une profession : les normes techniques et les normes morales. Un dernier point : même si le nom de Wittgenstein le laisse déjà deviner. Notre propos s'inscrit dans le champ de la philosophie pratique contemporaine. De la sociologie du travail à la psychologie sociale, nombre de disciplines se sont emparées de cette question de la norme, elles en ont souvent dit des choses pertinentes. Cela étant, la philosophie pratique contemporaine nous offre sur la question normative prise dans son ensemble (de l'émergence à l'érosion de la norme en passant par sa reconnaissance et sa transgression) une conception théorique éclairante et des plus robustes.

1. De la norme...

■ Les conduites humaines

Il est vrai que le problème social est celui de la transgression et plus encore celui de la gestion des transgressions (des normes sociales, juridiques ou encore morales). L'actualité politique, par un jeu de miroirs grossissants, en fait 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 question. On peut raisonnablement postuler que l'homme est un animal normatif attaché à inscrire son existence dans ce que Paul Ricoeur (2001, p.58) a appelé « un ordre symbolique pratique ». Il est cet être étrange qui

* Le présent article a été publié dans une forme légèrement différente en 2014 dans la revue *Recherche et Formation*, sous le titre « L'approche par les normes professionnelles ». Son auteur remercie chaleureusement Anne Barrère et Cédric Frégné, respectivement rédactrice en chef et rédacteur en chef de la revue *Recherche et Formation* ainsi que Claire Remoué, éditrice à ENS Éditions de l'autoriser à le publier à nouveau (*Recherche et formation*, n° 75, p.81-94, En ligne <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2178>).

¹ Professeur des universités, Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Éducation et de la Communication (LISEC), Université de Lorraine.

attribue aux normes la prétention légitime à régler ses conduites et ses pratiques. La norme vise en effet à éliminer, à modifier ou à promouvoir certaines conduites. Elle opère des tris, arrête des choix, recommande des comportements et des pratiques ; *a contrario* elle peut bannir des attitudes ou des manières de faire. La norme règle des conflits 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, p.50). En venant élire une manière de faire 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. En d'autres termes, elle propose un balisage concret de la vie quotidienne nous libérant ainsi du fardeau d'avoir à toujours choisir. En ce sens, la norme sécurise par son travail de prédéfinition de certains 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.

■ **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, p.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. Pour parler comme Wittgenstein : il n'y a pas de norme privée. Régularité contraignante, la norme est aussi une régularité partagée.

C'est pour cette raison que la transgression publique d'une norme déclenche souvent une vive réaction, une sanction. La transgression fait resurgir le spectre du désordre, sorte de double objectif de l'impuissance humaine. Il ne faut pas ici restreindre 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 en un sens sociologique, durkheimien, c'est-à-dire comme une attitude de réprobation plus ou moins diffuse. « 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, p.4-5). Il importe de préciser que notre attachement à la norme n'est pas motivé par l'éventualité de la sanction mais 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). N'invertissons pas l'ordre des choses. La sanction n'est pas la raison mais l'indice – la marque – de notre attachement de sorte que celle-ci n'opère vraiment que si précisément une majorité consent à respecter la norme (Hart, 1961, p.196).

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, p.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 est 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).

■ **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 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. 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. D'où cette formule de Georges Canguilhem (2009, p.178) 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 ». 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, p.175-180, p.338-342 ; 2011, p.37).

Ce débat sur l'émergence de la norme éclaire un second débat : 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 rédhibitoire. 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, p.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 le réquisit de la validité – *comment une tendance devient une norme* – et celui de l'efficace – *ce qui est requis pour qu'une norme soit stable*.

■ **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 l'objet 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 partir de joueurs disponibles), 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. 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...) 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, p.52-53). Nous sommes là devant une difficulté redoutable.

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 héraclitéenne du lien social est une thèse difficilement endossable car elle semble accréditer l'idée naïve que l'ensemble du social nous est contemporain. La vie sociale, dans son statut de trame, c'est-à-dire au sens de ce qui nous fait tenir ensemble, 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, p.222).

2. ... à la norme professionnelle

■ La profession et l'utilité publique

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 antécédence 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 les *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, 1821/1989, §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 Alasdair MacIntyre (2006, p.183) « toute forme cohérente et complexe d'activité humaine coopérative socialement établie ». 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.

■ **Les biens internes à une pratique**

La réflexion déontologique, initiée il y a quelques années, est précisément une manière originale de reposer le problème de la norme au sein de la profession enseignante si l'on admet qu'une déontologie n'a pas une vocation spéculative mais une visée pratique. Une déontologie est en effet toujours tournée vers l'agir. Mais nous ne mesurons vraiment les enjeux de l'idée déontologique qu'en posant la question des fonctions (Prairat, 2009, p.19-20). À quoi sert une déontologie professionnelle ? Quelles grandes fonctions remplit-elle au sein d'une profession ? 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. 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 recommandables et d'autres qui sont douteuses, illégitimes, voire inacceptables. Ce qui distingue un professionnel de celui qui ne l'est pas (encore) est précisément le fait que le premier connaît et maîtrise les pratiques éprouvées qui organisent l'exercice de son art. 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 plus forts et les élèves les plus faibles. Enfin, une bonne pratique est, par définition, une pratique socialisable, 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 génies de la pédagogie. La figure du maître idéal, que l'on brandit parfois de manière ostensible, 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 de sagesse collective qui capitalise ce que MacIntyre appelle « les biens internes à la pratique ».

■ **Les normes techniques**

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 communauté (professionnelle et morale), ce qui signifie que toute communauté professionnelle échappe à la stricte question 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 de MacIntyre (2006, p.183-188), les biens internes à la pratique enseignante. 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 améliorer 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 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...) et pour les enseignants (cadrage et planification de l'activité, organisation des régulations et des interventions, augmentation des marges d'autonomie...). Il faut sur ce point noter l'importance des travaux de nos collègues canadiens, 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 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.

■ **Les normes morales**

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-être 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 sens de la justice, la sollicitude et le tact) qui constituent le fond 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 *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 Ricoeur, d'un « pouvoir-sur ». Dans *Soi-même comme un autre*, Ricoeur 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 ». 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 » (Ricoeur, 1990, p.256). 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...) 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, p.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.

S'il faut conclure

Nous souhaitons clore cette brève contribution par deux remarques. Tout d'abord, il nous semble que penser la profession enseignante par le prisme des normes professionnelles ouvre une voie féconde 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 éthiques car elle fait apparaître toute communauté professionnelle comme une communauté double : technique et morale. Or, nous savons que la professionnalisation des métiers de l'enseignement, engagée dès le début des années 1990 dans l'aire francophone, s'est précisément pensée dans l'oubli des enjeux moraux (Prairat, 2013). La naissance des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en France 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. L'approche par les normes professionnelles est une heureuse manière de renouer avec ses enjeux oubliés.

Références

ARENDRT Hannah (1994), *Condition de l'homme moderne*, Paris, Calmann-Lévy.

BAECHLER Jean (2001), « L'acceptation des normes », dans Raymond Boudon, Pierre Demeulenaere & Riccardo Viale, *L'explication des normes sociales*, Paris, Presses universitaires de France, p.129-140.

BRANDOM Robert (1994), *Making It Explicit. Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*, Cambridge, Harvard University Press.

CANGUILHEM Georges (2009), *Le normal et le pathologique*, Paris, Presses universitaires de France.

COMETTI Jean-Pierre (2011), *Qu'est-ce qu'une règle ?*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

COMETTI Jean-Pierre (2010), *Qu'est-ce que le pragmatisme ?*, Paris, Gallimard.

DURKHEIM Émile (1986), *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Presses universitaires de France.

HEGEL Georg Wilhelm Friedrich (1821/1989), *Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'état en abrégé*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin.

HART Herbert Lionel Adolphus (1961), *The concept of law*, Oxford, University Press.

LEGAULT Georges (2006), « Professionnalisme sans profession », dans Ludivine Thiaw-Po-Une, *Questions d'éthique contemporaine*, Paris, Stock, p.603-625.

LIVET Pierre (2006), *Les normes*, Paris, Armand Colin.

MACINTYRE Alasdair (2006), *Après la vertu*, Paris, Presses universitaires de France.

PARIENTE-BUTTERLIN Isabelle (2005), *Le droit, la norme et le réel*, Paris, Presses universitaires de France.

PRAIRAT Eirick (2013), *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.

PRAIRAT Eirick (2009), *De la déontologie enseignante*, Paris, Presses universitaires de France.

RICOEUR Paul (2001), *Le juste 2*, Paris, Éditions Esprit.

RICOEUR Paul (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.

WITTGENSTEIN Ludwig (2004), *Recherches philosophiques*, Paris, Gallimard.