
Valeurs et formation dans la fonction publique

Le cas de trois institutions : la Défense, l'Education nationale, la Santé.

Joël-Pierre Hardy*, **Laurent Husson****, **Christine Jourdain *****,
Frédéric Rufin ****

**Cabinet du chef d'Etat-major de l'armée de Terre
14, rue Saint Dominique. 000453 Armées. France.
joel-hardy@club-internet.fr*

*** IUFM de Lorraine — Site Mosellan
16, boulevard Paixhans. 57000 Metz, France.
laurent.husson3@wanadoo.fr*

**** IUFM Champagne-Ardenne
23, rue Clément Ader, BP 175. 51685 Reims Cedex 2, France
christine.jourdain@reims.iufm.fr*

*****Institut de Formation en Soins Infirmiers
Centre hospitalier de Laon, Rue Marcellin Berthelot. 02000 Laon
frederic.rufin@ch-laon.fr*

RÉSUMÉ. L'exigence d'efficacité pure et les transformations politiques et institutionnelles ont amené pour la fonction publique un changement de paradigme, dont la thématique de la professionnalisation est un des aspects. Cependant, face à la recomposition d'une identité selon une logique sectorielle, quelle sera l'identité de la fonction publique de demain ? Au travers de cette problématique, c'est la question des valeurs et de leur transmission en formation qui se trouve posée pour l'armée de terre, les IUFM, les Instituts de formation en soins infirmier et des cadres de santé dans la région Nord-Est. Dans une démarche qualitative, la présente recherche sur la transmission des valeurs dans la formation vise à situer et comparer leurs activités au regard des cadres référentiels, institutionnels et national, pour dégager en quoi elles lient deux aspects apparemment contradictoires — l'efficacité technique et la référence à des valeurs communes — dont la conjugaison forme pourtant le propre du service public français.

MOTS-CLÉS : Service public, valeurs, professionnalisation, expérience, identité professionnelle, identité culturelle, activités de formation.

1. Origine du projet et éléments de contexte

En partant du principe d'un partage des valeurs du socle républicain par différentes institutions intervenant dans la formation du citoyen et exprimant les valeurs de la République, le commandement de la formation de l'armée de terre (CoFAT) et la conférence des directeurs d'institut universitaire de formation des maîtres (CDIUFM) ont décidé de mettre en œuvre un partenariat sur des objectifs d'intérêt communs présentés dans une « convention cadre » signée en 2003.¹

Dans le cadre de la mise en œuvre de cette convention, une rencontre entre les responsables du Pôle Nord-Est des IUFM² et ceux de la Région militaire Terre Nord-Est a mis en évidence des préoccupations communes sur la question de la professionnalisation, des pratiques et des acteurs de la formation au sein d'un service public. Au cours du premier semestre 2006, cette recherche s'est élargie à la formation des cadres de santé infirmiers.

Nous avons fait l'hypothèse que c'est dans des valeurs communes construites dans la formation que chacun trouve dans sa mission particulière la dimension du service public. En effet, que serait un service public républicain qui n'en appliquerait pas les principes au sein même de son action institutionnelle ? A partir de ce questionnement et des textes de référence de chacune des institutions, nous avons mis en évidence qu'indépendamment de l'exercice des métiers (défendre, soigner, éduquer) dans leurs dimensions techniques, les formateurs se recommandent d'un cadre référentiel pour conduire leurs activités de formation. Ainsi, quoique poursuivant des objectifs différents, les formateurs remplissent une mission qui ne se réduit pas à un service au particulier mais qui renvoie à un engagement envers la nation. C'est là le propre du service public.

Cette réflexion nous a permis de définir l'objet de recherche comme une étude des processus de transmission des valeurs dans la formation des enseignants, des cadres de l'armée et des infirmiers et cadres de santé, afin d'observer la présence de valeurs et de processus communs à la fonction publique en tant que ses membres se définissent aussi comme des professionnels. Notre objectif est de dégager le degré de convergence et de divergence dans la présence effective de ces valeurs au sein de la fonction publique. Nous espérons ainsi contribuer à éclairer les exigences de la formation des agents du service public.

2. Cadre conceptuel

Pour aborder la question de la professionnalisation dans sa dimension identitaire, nous nous sommes appuyés sur les travaux relatifs à l'identité professionnelle et à

¹ L'armée de terre a élargi cette coopération avec la conférence des présidents d'université (CPU) en 2004.

² Afin de favoriser la mutualisation, les IUFM sont organisés en pôle (voir le site de la CDIUFM, www.iufm.fr) Le Pôle Nord-Est regroupe les IUFM d'Alsace, d'Amiens, de Bourgogne, de Champagne-Ardenne, de Franche-Comté, de Lorraine et du Nord-Pas de Calais.

ceux relatifs au processus de la construction identitaire. Enfin, notre volonté de comparer les trois institutions, nous amène à prendre appui sur une démarche d'éducation comparée.

2.1. La conception de l'identité professionnelle

L'identité est un système de sentiments et de représentations de soi à partir duquel la personne peut se définir, se connaître et se faire connaître (Ricoeur, 1990, Hannoun, 1996). Il précise qu'une telle définition suppose trois attributs de l'identité : l'unicité, l'unité, la continuité avec son passé.

2.2. La construction de l'identité

La construction de l'identité est le résultat d'activités humaines multiples (Pain, 1990). Celles-ci sont liées à l'expérience que chacun fait dans sa construction identitaire, tant dans ses activités privées que professionnelles et elles sont aussi en rapport avec les effets éducatifs des intentions de formation soient techniques, théoriques ou comportementales.

Un autre regard éclairé nous est permis avec le concept de *Bildung*, tel qu'il est décrit par Winfried Böhm, professeur de pédagogie à l'Université de Würzburg, dans une intervention intitulée « les origines culturelles de la *Bildung* allemande. » Selon Böhm, « la *Bildung* en tant qu'accomplissement par soi-même de celui qui se forme peut être à la rigueur aiguillonnée de l'extérieur, appelée, occasionnée, stimulée, mais jamais elle ne sera produite avec une assurance cautionnée par la science. Elle est liée à l'opinion et à la liberté de l'homme, et l'on peut disposer de l'une et de l'autre directement de l'extérieur qu'en les anéantissant. Ce que l'on tient pour vrai, il n'est pas possible de le transmettre, et l'on ne peut obliger quelqu'un à être libre. » (Böhm, 1988)

Finger approfondit cette approche lorsqu'il compare deux types d'apprentissage. (Finger, 1989)

- L'apprentissage dont l'expérience est considérée comme une expérimentation. Finger attribue à Kolb cet idéal de l'expérience scientifique transféré au fonctionnement de l'apprentissage d'un adulte. Il considère que la première conception vise à adapter l'individu à la société. Selon Finger, le cycle en boucle de Kolb (expérimentation active, expérience, réflexion/observation, abstraction/conceptualisation) est une adaptation à l'environnement (matériel et symbolique)

- Face à ce premier modèle, Finger qualifie la *Bildung* (la conception allemande) comme une expérience qui constitue un lien entre la personne et la culture, fondement de l'identité de la personne. Cette seconde conception, enracinée dans le romantisme allemand, aspire à former l'identité d'une personne, ce qui corrobore le concept d'Hannoun (unité, unicité, continuité)

Finger qualifie la *Bildung* d'humaniste puisque la personne est intégrée dans la vie historique et socioculturelle. La compréhension, toujours partielle, et son rapport à elle définissent précisément la personne et sa formation (la *Bildung*). La *Bildung* constitue donc un processus intériorisé mais aussi individualisé.

Cependant, comme le précise Finger, cette formation associée au romantisme a été la source d'inspiration du fascisme. Ainsi, érigée en système d'organisation sociale, la *Bildung* entretient la vie communautaire et sa reproduction qui repose sur des notions de différences sociales, marquées par des critères de ségrégation mais aussi de sectarisme et de racisme.

2.3. Les apports de l'éducation comparée pour l'étude de la construction de l'identité professionnelle dans les trois institutions

Par cette mise en contraste, Finger nous permet d'introduire la démarche de la comparaison. Elle constitue une possible expérience qui favorise la construction endogène de l'identité professionnelle. La conception de l'outil de la comparaison est emprunté à Henk Van Daele.

Selon lui, l'éducation comparée est : « a) la composante pluridisciplinaire des sciences de l'éducation ; b) qui étudie des phénomènes et des faits éducatifs ; c) dans leurs relations avec le contexte social, politique, économique, culturel, etc... ; d) en comparant leurs similitudes et leurs différences dans deux ou plusieurs régions, pays, continents ou au niveau mondial ; e) afin de mieux comprendre le caractère unique de chaque phénomène dans son propre système éducatif et de trouver des généralisations valables ou souhaitables ; f) dans le but d'améliorer l'éducation » (Vandaële, 1993). Les garanties scientifiques de cette démarche sont posées par Dominique Groux (Groux et Porcher, 1997.)

Dès 1817, Jullien de Paris notait que l'éducation comparée pourrait faire avancer la recherche en éducation, comme l'anatomie comparée l'a fait pour les sciences de l'anatomie : « Les recherches sur l'éducation comparée doivent fournir des moyens nouveaux pour perfectionner la science de l'éducation. » L'éducation comparée n'a pas pour but de produire des unifications, mais des harmonisations. Elle garantit « l'existence de différences significatives entre les institutions nationales, et la possibilité de coopérations fonctionnelles, à bénéfice réciproque, qui n'obligent personne à renoncer à une identité ancestrale. » (Groux, et Porcher, 1997) Cette remarque devient essentielle et elle valorise le cœur de notre objet de recherche puisque l'éducation comparée n'est pas seulement une méthode pour une recherche mais elle se présente maintenant comme un moyen de formation personnelle³. Il sera cependant nécessaire de mettre en évidence les fondements de l'éducation par l'éducation comparée.

³ Ce que confirme L. Porcher dans l'introduction du n° 121 de la Revue française de pédagogie citée, en concluant : « il ne serait pas extravagant de prétendre que l'éducation comparée tend à devenir l'éducation tout court, dans la mesure où celle-ci, nationalement, s'appuie de plus en plus sur la comparaison avec ses partenaires-rivales des autres pays. »

En tant que démarche de recherche, l'éducation comparée favorise la décentration, lutte contre l'ethnocentrisme et permet de prendre de la distance pour une meilleure lecture de l'environnement élargi. La mise en perspective des éléments communs et différents s'opère tant dans l'approche synchronique que diachronique. La contextualisation demeure primordiale à la fois pour donner du relief aux éléments isolés mais aussi pour mettre en évidence une juxtaposition de produits sociaux comparables. D. Groux note l'absence de théorie ou de méthode admise par l'ensemble des comparatistes, même si la démarche de l'analyse systémique est souvent utilisée. Celle-ci présente l'avantage d'approcher la réalité éducative dans son ensemble (finalités, objectifs, acteurs, pratiques, fonctionnements, outils, résultats) et de l'étudier en relation avec son contexte. Les données quantitatives sont donc à considérer avec prudence et elles ne seront prises en compte que dans la mesure où elles seront complétées par une analyse qualitative.

La mise en garde de Dominique Groux face aux données quantitatives et aux produits sociaux dénués de sens lorsqu'ils sont sortis de leur contexte, permet de constater l'intérêt d'une approche qualitative dans une intention compréhensive. Elle précise aussi que « l'éducation comparée fournit une véritable méthodologie d'enseignement, une attitude didactique d'ensemble, une somme de compréhension mutuelle. La maîtrise de la démarche est ici particulièrement importante dans sa philosophie même et il est nécessaire de s'y arrêter pendant quelques instants. La source en est à coup sûr phénoménologique. C'est Sartre qui a popularisé l'approche en France en reprenant les phénoménologues fondateurs allemands. Tout être humain est un sujet (libre, autonome, capable d'initiatives et de projets, qui construit lui-même sa propre identité et son existence singulière) » (Groux et Porcher, 1997.) Malgré cela, cette recherche fixe des limites à l'utilisation de l'éducation comparée en tant qu'outil d'éducation. L'éducation comparée se définit donc, ici, comme une démarche comparative.

3. Les différentes étapes de la recherche

La première étape a été de définir ce que peut être une valeur (par rapport à deux autres notions : le principe et la règle.) Nous avons ensuite décrit ce que nous comprenons du système des valeurs républicaines, susceptible de constituer le cadre référentiel des formateurs dans la fonction publique. Puis sous l'éclairage de notre outillage conceptuel, nous avons observé un corpus de textes édité dans chacune des institutions limitées aux IUFM, à l'armée de terre et aux infirmiers « cadres de santé. » (cf. annexe) Les points dominants de cette production sont présentés dans le chapitre 4. résultats. Nous avons ensuite poursuivi cette recherche en réalisant des entretiens de groupes qui réunissaient des représentants des trois institutions.

L'étude compréhensive de ces entretiens est en cours d'élaboration. Il est envisagé, dès à présent, d'aller observer, les relations pédagogiques des formateurs mises en œuvre dans leur contexte institutionnel. A l'évidence, cette recherche pourra se prolonger, ensuite, pour aborder les conditions selon lesquelles les acteurs

de la fonction publique tentent de définir et de dépasser les déterminismes sociaux en vertu des valeurs républicaines.

4. Résultats

4.1. La notion de valeur

A la lecture des textes de référence, deux remarques s'imposent : la première tient au caractère disparate des textes, la seconde tient à la manière dont les valeurs apparaissent de manière plus ou moins explicite, soit dans les préambules des textes officiels, soit dans des textes réglementaires ou à usage interne. La loi n'est pas le mode d'expression privilégié de la valeur, même si elle y fait parfois allusion et celle-ci n'est pas exprimée comme telle, mais au travers de principes ou de règles. Il faut donc la chercher dans les marges, soit dans l'acte inaugural qui pose une institution, soit au contraire — et paradoxalement — au cœur de l'action.

La distinction entre valeurs, principes et règles combinent l'analyse critique de Dworkin (Dworkin, 1995) face au positivisme juridique (pour lequel n'existent que des règles, Dworkin affirmant la nécessité d'une différence entre principes et règles) avec l'inspiration phénoménologique et existentielle (pour la notion de valeur) (Sartre, 1943) de la démarche qualitative dont nous avons plus haut montré la pertinence.

La règle, qui apparaît sous la forme d'une proposition juridiquement ou réglementairement validée renvoie à l'action présente, dégageant face à des actes possibles l'obligation et l'interdit. C'est ce souci qui se manifeste par exemple dans les textes réglementaires de la fonction hospitalière.

Le principe, lui, ne se caractérise pas seulement par une plus grande généralité, de telle sorte qu'en droit, il apparaît comme extrait de la règle sans être une règle, mais il est également ce qui est posé au départ, ce qui fonde la règle tout en renvoyant à une valeur auquel elle ne s'identifie pas. C'est dans ce cadre que se situent les déclarations de droits, dans ce cadre aussi que se situent par exemple le « principe de laïcité » ou d'« égalité devant la loi ». C'est donc à un passé originel que se réfère le principe, même si sa formulation peut se faire à l'occasion d'une jurisprudence.

La valeur, qui s'affirme dans un nom (liberté, égalité, fraternité), apparaît comme ce qui inspire, ce qui permet certes de qualifier les actes, mais aussi d'ouvrir l'horizon à partir duquel les interroger et d'interroger le sens de l'action et non seulement sa conformité et son statut. C'est pour cela que la valeur renvoie à l'avenir et qu'elle se révèle par rapport à un présent inattendu, qui échappe aussi bien au principe qu'à la règle.

4.2. Les références culturelles de la fonction publique

Le texte de la déclaration des droits de l'homme est un texte hybride, qui veut à la fois avoir une portée universelle (puisque parlant de l'homme en général) mais

qui cependant n'est pas une norme universelle, et ne tient sa portée que de la façon dont elle est agrégée à la constitution.

Les textes nationaux renvoient aux valeurs propres de la République, par laquelle elle s'instaure et se définit, selon une logique remontant à Rousseau et Renan, dans un acte de volonté. Ils sont également ceux dans lesquels s'inscrit l'action des fonctionnaires en tant que fonctionnaires de la République. On peut avoir ici une source de conflits entre ces deux niveaux de généralités.

Les textes législatifs, réglementaires et internes aux institutions, tout en se référant aux valeurs et aux principes des droits de l'homme et de la République, en déclinent les effets et en concrétisent les exigences en affirmant leurs valeurs spécifiques, en édictant des règles et en formulant des missions.

Il nous semble possible de saisir l'articulation de ces trois niveaux dans les IUFM, dans l'armée de terre et dans les Instituts de formation des cadres de soins et des infirmiers par les deux tableaux ci-après.

C'est à partir de la mise en cohérence de références diverses, ainsi que de la distinction entre valeur, principe et règles que nous construirons les outils pour la lecture des situations de confrontation et d'observation qui formeront le corps de la recherche ultérieure.

		Armée	Éducation nationale	Soins infirmiers
Formateurs		Officiers	Formateurs IUFM	Cadres infirmiers
<i>Formés</i>		Militaires du rang	Enseignants	Infirmiers
Actions des formés relativement à la nation et à l'ensemble des habitants.		Défense de la nation. Ils portent les valeurs de la République au travers de leur comportement	Ils transmettent les valeurs de la République et les mettent en pratique	Ils agissent en fonction des valeurs de la République
Personnes concernées par l'action des formés	En tant que personnes sur lesquelles s'exercent les actions.	Ensemble de la Nation, comme protégée.	Ensemble de la Nation en tant que passant par l'école de la République.	Ensemble potentiel de la nation en tant que malades potentiels
	En tant qu'agissante	En tant qu'acteurs potentiels	En tant que co-éducateurs (parents) ou intervenants à des titres divers (dans le cadre professionnel)	En tant qu'agissant pour la santé publique, soit à titre individuel, soit à titre professionnel

Tableau 1. *Mise en parallèle des trois institutions, de la formation à l'action dans la société.*

	<i>Détermination générale</i>	<i>Éléments d'explicitation (en terme de droits, d'obligations, etc...) et liens avec les principes et les règles.</i>
<i>Valeurs universelles</i>	Personne humaine	Droit constitutifs de la vie, de l'identité (droit à la vie, à la personnalité juridique, interdiction de la torture)
	Liberté	Droits comme droits de... (liberté civile, politique)
	Egalité	Principe d'égalité d'accès aux biens, de non-discrimination
	Fraternité (comme esprit et souci de l'autre)	Droits économiques et sociaux
<i>Valeurs nationales</i>	Nation	Unité, Indivisibilité, République
	Laïcité	Neutralité, liberté de croyance
	Fraternité comme exigence de solidarité	Droit à l'éducation, aux soins, etc...
<i>Valeurs de la fonction publique</i>	Désintéressement	Être dévoué à sa tâche, sans la négliger au profit d'une autre et sans en tirer profit
	Obéissance et loyauté	Envers la nation, envers l'autorité, ses pairs, ses subordonnés
	Responsabilité	Acceptation des tâches, initiatives, formation, absence d'abus de pouvoir
	Laïcité	Neutralité, respect de la liberté de croyance, non-discrimination
	Service public	Obligation de transparence, d'information, de réponse aux demandes.

Tableau 2. Des valeurs universelles aux valeurs professionnelles. Niveau de détermination et valeurs de références communes pour l'action des institutions de la fonction publique.

5. Conclusion

L'étude compréhensive des textes de référence montre que la promotion des valeurs républicaines peut être attribuée à une diversité d'activités professionnelles dont celles de la fonction publique. Il en ressort que ces valeurs sont l'expression de ces activités professionnelles mise en évidence par une approche herméneutique en lien avec une référence à la phénoménologie.

Les résultats des entretiens de groupe viendront compléter cette étude qui sera poursuivie par une observation des pratiques dans chacune des institutions. Et, déjà, pointe la question de comment et sous quelles conditions peut-on faciliter l'appropriation des valeurs humanistes à dimension universelle susceptibles d'être à la fois le fondement de la fonction publique et les finalités poursuivies par la formation qui s'y rapporte.

6. Repères bibliographiques

BÖHM, W. (1988). *Theorie der Bildung* in : Nicht Vielwissen sättigt die Seele, 3. Würzburger Symposium, Ernst Klett Verlag, , p. 25-48.

DWORKIN, R. (1995). *Prendre les droits au sérieux*, trad. française de Marie-Jeanne Rossignol et Frédéric Limare, révisée et présentée par Françoise Michaut, Paris, PUF.

- FINGER, M. (1989). *Apprentissage expérientiel ou formation par les expériences de vie ?* In la revue Education permanente, décembre, pp. 39 à 46.
- L'éducation comparée*. In La revue française de pédagogie, I.N.R.P. n° 121.
- GROUX, D. et PORCHER, L. (1997). *L'éducation comparée*, Paris, Nathan.
- HANNOUN, H. (1997). *Le nazisme, fausse éducation, véritable dressage, fondements idéologiques de la formation nazie*, Paris, Presse Universitaire du Septentrion,
- HANNOUN, H. (1996). *L'intervention éducative dans le conflit identité-intégration*, in la revue *Penser l'éducation*, Philosophie de l'éducation des idées pédagogiques, N°2, p. 61.
- PAIN, A. (1990). *Education informelle, les effets formateurs dans le quotidien*, Paris, L'Harmattan.
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil.
- SARTRE, J.-P. (1943). *L'être et le néant*, Paris, Gallimard.
- VAN DAELE, H. (1993). *L'éducation comparée*, Paris, P.U.F.
- WEBER, M. (1963). *Le savant et le politique*, Paris, Plon.

7. Annexe. Liste des textes constituant le corpus minimal

7.1. Textes généraux

Déclaration des droits de l'homme du 26 août 1789.

Préambule de la constitution de la Quatrième République.

Constitution de la Cinquième République.

Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires (notamment le chapitre IV, portant sur les obligations du fonctionnaire)

Convention internationale des droits de l'enfant du 21 novembre 1989.

7.2. Textes spécifiques à l'institution militaire

7.2.1. Document historique

Lettre adressée le 5 septembre 1871 par le Général Denfert-Rochereau à monsieur Gambetta, membre du gouvernement de la défense nationale.

7.2.2. Textes fondamentaux

L'exercice du métier des armes dans l'armée de terre. Fondements et principes, État-major de l'armée de terre, Paris, janvier 1999.

Directives relatives aux comportements dans l'armée de Terre, État-major de l'armée de Terre, Paris, mars 2001.

7.3. Textes spécifiques aux professions de santé (textes actuels)

Code de la santé publique, Nouvelle partie réglementaire, section 1. Actes professionnels et règles professionnelles.

Arrêté du 30 mars 1992 modifié relatif au programme d'étude infirmier.

Loi du 4 mars 2002 relative aux droits des malades et à la qualité du système de soins.

7.4. Textes spécifiques à l'éducation nationale

7.4.1. Texte historique

Circulaire du 17 novembre 1883 adressée par M. le Ministre de l'Instruction publique aux instituteurs, concernant l'enseignement moral et civique (communément appelée «lettre aux instituteurs»).

7.4.2. Textes actuels

7.4.2.1. Textes de base

Code de l'éducation.

Annexe à l'ordonnance n° 2000-549 du 15 juin 2000, Code de l'éducation. Il intègre la loi d'orientation du 10 juillet 1989 et la «loi d'orientation et de programmation pour l'avenir de l'école» du 23 avril 2005, dite loi Fillon, ainsi que l'ensemble des dispositions législatives concernant l'éducation nationale.

7.4.2.2. Textes sur la formation des enseignants et la définition de leurs compétences professionnelles

Note de service n° 94-271 du 16 novembre 1994, Recommandations relatives aux concours de recrutement de professeurs des écoles, Annexe III : référentiel des compétences professionnelles du professeur des écoles stagiaire en fin de formation initiale.

Annexe à la note de service n°94-271 ; BO n°45 du 8 décembre 1994 : Référentiel de compétences et capacités caractéristiques d'un professeur des écoles

Circulaire n°97-123 du 23/05/1997 adressée aux recteurs d'académie, aux directeurs des IUFM : «Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel»

7.4.2.3. Textes relatifs à certaines questions mettant en jeu le champ des valeurs

Circulaire n°2000-105 du 11-7-2000 : «Organisation des procédures disciplinaires dans les collèges, les lycées et les établissements régionaux d'enseignement adapté».

Note de service du 24-10-2000 : «À l'école, au collège et au lycée : de la mixité à l'égalité»

Circulaire n°2004-084 du 18-5-2004 JO du 22-5-2004 : «Respect de la laïcité : port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics»

Circulaire du 19-8-2005 : «Élèves handicapés : Scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée 2005»