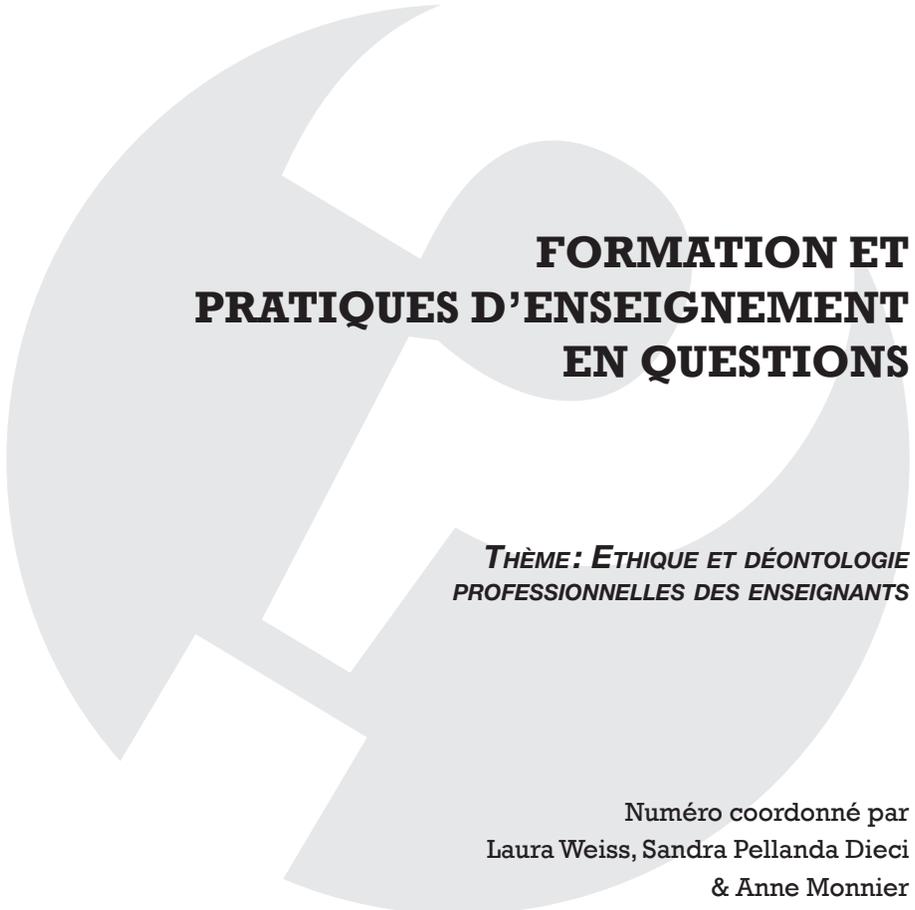




# Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

ETHIQUE  
SOCIÉTÉ  
CONSCIENCE  
ETHIQUE  
CONFRONTATION  
CONDUITE  
DEONTOLOGIE  
DILEMMES  
INSTITUTION  
VALEURS  
PROFESSION  
TRANCHER  
AUTORITÉ  
PARTAGE  
ENSEIGNANTS  
EXERCICES  
CONSCIENCE  
ESPRIT  
RESPECT  
SOCIÉTÉ  
ETHIQUE  
ENSEIGNEMENT  
DEONTOLOGIE  
VALEURS  
CONDUITE  
DEONTOLOGIE  
METIER  
SOCIÉTÉ





**FORMATION ET  
PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT  
EN QUESTIONS**

*THÈME: ETHIQUE ET DÉONTOLOGIE  
PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS*

Numéro coordonné par  
Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci  
& Anne Monnier

Numéro 20, 2015

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne  
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



## **Thème : *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants***

Numéro coordonné par  
Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci & Anne Monnier

### **TABLE DES MATIERES**

*Editorial*  
Sandra Pellanda Dieci, Anne Monnier et Laura Weiss 7

#### **AXE 1. APPROCHE PHILOSOPHIQUE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE**

*L'éthique professionnelle des enseignants.  
Une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui*  
Didier Moreau 19

*L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité  
morale des enseignants*  
Jean-François Dupeyron 39

*Ethique professionnelle des enseignants. Quels référents ?*  
François Galichet 57

*Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique  
professionnelle enseignante*  
Samuel Heinzen 73

#### **AXE 2. IDENTITÉ, AUTORITÉ ET PROFESSIONNALISATION**

*L'idée déontologique. Considérations générales et principes axiologiques*  
Eirick Prairat 91

*Professionalisation et éthique des enseignants*  
Denis Jeffrey 111

*Un cadre de référence éthique pour les enseignants.  
Pour des valeurs partagées*  
Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels 123



---

<i>Historique de la création du code de déontologie du Syndicat des Enseignants Romands SER. de l'outil à la vitrine</i> George Pasquier (SER)	141
---	-----

### **AXE 3. DÉONTOLOGIE ET FORMATION INITIALE ET CONTINUE**

<i>Du bon sens à l'éthique professionnelle au sein d'une formation à l'enseignement</i> Pascal Carron, Philippe Genoud et Pascale Spicher	149
--	-----

<i>Les modèles utilisés dans le cadre de la formation éthique des enseignants du primaire à la HEPVS</i> Jean-Nicolas Revaz	167
--	-----

<i>Plaidoyer pour la construction d'une éthique professionnelle s'appuyant sur une didactique critique et réfléchie de l'Éthique et Culture Religieuse</i> Elisabeth Ansen Zeder	179
---	-----

<i>L'éthique et la déontologie professionnelles. Un enjeu de professionnalisation des formations à l'enseignement.</i> Anne Monnier, Laura Weiss et Sandra Pellanda Dieci	189
--	-----

<i>Contribution à l'élaboration d'un «code déontologique» pour enseigner les sciences en démarche d'investigation.</i> Estelle Blanquet et Eric Picholle	205
---	-----



## ***Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique professionnelle enseignante***

**Samuel HEINZEN**<sup>1</sup> (Haute Ecole Pédagogique de Fribourg, Suisse)

Au-delà des recherches théoriques et empiriques sur l'éthique de la profession enseignante, se situe un horizon de concepts qui s'invitent autant dans les pré-supposés et les méthodes que dans les résultats des enquêtes scientifiques. La prise de conscience de cette intrication conceptuelle permet d'assumer explicitement les idées engagées dans le questionnement éthique et de proposer une diversification des approches, afin de dépasser le sens commun, notamment sur la charge de responsabilisation des professionnels dans l'enseignement.

Mots clés : Éthique, méthode de recherche, pensée critique, philosophie, sujet

### **Introduction**

La recherche en éthique de l'enseignement constitue un défi complexe au sens d'une double exigence. L'une, scientifique, nécessite une objectivation du savoir à propos de l'éthique, l'autre, pratique, nécessite un engagement du sujet agent dans l'action éthique. La combinaison de l'ordre épistémique et de l'ordre déontique ne peut connaître d'issue heureuse, sans une vigilance toute particulière à restituer les conditions de conceptualisation tout comme les processus méthodologiques de la manière la plus explicite possible.

Selon Desautels *et al.* (2012), les enseignants puisent autant dans des références externes – des codes de déontologie ou des corpus légaux – que dans des références internes – une réflexion personnelle ou un échange délibératif entre pairs – les ressources nécessaires pour résoudre les questions éthiques de leur profession. Récapitulant les enjeux, apparus depuis une vingtaine d'années, dans le cadre de la recherche pratiquée en sciences de l'éducation sur la question éthique, ces auteurs soulignent une convergence entre les données empiriques, proportionnellement peu nombreuses, et les approches plus théoriques de la problématique de l'éthique enseignante, pour la définir principalement comme une réaction à des difficultés survenant principalement lors de conflits de valeurs et lors de la prise en compte des conséquences des décisions sur autrui. Cette approche situe en outre l'éthique enseignante dans une tradition éthique plus large « qui renvoie à plus de deux millénaires de réflexion dans la pensée philosophique occidentale » (Desautels, Gohier, Joly, Jutras & Ntebuse,

---

1. Contact : HeinzenS@edufr.ch



2012). Cette conception croisée de modèles d'inspiration philosophique et de données empiriques génère une problématique de recherche spécifique, qui questionne les liens, qui peuvent s'établir ou non et selon quelle légitimité, entre des notions théoriques et des données empiriques, pour ultimement répondre à des enjeux pratiques qui sont de l'ordre de l'agir et non du connaître.

Porter une attention plus particulière sur les concepts engagés dans cette interface spécifique permet de mettre en évidence le fait qu'un questionnement sur les enjeux d'une éthique, qu'il soit théorique ou empirique ou la combinaison des deux, est nécessairement associé à un arrière-fond conceptuel qui en permet la compréhension. Cependant, cet horizon d'idées, qui vient contaminer le premier plan d'une enquête de terrain ou d'une analyse théorique, n'est généralement pas pris en compte comme tel. Il est simplement posé comme cadre théorique général pour ensuite faire place au protocole de recherche ordinaire, comme si les notions pour penser un problème n'avaient pas spécialement d'incidence sur la manière d'analyser ce problème. Or, en éthique, les standards de la recherche se trouvent questionnés par les termes mêmes de la recherche, car ils sont initialement conçus pour répondre à des questions épistémiques et non à des questions déontiques.

Prendre en compte la modification qu'apporte le questionnement éthique, en vue de chercher un moyen d'y répondre, passe en premier lieu par la considération de la proximité entre les concepts et la manière de les mettre en pratique. Cette analyse conceptuelle préliminaire met notamment en évidence un champ d'implicites fortement constitutifs des perspectives envisagées, notamment sur la primauté de l'enseignant comme sujet en tant que ressource éthique interne, sur la validité des démarches uniquement inductives, mais construites sur une terminologie d'abord définie théoriquement, et sur l'importance de l'altérité dans les relations éthiques en milieu scolaire.

## **Mener une recherche sur l'éthique en éducation**

### **L'impossible saut de l'aléthique au déontique**

En théorie le chercheur en sciences humaines garantit par son impartialité la qualité objective du savoir (Busino, 1988). Mais, comme manipulateur de modèles et non de personnes concrètes (Bianca, 1988), le chercheur sélectionne des objectifs, assume des protocoles et, en se focalisant sur l'unité de son objet, suspend, momentanément du moins, ce qui viendrait compromettre. Autrement dit, faire de la recherche, c'est faire des choix pensés et faire des choix pensés, c'est faire de l'éthique. Mais cette éthique du chercheur indissociable de l'acte de chercher devrait, toujours en théorie (Busino, 1988), être l'éthique d'un observateur opérant qui fonde son choix sur la seule exigence épistémologique. Or, le chercheur concret est bien plus qu'un observateur opérant, il fonctionne dans un contexte social et idéologique qui va transformer ses choix de méthodes en des choix de valeurs socialement identifiables. Ce processus inévitable se voit redoubler



lorsqu'est formulée l'hypothèse que le savoir visé réside au niveau du sujet comme objet de recherche. La distinction entre sujet chercheur et sujet cherché risque alors de s'effacer, surtout si au terme de la recherche se pose la question d'une prescription éthique. L'identification des implicites d'une telle démarche devient alors essentielle à son intelligibilité comme à la validité de sa rigueur.

Dans son article «Dimension éthique et formation initiale : quand former, c'est transformer?», Grin (2006) s'intéresse à la dimension éthique dans la formation des enseignants du secondaire. En toute rigueur, elle procède selon les règles de la recherche en sciences de l'éducation. Les termes généraux occupant une position centrale sont clarifiés en recourant à des auteurs de référence. L'éthique renvoie ainsi aux choix des valeurs pour conduire l'action et la morale à l'ensemble de règles définissant le devoir. Cette approche est une reprise des travaux de Veyrunes, Bertone et Durand (2003), eux-mêmes se référant notamment à l'autorité de Ricœur (1990), qui à son tour se positionne, s'oppose ou s'affilie à tout un ensemble d'auteurs à travers les âges. L'exercice des références questionne cependant la démarche méthodologique. Cet exercice, est-il de l'ordre d'une vérification, afin de savoir si la question recherchée n'est pas déjà traitée et que les éléments de réponses sont donc à disposition, comme le préconise Van der Maren (1999) ou de l'ordre de l'identification de ses sources en termes de filiation ou de polémique, selon une méthode de travail qui peut remonter jusqu'à à la philosophie antique ? Autrement dit, s'agit-il d'une approche scientifique qui se réfère seulement à ce qui n'est pas invalidé comme l'envisage Popper (1963) ou est-ce une approche érudite qui ne se pose pas la question de la validation des propos, mais de leur compréhension ?

La démarche de Grin (2006), qui se réclame de Kaufmann (1996) mais qui aurait pu tout autant se fonder dans les méthodologies de Van der Maren (1999) ou Karsenti et Savoie-Zajc (2000) ou encore Gall, Gall et Borg (2005), s'inscrit explicitement dans une volonté scientifique de viser une connaissance observable. Elle va, en ce sens, suivre les pistes de ses références et lier la démarche d'enquête par le récit autobiographique au «recours aux philosophes et Ricœur en particulier» (Grin, 2006, p. 174) pour se focaliser sur le narrateur dont la «subjectivité dévoile justement les conceptions éthiques». L'enquête va ainsi se construire sur les conceptions des interrogés qui appartiennent à la population concernée par la formation et l'éthique, à savoir des formatrices et formateurs que l'éthique interpelle d'une manière ou d'une autre. La conclusion de l'enquête aboutit à la mise en évidence des difficultés que rencontre l'individu seul face à ses choix et à une proposition de «différentes modalités de travail possibles, que ce soit par des analyses de pratiques, des entretiens, des textes autoréflexifs, la méthode clinique ou un portfolio de formateur.» (Grin, 2006 p. 171). Pour résumer, si la recherche oriente son questionnement vers le sujet éthique, qui est préalablement identifié comme la clef de l'éthique, elle aboutit forcément aux résultats attendus et propose ainsi des approches éthiques qui s'articulent toutes autour de la subjectivité.



Néanmoins, la problématique centrale de ce type de recherche est le passage d'une enquête d'ordre cognitif à une recommandation d'ordre prescriptif. L'induction, qui consiste à valider un énoncé d'ordre général à partir d'un ensemble d'énoncés d'ordre particulier, est certes un processus épistémique admissible, lorsqu'il est question d'élaborer une connaissance dans des limites observables strictes et toujours sous une validation conditionnelle stipulant que la validité du général repose sur l'hypothèse de la conservation de l'intégrité de l'ensemble des particuliers et donc ne s'applique et ne se comprend comme général qu'en tant qu'ensemble de particuliers donnés. Ainsi, l'énoncé classique « tous les corbeaux sont noirs » est vrai dès le moment où il renvoie à un groupe fini de corbeaux noirs et non pas au groupe de tous les corbeaux du monde qui compte un certain nombre d'individus à plumes blanches. L'énoncé pourrait être également probablement vrai dans la mesure où il satisfait aux calculs de probabilité de l'inférence bayésienne. Néanmoins les corbeaux noirs passent tout de même sous le joug du paradoxe de Hempel (1945) qui leur applique l'élémentaire loi logique de la contraposition, à savoir que si tous les corbeaux sont noirs, tout ce qui est non noir est non corbeau, vache blanche y compris. Cette démonstration par l'absurde rappelle non seulement que l'existence d'une vache blanche ne valide pas celle d'un corbeau noir, mais aussi toutes les précautions qu'il convient d'entretenir sur la validité des valeurs de vérité des énoncés inductifs.

Cette limite de l'induction est par contre insurmontable dès qu'il est question de franchir le fossé de l'aléthique au déontique. Blackburn (1996), dans sa méthode de pédagogie éthique, insiste sur la nécessité d'éviter les sophismes pour permettre une position éthique valide. Ainsi, la généralisation hâtive qui consiste à justifier un comportement comme généralement bon en l'induisant à partir de comportements similaires est à prohiber. En conséquence, il est certes valide d'induire une connaissance limitée à partir d'une série d'observations, comme cela est courant et admis dans les sciences humaines et dans une certaine mesure dans les sciences naturelles. Il est également pertinent de poser une réflexion critique sur ces connaissances afin d'alimenter une réflexion éthique. Mais, il est tout autant invalide qu'illégitime de fonder un choix éthique ou une nécessité morale sur une induction, raison pour laquelle en toute rigueur la plupart des chercheurs, à l'instar de Grin (2006), ne franchissent pas ce dernier pas. Les connaissances issues des enquêtes inductives sont donc utiles pour savoir ce qui se fait, pour réfléchir sur ce qui est fait ou pourrait être fait, mais en aucun cas pour savoir ce qui doit être fait. Brandom (1998), dans son analyse sémantique du rapport entre le déontique et l'aléthique, rappelle à ce titre que toute norme pour être appliquée nécessite une autre norme qui porte sur comment l'appliquer, qui elle-même en tant que norme appelle une autre norme et ainsi de suite à l'infini. La question de la validité de l'application de la norme et donc de la transition de la valeur aléthique vers la valeur déontique est ainsi injustifiable et surtout ultimement dépourvue de sens.



## Le cœur égologique de l'éthique enseignante

Au problème de la forme inductive s'ajoute celui de la focalisation sur le sujet agent. Comme le souligne Jutras (2013, p. 60), l'enjeu est incontournable : « la personne même du professionnel constitue la cible de la formation, car c'est le professionnel en tant que « je » qui a des comptes à rendre sur son agir ». L'enseignant – comme sujet égologique – est en ce sens au centre des préoccupations des recherches et des méthodes de formation autour de l'éthique de l'enseignement. L'éthique narrative (Jutras, 2013) qui explore ce lien entre le sujet comme égo et son action, répond ainsi au mieux à la spécificité de l'éthique professionnelle de l'enseignement (Desaulniers & Jutras, 2012). Mais cela implique que le professionnel et la personne exerçant la profession ne font qu'un, afin de s'assurer que ce « je » de la narration est bien le même que le « je » de l'action, même si le contexte de narration et le contexte d'action professionnelle ne peuvent être les mêmes. Il y a là un sujet massivement stable en son identité. Ce monolithe de constance est cependant interpellé par Jeffrey (2013) qui intègre dans ses méthodes d'enquêtes les décisions de justice portant sur les actions de professionnels de l'enseignement. Il dénonce la tendance encore actuelle au Québec – mais il ne semble pas invraisemblable de supposer qu'elle est envisageable dans d'autres pays – de considérer l'enseignant comme un modèle de vertu, appelé à se placer au-dessus du commun et à assumer le rôle de guide vers le bien (Jeffrey, 2013). Cet enseignant, qui est souvent une enseignante, structurellement proche de la religieuse, doit protéger et promouvoir la vertu dans l'ensemble de sa vie autant personnelle que professionnelle. Elle doit notamment veiller à ne pas susciter la perte de confiance du public, ne pas compromettre l'image de l'institution scolaire et ne pas porter atteinte à sa propre intégrité d'enseignante (Jeffrey, 2013). Reste que la forme religieuse, en l'absence de contenu religieux, transforme cette perspective en dictature du préjugé dominant, alimenté par des fantasmes moraux les plus incongrus. En ce sens, si Jeffrey (2013) dénonce avant tout les restes vivaces du catholicisme québécois qui exige encore aujourd'hui de vertueuses enseignantes à l'ancienne, il ouvre également le débat sur une conception plus contemporaine de la vertu, qui exigerait du professionnel en général et de l'enseignant en particulier, des caractéristiques personnelles telles, par exemple, l'incorruptibilité, l'impartialité, l'engagement le plus complet, etc., bref si l'enseignante n'est plus une nonne, elle reste une super-héroïne morale. Autrement dit, si la focalisation éthique se cristallise dans le sujet égologique, toute la responsabilité des choix dudit sujet, de la manière de les prendre et des actions qui en découlent, repose intégralement sur lui.

Ce sujet intégral interpelle la compréhension de l'éthique enseignante. Où se placent les autres de cette éthique qui sont souvent les premiers visés, à savoir les élèves, ces « je » – du moins si on reste sur le même paradigme – qui sont des enfants vulnérables, car soumis à une relation asymétrique (Grin, 2006) ? Où se situent, en outre, ces partenaires de l'éducation que sont leurs parents ? S'il appartient à l'enseignant, dans l'entièreté de son égo de rendre compte de l'action, cela implique-t-il que les autres impliqués dans cette action, à savoir les élèves engagés dans la relation



pédagogique comme les parents dans le partenariat éducatif, n'auraient aucune pertinence éthique ? Il semble évident que non. Il est d'autant plus étonnant de constater leur considérable discrétion dans la plupart des recherches en éthique de l'enseignement. Non pas au sens où la problématisation éthique autour des élèves et des parents ne serait pas abordée, mais au sens où c'est le point de vue de l'enseignant qui règne au centre de l'analyse. L'éthique apparaît avant tout comme l'affaire d'un sujet agent central et non comme une relation au centre de plusieurs sujets.

### **Le sujet comme paradigme éthique**

Cette hégémonie du sujet en éthique questionne autant la paradigmatique du sujet que celle de la compréhension de l'éthique. Libera (2007, 2008, 2014) démontre que la notion de sujet dit « moderne » trouve les premières pièces de sa conceptualisation dès l'antiquité tardive avec Plotin et Augustin d'Hippone et que son élaboration n'aura de cesse durant le Moyen-Âge, la Renaissance et finalement les Temps Modernes et Contemporains. La question de la subjectivité est pour ainsi dire indissociable de la philosophie, en tout cas occidentale et arabe (Libera 2007, 2008, 2014), et la crise, maintes fois annoncée de mort du sujet que notamment Ricœur (1990) voulait sauver, n'est que la continuité de cette longue tradition de réflexion sur la subjectivité (Libera 2007, 2008, 2014). Il semble donc assez naturel de trouver un concept aussi riche comme ressource privilégiée pour aborder la question de l'agent en éthique, d'autant plus si l'éthique est elle-même comprise comme précisément de l'ordre du sujet. Mais la richesse de la notion de sujet peut également générer des incompréhensions conceptuelles. Par exemple, dans les Fondements de la métaphysique des mœurs, Kant (1785) pose la liberté de la volonté comme la cause des êtres raisonnables capables de connaître, par la raison, la loi morale universelle, telle que formulée par les impératifs catégoriques. Cette liberté de choix est par contre première chez Sartre (1946) pour qui l'existence précède l'essence et ainsi le connaissable et repose donc sur un processus inverse de la démarche kantienne. Il serait donc conceptuellement incohérent de parler d'un même sujet libre chez Kant et chez Sartre, même si l'un comme l'autre sont susceptibles de contribuer à la longue tradition d'une théorisation de la subjectivité en éthique. Les questions qu'il convient donc de se poser sont de savoir à quel type de subjectivité appartient le sujet autobiographique des recherches en éthique de l'enseignement, et si un tel sujet peut être compris effectivement comme un sujet éthique.

Le sujet autobiographique de l'enseignant, comme le souligne Grin (2006), est souvent associé à Ricœur (1990) qui pourtant traite d'une herméneutique du soi – et non du « je » – et se situe donc dans le primat de la réflexivité du sujet et non dans celui de la narration du sujet. Du point de vue de l'analyse conceptuelle, le sujet narratif tel qu'envisagé en sciences de l'éducation appartient plutôt à la catégorie de l'autopoïèse idiosyncratique envisagée par Rorty (1993), car il s'agit bien d'une paradigmatique de la narration du sujet comme « je » précédant sa réflexion. Rorty (1993) définit



ce type de démarche en associant Proust et Nietzsche en tant que « paradigmes du non-métaphysicien parce que, de manière on ne peut plus claire, ils se préoccupaient uniquement de l'image qu'ils avaient d'eux-mêmes plutôt que de celle qu'ils donnaient à l'univers ». (Rorty, 1993 p. 142). En rédigeant son autobiographie, le sujet se crée en quelque sorte lui-même dans la narration, et, par la réflexivité qu'il applique ainsi à cette narration, il entérine une connaissance de lui-même selon les propres termes de son propre vocabulaire. L'analyse autobiographique peut ainsi être comprise comme l'acte d'un poète fort (Rorty, 1993). S'il est donc à ce titre légitime de parler de sujet, est-ce pour autant un sujet éthique ? Chez Rorty (1993) l'enjeu éthique premier, qui se formule comme refus absolu de toute cruauté, n'est nullement fondé dans le sujet, pas plus qu'il ne l'est ailleurs, « il n'y a pas de fondement théorique non-circulaire à la conviction que la cruauté est une chose horrible » (Rorty, 1993 p.16). Autrement dit, la démarche autobiographique implique la création d'un sujet qui n'est pas celui qui décide de l'action, puisque l'action précède sa narration. Le sujet narratif n'est pas non plus éthique, au sens du lieu du choix ou d'espace de délibération du choix, puisque le narratif est constitué par la linéarité de sa trame, dans laquelle la discursivité n'est pas formulable. À nouveau, lorsqu'il s'agit de comprendre un choix, la narration prend sens dans une réflexion éthique *a posteriori*, mais pour permettre un acte éthique, elle devrait se précéder elle-même, ce qui est impossible dans une logique linéaire.

### **L'implicite moral d'une éthique induite par une communauté de sujets narratifs**

Une éthique professionnelle qui se baserait sur l'induction de sujets narratifs reposerait en fait sur une double généralisation hâtive, celle de l'enquête et celle de la narration, et aboutirait finalement à la formulation d'une morale illégitime, du moins sur le plan logique. Or, Grin (2006) rappelle l'importance en éducation de l'implication éthique dans la formation identitaire de la professionnalisation, qui passe notamment par le « sentiment d'appartenance à un groupe professionnel constitué » (Grin, 2006, p. 180). Si l'éthique professionnelle se comprend comme l'émanation d'une adhésion à des valeurs collectives, au minimum dans leur formulation, il deviendrait possible de considérer que les traits communs des éthiques issues des récits autobiographiques constitueraient le propos même de l'éthique professionnelle. Les contours conceptuels d'une telle perspective passeraient par l'affirmation que l'éthique enseignante s'exprime sous la forme d'un bien commun appartenant à un groupe social concret. Il serait du droit de chacun des membres de ce groupe social de participer à ce bien commun. L'adhésion éclairée aux valeurs collectives constituerait la garantie d'une vie professionnelle reconnue comme bonne par l'ensemble du groupe des sujets éthiques. Le groupe se donnerait ainsi le devoir de mener ses membres vers la perfection morale visée par les valeurs collectives. Cette vision communautaire de l'éthique professionnelle correspond aux conceptions dites « communautariennes », telles qu'envisagées par Walzer (2004), Taylor (2005) ou encore Macintyre (2006).



Fonder une éthique professionnelle sur les valeurs désignées comme communes par une collectivité de sujets s'identifiant à elles au travers de leurs narrations autobiographiques revient donc à promouvoir implicitement une forme de morale « communautarienne ». Or, l'éthique enseignante dans la formation des futurs enseignants est définie, par exemple dans le cadre du référentiel de compétences de la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg (2011), comme « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » selon les composantes suivantes :

- a) S'interroger sur ses propres systèmes de pensée, de croyance et de valeur,
- b) Dans ses relations et lors de décisions s'appuyer d'une façon critique sur l'éthique de la profession,
- c) Encourager la réflexion citoyenne face à toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves, des parents et des collègues,
- d) Analyser le fonctionnement de notre société et en tenir compte dans son activité professionnelle,
- e) Stimuler chez les élèves le sens critique en s'appuyant sur des valeurs sociales et morales » (HEP-FR, 2011, p.4).

Mais d'adhésion à un quelconque système de valeurs communautaires, il n'en est nullement question. Par contre, dès qu'il s'agit de valeurs, de croyances, de morales, il est systématiquement attendu du futur enseignant de tenir une posture critique et réflexive. Autrement dit, une éthique de la professionnalisation ne peut se tisser dans la continuité immédiate d'une éthique de personnalisation, car le développement des compétences professionnelles éthiques ne découlent pas directement d'une supposée haute qualité de vertu personnelle (Moreau, 2009).

## **L'esquisse d'une posture critique en éthique de l'enseignement**

### **Ce qui rend l'action possible**

La démarche critique ne peut échapper à sa connotation kantienne, au sens où, dans une telle démarche, sont visées les conditions auxquelles une pensée est possible. Néanmoins, il ne s'agit pas de criticisme kantien au sens strict du terme, puisque les postulats d'une raison universelle et d'une distinction entre le noumène (ce qui est au-delà de l'expérience du sujet) et le phénomène (ce qui est expérimentable par le sujet) ne sont pas engagés dans la problématique. L'éthique critique consiste ainsi à considérer uniquement les conditions auxquelles une éthique est possible. En ce sens, cette forme de critique s'approche de la perspective de formulation du pré-supposé de validité universelle d'Habermas (1983, 1992), dans la mesure où l'explicitation des conditions conceptuelles permet la formulation d'un dialogue rationnellement accessible. Appliquée à une éthique pratique, la



question critique consiste ainsi à discerner ce qui permet l'action effective. Dans le cadre de l'enseignement, qui, comme le rappelle Prairat (2013), ne s'identifie ni à une réduction de l'espace public ni à l'élargissement de l'espace domestique, l'action enseignante n'est possible que si elle est reconnue comme légitime. Or, pour que toute action professionnelle dans le contexte scolaire ait une conséquence significative sur autrui et puisse en ce sens être considérée comme de l'ordre de l'éthique, il faut qu'elle soit au moins légitimée légalement. Sans la loi qui donne à l'enseignant son autorité, aucune des actions décisionnelles de ce dernier n'aurait la capacité d'être reconnue comme ayant force d'application. Il ne serait même pas possible de simplement demander à un élève de s'asseoir. Cette condition minimale mais essentielle implique une approche de l'éthique professionnelle profondément liée au droit.

À ce titre, la loi scolaire du canton de Fribourg est d'une sobriété sans équivoque sur la délimitation légale de l'agir des enseignants : « Il ou elle conduit sa classe conformément aux principes énoncés dans la présente loi et au descriptif de la fonction approuvé par le Conseil d'Etat. À l'égard des élèves, il ou elle respecte leur personne et s'abstient de tout acte discriminatoire et de toute forme de propagande. » (Loi scolaire du 9 septembre 2014, art. 44.2 et 44.3). En ce sens, l'action enseignante est légitime éthiquement si et seulement si elle est fondée légalement. Les interdits de discrimination et de propagande ainsi que le respect de la personne ne sont d'ailleurs que des reprises des principes de la Constitution Fédérale (1999), soit les articles 15 et 16 pour la liberté d'opinion et d'information en ce qui concerne l'interdit de propagande et les articles 7 et 8 sur la dignité humaine et l'égalité en ce qui concerne le respect de la personne et l'illégalité de toute forme de discrimination. Mais à la différence d'un citoyen ordinaire, « l'enseignant-e », dans l'exercice de sa fonction « est chargé-e de l'enseignement et de l'éducation des élèves qui lui sont confiés ». (Loi scolaire du 9 septembre 2014, art. 44.1). Ainsi par l'efficiencia de la loi, un enseignant peut exiger d'un élève d'accepter son autorité, alors qu'en dehors de sa fonction il n'a aucune faculté de décision envers ce même enfant lorsque, par exemple, il le croise dans la rue avec ses parents. À cette première condition, s'ajoute la légitimité et la modalité des rapports entre parents et école : « Les parents sont les premiers responsables de l'éducation de leur enfant. Ils collaborent avec l'école dans sa tâche pédagogique, et l'école seconde les parents dans leur action éducative. (LS 2014, art. 30.1). Cette collaboration est encore renforcée par le Conseil des parents, au sens de l'article LS 31.2 en ce qui concerne le fonctionnement général de l'école, selon les termes suivants : « Le conseil des parents sert à l'échange d'informations et au débat de propositions portant sur la collaboration entre l'école et les parents ainsi que sur le bien-être des élèves et leurs conditions d'étude. Le conseil est consulté par les autorités compétentes dans les affaires scolaires de portée générale en lien avec l'établissement et pour lesquelles le rôle ou l'avis des parents est important. Le conseil des parents n'a pas de compétence décisionnelle ». En outre, « les parents sont entendus préalablement à toute décision affectant ou pouvant affecter le



statut de leur enfant.» (LS 2014, art. 30.5), décision qui peut bien évidemment faire toujours l'objet d'un recours (LS 2014, art. 40). L'élève est également partie prenante du processus décisionnel : « Dans toutes les décisions importantes qui le ou la concernent directement, l'avis de l'élève est requis, eu égard à son âge et à sa maturité. » (LS 2014, art. 33.4). Ainsi, la loi, qui rend possible l'efficience même de l'action enseignante, la positionne également dans une dynamique participative, où ce n'est pas le sujet du professionnel qui siège au cœur de la décision, mais bien la relation entre l'enseignant, l'élève et les parents.

La considération de la condition légale de l'éthique enseignante appelle la prise en compte d'un réseau de sujets de droit, ce qui renvoie à un autre implicite éthique. Le sujet de droit, contrairement au sujet autobiographique qui est un particulier, est un universel au sens où ledit sujet de droit s'identifie à tout sujet compris dans le droit. Cette universalité du sujet de droit reste cependant le caractère général d'un individu spécifique et non d'un concept général d'individu. Ce sujet spécifique n'est plus compris dans sa dimension biographique, mais comme dépositaire du droit de définir quelle valeur il accorde à sa propre vie et quel type de vie bonne et heureuse il décide de mener. Une vie bonne est ici comprise comme la limite légale, validée démocratiquement, de l'action individuelle de manière à ce qu'elle ne porte pas atteinte à l'intégrité de la vie heureuse de l'autre. La vie heureuse est ici comprise comme l'ensemble des choix comportementaux d'un individu pour lui-même et les autres individus qui décident de partager son mode de vie. Le sujet de droit est en ce sens un individu autodéterminé, protégé contre toute forme de discrimination ou d'aliénation de sa manière d'être un individu. Son unique devoir est de prévenir pour autrui autant que pour lui-même lesdites discriminations ou aliénations. Tenir une telle position revient à assumer une morale libérale au sens où l'entend Dworkin (2006) dans la ligne tracée par Rawls (1971, 1993). Mais comme la morale libérale précédemment mentionnée est considérée par les « communautariens » comme inadmissible, il se dégage ainsi un fort conflit entre l'implicite d'une approche centrée sur un sujet biographique en communauté et l'implicite d'une approche centrée sur un réseau légal de sujets de droit, du moins si la focalisation conceptuelle se maintient autour du sujet. Or, la question des autres de l'enseignant, soit l'élève et le parent, ainsi que de leurs rapports mutuels, appelle une décentration de la subjectivité.

### **Ceux qui sont concernés par l'action**

L'autre représente une difficulté pour le sujet, dès qu'il s'agit non plus d'en affirmer l'intuition, mais bien d'essayer de le concevoir comme objet de pensée. L'autre est en effet celui qui néantise l'être-pour-soi de la conscience chez Sartre (1943). Chez Levinas (1961), qui focalise pourtant son éthique sur l'altérité, l'autre est ultimement conçu comme illéité, soit une absence infinie. Néant du sujet ou néant de l'altérité, la relation du sujet à l'autre, du moins dans l'idée d'une mutualité, s'annonce vouée à l'im-



possibilité, car la prise en compte d'un terme se fait finalement au détriment de l'autre terme. Ricœur (1990) reconnaît certes dans l'autre celui qui interpelle le soi du sujet, mais dans la finalité de fonder ledit sujet. Quant à Deleuze (1972), qui envisage les relations humaines comme celles de machines désirantes connectées, il les pense comme débarrassées d'identité subjective. Autrement dit, du moins dans la culture occidentale, il est fort difficile de concevoir la subjectivité et l'altérité comme les pôles dynamiques d'une relation. À ce titre, la question de la réalisation subjective privée et la question éthique de la solidarité sont clairement séparées chez Rorty (1993), qui assume la conclusion selon laquelle c'est précisément par cette distinction qu'il est permis « à une seule même personne d'être les deux à la fois ». (Rorty, 1993, p 271.) La problématique de concevoir le sujet avec l'autre amène donc soit au néant, soit à la rupture de l'intégrité, que ce soit celle du sujet, de l'autre ou de leur relation.

En se perturbant mutuellement, le sujet comme l'autre peuvent donc susciter la méfiance dans un domaine où l'éthique est perçue comme un moyen efficace de prendre une décision professionnelle. La tentation de s'en remettre à la seule dimension legaliste pour encadrer l'éthique enseignante peut ainsi se trouver renforcée. Néanmoins, Butler (2006) rappelle la nécessité de penser l'autre pour le reconnaître comme humain : « Être fondamentalement incompréhensible (autrement dit, être considéré par les lois de la culture ou du langage comme une impossibilité) revient à dire que l'on n'a pas atteint le statut d'humain. » (Butler 2006, p.247). Il importe donc pour déterminer la place de l'autre en éthique de reconnaître l'aporie du concept de l'altérité, qui refuse la définition terminale mais qui exige un continuel effort d'intelligibilité. L'autre est peut-être ainsi autant le problème que la solution, surtout s'il se situe dans une logique citoyenne. Si l'autre est la rupture du sujet ou même le moteur de sa crise nihiliste, c'est finalement parce qu'il refuse obstinément d'entrer dans l'espace égologique de l'agent. Il n'est pas simplement une absence ou un néant, mais aussi et surtout la forme insurmontable d'une contestation de l'ordre subjectif. Lorsque l'enfant résiste à l'autorité ou que le parent refuse la décision, c'est alors que l'enjeu éthique devient saillant, que l'agent enseignant voit sa subjectivité mise à mal et que le vis-à-vis s'impose. Or, l'enjeu citoyen n'est-il pas précisément de partager une même légitimité de droit commun davantage avec le différent et le dérangeant qu'avec l'autre générique ? Cet enjeu appliqué à l'enseignement, où l'autre dans sa différence et son étrangeté est l'enfant dans sa posture d'élève, le parent dans sa posture de partenaire, les membres de l'institution scolaire dans la posture dictée par leur fonction, consiste dès lors à questionner le droit de chacun tel qu'il se module dans la posture assumée par chacun. Par exemple, lorsqu'un enseignant doit prendre une décision à caractère disciplinaire relative au comportement d'un élève, l'élève dans la contestation, le parent dans l'opposition, ou encore la direction dans la ratification ou non, sont autant responsables que l'enseignant du poids moral de l'action, même si au niveau du processus communicationnel, c'est l'enseignant qui formule la décision. Mais cette différence de fonction communicative ne génère pas automatiquement une différence de responsabilité éthique.



## Ce par quoi l'action advient

L'autre comme sujet de droit échappe à une communauté de sujets stabilisés dans la norme. Le droit, qui permet à l'agent éthique de fonctionner et d'être reconnu, définit également l'agent éthique en utilisant une terminologie qui organise et identifie les actions licites. De ce fait, le sujet de droit entre dans un débat continué engagé entre les divers agents interlocuteurs, tous différents dans leur manière de mettre en œuvre ce droit général dans le concret de leur situation et de leur point de vue. Ces différences sont également désignées par un langage de caractéristiques et de jugements (par la reconnaissance des caractéristiques comme différences) qui vient se mêler à celui du droit et de l'action. La prise de décision en réseau d'agents est ainsi articulée dans une interface de droits identiques et de caractéristiques différentes. La capacité de coordonner ces langages du même et du différent pour aboutir à un échange interlocutoire intelligible devient alors le moyen nécessaire à une éthique professionnelle articulée autour du droit et de l'autre.

La communauté interlocutoire comme l'entend Brandom (1998) est ainsi la première génératrice du sens des mots ; ces mots qui justement permettent de penser une action comme éthique, c'est-à-dire issue d'un choix réfléchi et non d'un spasme mental ou d'une habitude. Ce réseau, qui engage ici, au minimum, l'enseignant, l'élève et les parents, est en constante mutation, car les mots de la différence, voire de la «différance» (Derrida, 1972a), génèrent une continuelle modification des compréhensions. Même régulé par les mots du droit, dont les définitions sont toujours interprétables dans leur application, le langage nécessaire à l'éthique, comme n'importe quel langage vivant, est en perpétuelle dissémination au sens où l'entend Derrida (1972b) – c'est-à-dire une continuelle reprise transformant le propos d'autrui – d'autant plus lorsque des interlocuteurs s'en emparent pour assumer une position consciente, dans un vocabulaire explicite, à propos d'une décision. En ce sens, le langage éthique est toujours un langage en débat.

Néanmoins, la dynamique du débat associée à celle de la dissémination aurait tôt fait de rendre le propos complètement incompréhensible, par hyperinflation d'une multitude idiosyncratique, si la visée interlocutoire du propos commun ne s'articulait autour d'une argumentation. Autrement dit, une éthique en réseau d'agents alter-légaux advient au travers d'un échange interlocutoire sur la reconnaissance ou non au travers d'un raisonnement. Ce raisonnement porte sur les rapports d'application des principes licites à une situation marquée par les différences. Il s'agit donc d'un raisonnement gouverné par une logique déductive, autrement dit une logique toujours valide, puisqu'elle repose sur le principe que la vérité simultanée des prémisses entraîne nécessairement celle de la conclusion et que cet entraînement constitue la vérification d'une méthode de validation formelle (Popelard & Vernant 1998). Appliquée à l'éthique, la pensée déductive ne valide aucune vérité en tant que telle, mais permet de vérifier si une affirmation reconnue comme légitime est ou non déductible d'une autre



affirmation reconnue comme légitime. Il ne s'agit donc pas d'admettre ou de faire admettre la légitimité en elle-même, puisque celle-ci est continuellement questionnée par l'altérité, mais de permettre une communication intelligible sur le processus de passage d'une légitimité formulée par des concepts à une légitimité comme caractéristique d'une décision concrète.

## Conclusion

En résumé, la considération des caractéristiques communes des sujets biographiques comme agents centraux de l'éthique professionnelle enseignante favorise une primauté du communautarisme moral, qui fait cependant poser au bout du compte l'entier de la charge éthique sur les épaules de l'enseignant. Cette orientation de la recherche pose finalement davantage une question d'identité qu'une question d'éthique. Par contraste, ce favoritisme pointe également l'importance d'un cadre légal de légitimation de cette responsabilité, questionne le contexte citoyen du droit et convoque l'autre dans sa différence pour se focaliser sur le langage interlocutoire compris comme un processus d'éthique déductive.

Une nouvelle proposition d'enquête devient envisageable. Les approches centrées sur le sujet, qui nourrissent principalement une réflexion identitaire, comme par exemple dans les analyses déontologistes de Prairat (2013) ou dans les observations à propos des cadres de références de l'enseignant de Cloutier, St-Vincent et Loiola (2015), pourraient rejoindre des approches centrées sur les processus déductifs engagés dans les prises des décisions. L'analyse des formes interlocutoires, qui régulent les échanges entre les partenaires éthiques pourraient se croiser avec les points de vue des autres sujets, et de droit et biographiques, que sont les élèves et leurs parents. L'analyse de ce réseau de langages, de valeurs et de choix politiques permettrait assurément une compréhension plus approfondie de l'enjeu éthique en enseignement.

Par exemple, pour évaluer la démarche d'un enseignant d'un point de vue éthique, il conviendrait non seulement d'analyser son discours, mais aussi celui des partenaires concernés, et ce au niveau de leurs contenus et au niveau de leur processus interlocutoire, sur un plan logique comme à un niveau performatif. Une telle approche pourrait permettre une comparaison entre les déclarations à propos du caractère éthique d'une décision et les mécanismes effectivement éthiques de la décision, à savoir clarifier si l'action est effectivement fondée sur des valeurs explicites déterminantes et non simplement justifiée par des habitudes socialement encouragées ou plus simplement encore régie par l'opportunité du moment.

Mais admettre cette possibilité, c'est également accepter une interface interdisciplinaire complexe, où les enquêtes biographiques et les analyses inductives de cas se combinent avec les modèles déductifs d'analyse du discours, l'exploration des concepts et de leurs implications, ainsi que la considération des processus sociopolitiques engagés. Un vaste programme, qui n'est possible que si une tout aussi vaste communauté de



---

chercheurs s'y engage. Or, comme le souligne Kuhn (1962), l'acceptation de nouveaux paradigmes scientifiques, qui passe par l'acceptation de nouvelles méthodes, est avant tout un enjeu d'acceptation sociale, largement tributaire de la collectivité de sujets biographiques, de droit et d'altérité qui composent une communauté scientifique. Privilégiera-t-elle la diversité et la remise en question de son identité ou préférera-t-elle la conservation de son actuelle intégrité ? Un choix finalement éthique, qui rappelle, à la suite de Brandom (1998), qu'au niveau du sens, le déontique précède l'épistémique.



## Références

- Bianca, M. (1988). L'homme est-il un objet des sciences humaines? Dans E. Agassi (dir.), *L'objectivité dans les différentes sciences* (pp. 201-205). Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Blackburn, P. (1996). *L'éthique : fondements et problématiques contemporaines*. Montréal: ERPI.
- Brandom, R. B. (1998). *Making It Explicit*. Cambridge MA, London: Harvard University Press.
- Busino, G. (1988). L'objectivité dans les sciences humaines. Dans E. Agassi (dir.), *L'objectivité dans les différentes sciences* (pp. 179-186). Fribourg: Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- Butler, J. (2006). *Défaire le genre*. Paris: Editions Amsterdam.
- Canton de Fribourg. (2014). *Loi scolaire du 9 septembre*. Repéré à <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/4312>.
- Cloutier, G., St-Vincent, L., & Loiola, F. (2015). L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Dans L. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation : formations initiale et continue* (p. 5-23). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Confédération Helvétique. (1999). *Constitution Fédérale*. Repéré à <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19995395/index.html>.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1972). *Capitalisme et schizophrénie : l'anti-Edipe* (vol. 1). Paris: Les Editions de Minuit.
- Desaulniers M.-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Montréal: PUQ.
- Desautels, L., Gohier, C., Joly, J., Jutras, F., & Ntebutse, J. G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois: caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62.
- Derrida, J., (1972a). *Marges de la philosophie*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Derrida, J. (1972b). *La dissémination*. Paris: Seuil.
- Dworkin, R. (2006). *Is Democracy Possible Here ?* Princeton NJ: Princeton University Press.
- Gall, J., Gall, M., & Borg, W. (2005). *Applying educational research : a practical guide*. Boston: Pearson Education.
- Grin, I. (2006). Dimension éthique et formation initiale : quand former, c'est transformer? *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP*, 5, 171-186.
- Habermas, J. (1983). *Morale et communication : conscience morale et activité communicationnelle*. Paris: Cerf.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris: PUF.
- Haute Ecole Pédagogique de Fribourg. (2011). *Référentiel de compétences*. Repéré à [https://www.hepfr.ch/sites/default/files/referentiel\\_standards\\_hep\\_ph\\_fr\\_fr-dt\\_18-03-11\\_0.pdf](https://www.hepfr.ch/sites/default/files/referentiel_standards_hep_ph_fr_fr-dt_18-03-11_0.pdf)
- Hempel, C. G. (1945). Aspects of Scientific Explanation and Other Essays. Dans *The Philosophy of Science* (pp. 101-119). New York: The Free Press.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29.
- Jutras, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : orientation et pratiques contemporaines. *Formation et profession*, 21(3), 56-69.
- Kant, E. (1785). *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Riga: Johann Friedrich Hartknoch.
- Karsenti, T., & Savoie-Zajc, L. (dir.). (2000). *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: CRP.



- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.
- Lévinas, E. (1961). *Totalité et infini*. La Haye : Nijhoff.
- Libera, A. (2007). *Archéologie du sujet : la naissance du sujet* (tome 1). Paris : Vrin.
- Libera, A. (2008). *Archéologie du sujet : la quête de l'identité* (tome 2). Paris : Vrin.
- Libera, A. (2014). *Archéologie du sujet : l'acte de penser 1, la double révolution* (tome 3). Paris : Vrin.
- MacIntyre, A. (2006). *Ethics and Politics : Selected Essays*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Moreau, D. (2009). Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation. Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique. Dans F. Jutras & C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 153-177). Québec : PUQ.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Popelard, M.-D., & Vernant, D. (1998). *Eléments de logique*. Paris : Seuil.
- Popper, K. (1963). *Conjectures and Refutations : The Growth of Scientific Knowledge*. Londres : Routledge & Kegan Paul.
- Rawls, J. (1971). *A theory of Justice*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York : Columbia University Press.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Rorty, R. (1993). *Contingence, ironie et solidarité*. Paris : Armand Colin.
- Sartre, J.-P. (1943). *L'être et le néant*. Paris : Gallimard.
- Sartre, J.-P. (1946). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris : Editions Nagel.
- Taylor, C. (2005). *The Ethics of Authenticity*. Harvard : HUP.
- Van der Maren, J.-M. (1999). *La recherche appliquée en pédagogie*. Montréal et Bruxelles : PUM et De Boeck.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche-formation : vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2(2), 51-70.
- Walzer, M. (2004). *Politics and Passion : Toward A More Egalitarian Liberalism*. Yale : Yale University Press.