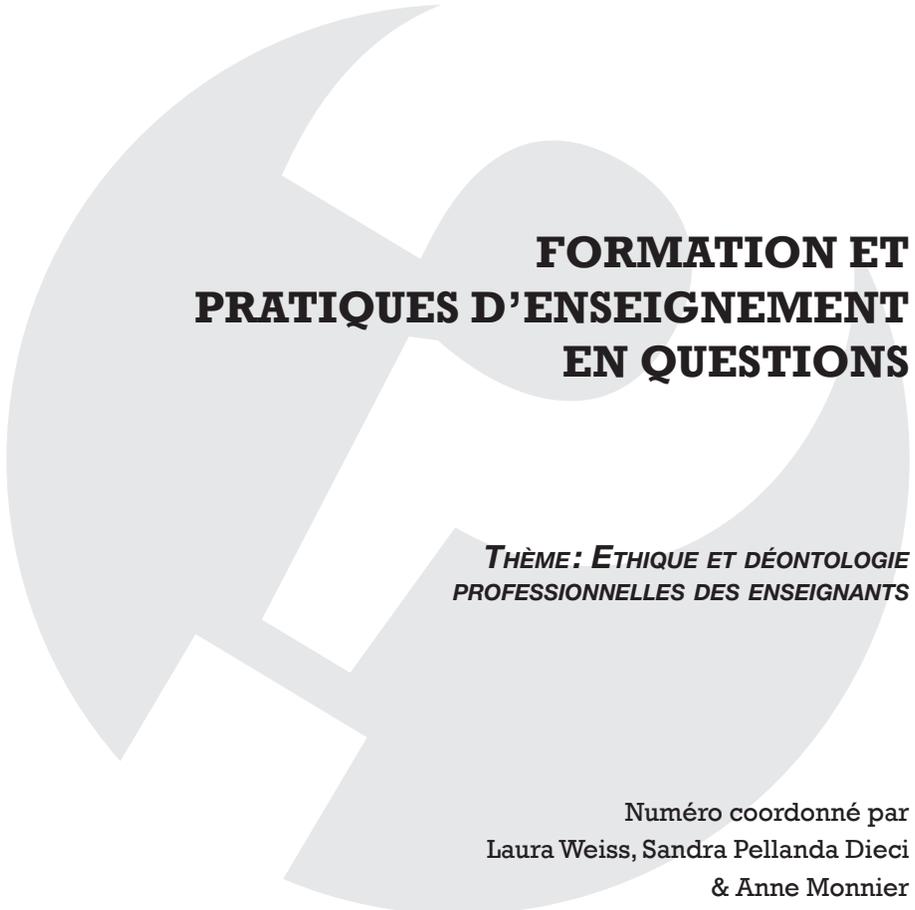




Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

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
---	-----



Ethique professionnelle des enseignants : quels référents ?

François GALICHET¹ (Université de Strasbourg, France)

Tous les discours sur l'éthique et la déontologie professionnelle des enseignants se réfèrent à une philosophie implicite qui détermine leurs prescriptions. Sur quel fondement peut s'appuyer aujourd'hui une réflexion normative et axiologique sur les comportements enseignants? Le concept de bonheur, autrefois purement subjectif et relatif, est désormais l'objet d'une approche scientifique pluridisciplinaire. Elle permet de différencier et d'évaluer les effets des pratiques scolaires à partir de critères incontestables. Les démarches pédagogiques sont au cœur de cette nouvelle approche de l'éthique professionnelle qui place chaque enseignant devant ses responsabilités. En cela, elle rejoint les pensées de pédagogues comme Montessori, Freinet, ou Rousseau, qui n'ont jamais dissocié les deux aspects pédagogique et éthique, empirique et normatif, de l'activité éducative.

Mots clés : Bonheur, déontologie, éthique, enseignement, normes, valeurs

Introduction

Habituellement, on distingue l'éthique de la déontologie en disant que la première porte sur des valeurs tandis que la seconde porte sur des normes. De par leur nature même, celles-ci renvoient à des cadres juridiques, politiques et sociaux qui les justifient. Il n'en va pas de même des valeurs. Dans toute société, même la plus totalitaire, on peut toujours relever une certaine pluralité des valeurs, voire des contradictions. Aucune société n'est homogène au point d'abolir tout conflit, toute divergence entre ses membres. C'est pourquoi l'éthique est un concept intrinsèquement pluriel, et l'éthique enseignante n'échappe pas à cette nécessité. Il est toujours possible d'y repérer des décalages, des fractures, des oppositions, qui se présentent aux acteurs de terrain comme des sources infinies de dilemme, d'hésitation, de débats, voire de luttes idéologiques et pratiques souvent très vives.

Les valeurs ne tombent pas du ciel. Elles reflètent l'état des représentations, des aspirations, des idéaux d'une société à un moment donné. C'est pourquoi on ne saurait parler de l'éthique professionnelle des enseignants d'une manière abstraite et intemporelle. Les discours qui la développent se réfèrent implicitement à des concepts philosophiques, à des figures idéologiques, à des représentations considérées comme évidentes. Nous essaierons

1. Contact : francois.galichet@orange.fr



de le montrer à propos de deux textes représentatifs de la « morale professionnelle » des enseignants. Puis nous examinerons les prétentions contemporaines à nier cette référentialité pour développer l'idée d'une éthique enseignante minimaliste, formelle et consensuelle. Nous nous demanderons enfin quels référents peuvent aujourd'hui constituer le fondement d'une éthique enseignante adaptée aux exigences de notre époque.

Les référents implicites de l'éthique enseignante : analyse de deux exemples

Le Code Soleil et la référence kantienne

Nous avons analysé dans un précédent article le *Code Soleil*, qui fut durant des décennies le livre de référence de générations d'instituteurs en France. Nous avons montré la place privilégiée que tenait l'exigence éthique dans le statut de l'enseignant (Galichet, 2002). L'école vise moins l'acquisition de connaissances que la réalisation d'une éducation à la fois morale et civique. Ce qui compte, ce sont moins les savoirs enseignés que la personne de l'enseignant, qui est en elle-même et par elle-même principe d'éducation.

Nous avons caractérisé cette relation du maître aux élèves comme une relation fondamentalement mimétique d'imprégnation, d'attraction. La notion de « rayonnement » exprime cette dominante. L'enseignant est d'abord un modèle ; il enseigne moins par ce qu'il dit que par ce qu'il fait, et en dernier ressort par ce qu'il est. Il inspire à ses élèves un « respect » qui est en soi et par soi éducatif.

Le thème du respect évoque la théorie kantienne de la morale qui repose sur la distinction fondamentale entre les choses qui ont du prix et les personnes qui ont une valeur. « Le respect s'applique toujours uniquement aux personnes, jamais aux choses » (Kant, 1966, p. 80). En faisant du respect le fondement de la relation éducative entre l'enseignant et ses élèves, le Code Soleil fait de la valeur morale non seulement un devoir, mais le principe même de toute pratique éducative. Le texte kantien suggère très clairement cette dimension pédagogique de la morale : devant un homme qui inspire le respect, « mon esprit s'incline, que je le veuille ou non », parce que « son exemple me présente une loi qui rabaisse ma présomption, quand je la compare avec ma conduite ». « Il m'est prouvé par le fait que l'on peut obéir à cette loi, et par conséquent la pratiquer » (ibid., p. 81 ; c'est nous qui soulignons).

« Présenter », « prouver » sont des mots qui appartiennent au vocabulaire de l'enseignement : enseigner, c'est présenter des choses nouvelles à l'esprit de ceux qu'on enseigne, et c'est démontrer ou prouver leur validité par l'expérience ou par le raisonnement. Faire du respect une injonction éthique pour les enseignants, c'est donc considérer l'aspect moral de leur métier non pas comme une partie ou un aspect parmi d'autres, mais comme le fondement même de l'acte d'éducation.



On trouve chez Kant lui-même ce lien entre l'éthique éducative et l'éthique tout court. Dans la *Doctrine de la vertu*, il développe une théorie de l'action pédagogique qui préfigure celle que le Code Soleil développera un siècle plus tard. «Le moyen *expérimental* (technique) de la culture de la vertu est pour le maître lui-même de donner le *bon exemple* et pour les autres l'exemple qui sert de *leçon* : car l'imitation est pour l'homme encore inculte la première détermination de la volonté à admettre les maximes qu'il s'approprie par la suite» (Kant, 1795/1966, § 52, p. 157).

Tout tourne autour de la notion d'exemple. Là où le français ne dispose que d'un mot, l'allemand en comporte deux : *Beispiel* et *Exempel*. Kant lui-même, dans une note du même paragraphe, explicite leur différence : «L'exemple (*Exempel*) est un cas particulier d'une règle pratique, pour autant que cette règle représente une action comme praticable ou impraticable»; tandis que «l'exemple (*Beispiel*) n'est que le particulier représenté comme compris sous l'universel d'après des concepts» (ibid., p.158). Celui-ci désigne l'exemple au sens scientifique du terme, comme illustration, cas particulier d'une notion, d'une loi ou d'une thèse générale (comme lorsqu'on dit «par exemple» pour concrétiser une affirmation abstraite); celui-là en revanche désigne l'exemple au sens de modèle suscitant l'imitation, ayant un pouvoir attractif et prescriptif (comme lorsqu'on dit que tel comportement est «exemplaire»).

La première signification relève d'une structure comparative et délibérative : un exemple est plus ou moins illustratif ou démonstratif qu'un autre; on peut débattre de son degré de représentativité par rapport au concept universel qu'il est supposé présenter ou éclairer. La seconde signification relève d'une structure superlative et normative : ce qui est «exemplaire» est par définition insurpassable, donc inconditionnellement attractif et prescriptif; il suscite l'admiration et l'imitation.

L'unicité du mot en français permet toutes les ambiguïtés, tous les glissements entre un sens et l'autre; et c'est précisément ce qui fonde son usage éthique et déontologique dans le Code Soleil. Si le mot ne signifiait que l'exemplarité de l'enseignant au sens superlatif et mimétique, il ne pourrait faire l'objet d'une prescription éthico-déontologique. On ne choisit pas d'être un modèle (de vertu, d'intelligence, d'enthousiasme, de patience ou de quoi que ce soit d'autre). On l'est sans même s'en rendre compte, comme les saints qui rayonnaient leur sainteté autour d'eux à leur insu. L'exemplarité ne se commande pas, elle se vit. En revanche, l'exemplification d'un concept, d'une loi, d'une théorie peut faire l'objet d'une recherche argumentée, d'un projet épistémologique, d'une volonté de rigueur et de clarification. C'est parce que l'enseignant est un «exemple» des vertus et des savoirs républicains en ce second sens qu'on peut lui en faire l'injonction, définir des exigences à satisfaire, développer une «morale professionnelle». Mais c'est parce qu'il est un «exemple» au premier sens – mimétique, superlatif, axiologique – qu'il peut avoir une action éducative.



Le modèle déontologique du *Code Soleil* ne fonctionne donc que dans et par cette confusion des sens – que la dualité des mots allemands rend impossible. C'est pourquoi Kant, parlant de l'action éducative, écrit : « Le maître ne dira donc pas à un élève : prends exemple [*Exempel*] sur ce bon garçon, car cela ne servirait qu'à amener le premier à haïr le second, parce qu'à cause de celui-ci il serait placé sous un jour défavorable. Le bon exemple ne doit pas servir de modèle, mais seulement de preuve pour montrer que ce qui est conforme au devoir est praticable » (Kant, 1795/1966, § 52, p. 158). Ce que Kant opposait (l'exemple comme preuve et l'exemple comme modèle), la « morale professionnelle » du *Code Soleil* le confond, en jouant habilement sur la pauvreté sémantique du français et l'ambiguïté qui en résulte.

On peut en tirer une conclusion générale : à savoir que tout discours éthique ou déontologique, s'agissant de la profession enseignante, ne peut se constituer que sur une équivoque primordiale. D'un côté, il prétend imposer aux enseignants des normes et des exigences inconditionnelles, s'imposant d'elles-mêmes par une sorte d'évidence immédiate et indiscutable, sans avoir besoin de référents préalables. Mais d'un autre côté il affirme leur caractère rationnel, ce qui implique qu'elles puissent faire l'objet de discussions, argumentation, vérification ou expérimentation. Comme dans le texte que nous venons d'analyser, il joue constamment sur les deux tableaux, démonstratif et mimétique, théorique et pratique, épistémique et axiologique. Le *Code Soleil*, on vient de le voir, s'inspire de la théorie kantienne du respect, mais en même temps il refoule cette référence, élude les contraintes et les limitations qu'elle implique pour se présenter comme sans racines, sans fondement philosophique autre qu'une supposée évidence de la relation pédagogique considérée en soi, d'une manière abstraite et intemporelle.

L'éthique moderniste et le nouvel esprit du capitalisme

Nous pouvons vérifier cette analyse sur un second exemple. Dans notre article déjà cité (Galichet, 2002) nous analysons la loi d'orientation du 10 juillet 1989, qui redéfinit les finalités du système éducatif français et porte en germe une modification profonde du statut de l'enseignant. Nous relevons deux finalités nouvelles : d'une part, la contribution à l'égalité des chances ; d'autre part, l'insertion dans la vie sociale et professionnelle.

Ces deux finalités entraînent des exigences éthiques et déontologiques qui étaient, sinon absentes, du moins en retrait dans le modèle antérieur de l'enseignant. Il ne doit pas seulement être intellectuellement compétent et moralement respectable, ni avoir une personnalité lui conférant une « autorité naturelle » et un « rayonnement exemplaire ». Il lui faut « avoir des capacités relationnelles, disposer de techniques de gestion et de résolution des conflits ». Il lui faut aussi se tenir au courant des évolutions de la société et ne pas hiérarchiser les apprentissages en « nobles » et « utilitaires », comme le sous-tendent les valorisations de la culture générale et du savoir « désintéressé ».



La circulaire de 1997 précise ces exigences en mettant l'accent sur l'obligation d'équité et d'individualisation de l'enseignement. Elle insiste également sur la nécessité du travail en équipe et de la collaboration entre les professeurs de toutes disciplines. L'obligation de se former en permanence devient une composante de la déontologie enseignante, tout comme chez les médecins et les autres professions qui sont confrontées à une évolution rapide de leurs savoirs de référence.

Mais ici encore, ces textes renvoient implicitement à des références qui ne sont jamais indiquées, mais qui constituent, comme la philosophie kantienne pour le *Code Soleil*, un soubassement théorique lié à la culture de l'époque et aux évolutions de la société française, et au-delà, mondiale. Plus précisément, ils s'inscrivent dans le contexte de ce que Boltanski et Chiapello ont appelé «le nouvel esprit du capitalisme» (1999). Cette inscription s'effectue autour de quelques thèmes qui sont transposés du contexte anthropologique au contexte éducatif comme si cette transposition ne posait aucun problème et ne soulevait aucune question.

Ainsi tout d'abord les thèmes de la coopération et de l'interdisciplinarité. Dans les usines, selon la nouvelle doctrine du management, «les travailleurs, nous dit-on, doivent être organisés en petites équipes pluridisciplinaires (car elles sont plus compétentes, plus flexibles, plus inventives et plus autonomes que les services spécialisés des années 60)» (Boltanski et Chiapello, 1999, p. 117).

Ensuite le thème de l'individualisation et de l'autonomie du travail, qui loin de contredire l'exigence coopérative, l'accompagne. «Avec les nouveaux dispositifs d'expression et de résolution des problèmes, il fut demandé beaucoup plus qu'auparavant aux personnes de mobiliser leur intelligence, leur sens de l'observation et leur astuce au profit de l'entreprise» (ibid., p. 336). Comme tous les travailleurs, l'enseignant a désormais ce qu'on pourrait appeler *une obligation de réflexivité* : il ne saurait appliquer aveuglément les programmes et les instructions officielles, ni même les imprégner de son charisme et de ses préférences personnelles. Il doit aussi et surtout analyser la situation, les besoins, les carences et les compétences de ses élèves pour s'adapter aux contraintes qu'il rencontre.

En troisième lieu, le thème du projet. On sait le succès que ce concept a rencontré dans l'institution scolaire française avec la généralisation des «projets d'école» et des «projets d'établissement». Ce succès ne peut manquer d'évoquer la même vogue dans le monde des entreprises, où «les projets se succèdent et se remplacent, recomposant au gré des priorités et des besoins les groupes ou équipes de travail» (ibid., p. 158).

Enfin, le thème des capacités relationnelles désormais exigées des enseignants renvoie lui aussi à une «éthique managériale» bien plus vaste que l'éthique éducative : «Tout se passe comme s'il fallait attendre le dernier tiers du XX^e siècle pour que l'activité de médiateur, l'art de tisser et d'utiliser les liens les plus divers et les plus lointains, se trouve autonomisée, détachée d'autres formes d'activités qui jusque là la recouvraient,



identifiée et valorisée pour elle-même» (ibid., p. 162). Car « dans un monde connexionniste les êtres ont pour préoccupation naturelle le désir de se connecter aux autres, de faire des liens afin de ne pas demeurer isolés » (ibid., p. 168).

De là dérivent trois « qualités déontologiques », c'est-à-dire des qualités qui n'ont pas seulement un statut descriptif, mais aussi normatif. D'une part *l'enthousiasme* se substitue au *rayonnement* : on ne demande plus tant à l'enseignant de susciter le respect, l'admiration, un désir mimétique d'imitation qui fait de lui un modèle, mais plutôt d'être capable d'animer, de susciter des initiatives, d'insuffler le dynamisme qui permet à ses collègues et à ses élèves de s'engager dans des projets. D'autre part la *confiance* se substitue à *l'autorité naturelle* qui était requise du professeur : car pour réussir, il faut « savoir faire confiance à ceux avec qui se nouent des liens destinés à évoluer au fur et à mesure du développement du projet ». Enfin la *flexibilité* se substitue à la ponctualité et à la régularité qui définissaient le profil idéal du professeur jusque dans les années 1980 : il s'agit d'être « adaptable, flexible, susceptible de basculer d'une situation dans une autre très différente et de s'y ajuster ».

Comme celui qu'il remplace, ce discours a un double statut. D'une part il se veut descriptif : les conditions d'enseignement ont changé ; les finalités de l'école d'aujourd'hui ne sont plus celles de l'école d'hier ; les élèves ne sont plus les mêmes, et la société où ils vivent non plus. Mais ce constat débouche immédiatement (c'est-à-dire sans médiation) sur un discours normatif : *pour cette raison même* - qui n'est pas une raison, mais un constat - les enseignants *doivent* se comporter d'une certaine manière, avoir certaines qualités, viser certains buts. Le descriptif est en soi et par soi prescriptif. De même que la notion d'exemple, ainsi qu'on l'a vu, avait simultanément et indissociablement une signification comparative et superlative, illustrative et axiologique, de même des concepts comme ceux de coopération, d'autonomie, d'initiative, de dynamisme, de confiance, etc. se veulent à la fois la caractérisation d'une réalité présentée comme incontournable et la formulation d'exigences données comme impératives.

Dans les deux cas, c'est la dissimulation de leurs référents implicites - historiquement et culturellement situés - qui leur permet de s'affirmer comme inconditionnellement valables et légitimes.

Qu'en est-il aujourd'hui ? Les discours déontologiques et éthiques relatifs à la profession enseignante ont-ils évolué ? Ont-ils changé de statut ? C'est ce qu'il nous faut maintenant examiner.

Une éthique enseignante sans référents ?

Moreau, constatant que « l'acte d'enseigner semble être devenu plus difficile qu'il ne le fut jamais », rapporte cette difficulté au fait qu'il « implique désormais une éthicité réfléchie de la part de ceux qui l'exercent » (Moreau, 2007, p.54). Il y voit « un écho de la postmodernité en éducation ». L'enseignant serait « non seulement un acteur professionnel, mais aussi un



agent moral». Il y aurait «une structure éthique de l'éducation», indépendamment des systèmes de valeurs propres à telle ou telle époque.

Cette démarche revient à nier toute référence externe à l'éthique enseignante. Elle ne dériverait pas, comme nous avons tenté de le montrer dans les deux exemples que nous avons analysés, d'une idéologie marquant une société ou un moment historique. Elle aurait un caractère «transcendental», déterminant *a priori* l'acte d'enseigner d'une manière en quelque sorte intemporelle. L'éthique enseignante serait déterminée par le fait qu'elle est la prise en charge des *Neof*, «l'autrui nouveau qui advient à toute communauté» et «commande un mode particulier du respect». Au-delà d'eux, l'éducation s'ouvrirait sur «l'horizon des générations futures», le respect dû au monde futur par principe indéterminé, et donc réfractaire à tout totalitarisme.

Le fondement de l'éthique enseignante serait donc la préservation du devenir comme chance, ouverture sur des possibles qu'il faut respecter comme tels. Ce serait par principe une éthique identique pour toutes les sociétés et toutes les générations : d'Aristote à Hans Jonas, toute éducation serait déterminée par la structure de cet «horizon transcendantal» qui la commande. Cet horizon irait bien au-delà du simple respect de l'élève comme individu concret singulier ou de la recherche de son développement en tant que personne. L'éthique enseignante n'aurait pas besoin de référent parce qu'elle serait à elle-même sa propre référence.

C'est dans les situations vécues par les enseignants que cette «éthicité fondamentale» de l'acte éducatif doit être retrouvée, par une démarche de type herméneutique. Le formalisme et l'universalisme de cette conception débouchent sur le concept d'une «éthique appliquée», impliquant réflexion et délibération, comparaison et évaluation des effets de l'action. Elle relève plus d'une éthique de la responsabilité, au sens que Max Weber donnait à ce terme, que d'une éthique de la conviction ou de la norme.

Sur quoi débouche ce formalisme ? Une recherche menée pour préciser les conditions de «l'éthique appliquée» permet de distinguer trois «épreuves» suscitant la nécessité d'une réflexion et d'une délibération de type éthique : la «vulnérabilité» qui implique de «s'exposer comme personne», «l'opacité d'autrui», liée à la difficulté de dialogue avec certains élèves, «l'assomption de la responsabilité», ou «reconnaissance de soi-même comme personne capable d'agir avec confiance» (Moreau, 2009, p.369).

La formation éthique de l'enseignant consistera à «ouvrir une perspective critique» (vis-à-vis des convictions éthiques spontanées), à «résoudre les conflits éthiques» résultant de la collision de principes éthiques fondamentaux (liberté/égalité, justice/solidarité, etc.), à «clarifier les situations complexes» (ibid., p. 372).

On voit mal ce que ces orientations ont de spécifique à l'éthique enseignante. Ce sont des prescriptions qui valent non seulement pour toutes les professions – du moins celles qui ont affaire à l'humain – mais aussi pour toute personne. Leur caractère vague et formel autorise toutes les interprétations,



toutes les conclusions qu'on voudra. Elles ne sont pas contestables, mais leur généralité ne fournit aucune indication précise, aucun critère, aucune finalité susceptible d'orienter l'action des enseignants, individuellement et collectivement.

Prairat s'inscrit lui aussi dans une « perspective minimaliste » inspirée du « minimalisme moral ». Le « minimalisme déontologique » qu'il défend est fondé sur trois principes : un « principe de sobriété » - « éliminer les normes superflues et les injonctions inutiles » ; un « principe de stabilité » - caractère raisonnable et consensuel des exigences ; un « principe de neutralité » - silence sur « les mobiles de l'engagement professionnel » et sur « les procédés et procédures jugées les plus pertinentes pour enseigner les notions du programme » (Prairat, 2009a, p.121-122).

Nous retrouvons ici le formalisme déjà analysé. L'éthique déontologique est « minimaliste » pour pouvoir concerner tous les enseignants, quelles que soient leurs motivations, leurs choix politiques et philosophiques, leurs options pédagogiques et didactiques. Même si Prairat ne parle pas, comme Moreau, « d'horizon transcendantal », l'éthique appliquée qu'il défend se veut universaliste et consensuelle. Elle prétend éviter les clivages, les conflits, les divisions pour s'appliquer à tous les enseignants. La déontologie enseignante qu'il défend dans un autre ouvrage (Prairat, 2013) énonce quatre exigences : l'éducabilité, qui ne laisse personne hors de l'école, l'autorité, qui permet la distance nécessaire à l'enseignement, le respect qui oblige à considérer la valeur de chacun, et la responsabilité, qui oblige à assumer décisions et actions. Qui ne serait d'accord ? Du professeur conservateur et élitiste adepte du cours magistral au militant Freinet défendant une pédagogie coopérative et active, tous se réclament de ces exigences et prétendent les respecter dans leurs pratiques. On est dès lors fondé à se demander ce que valent des principes à la fois aussi évidents et aussi vagues dès qu'il s'agit de leur donner un contenu concret.

Nous constatons ainsi l'impasse dans laquelle s'enferment toutes les éthiques enseignantes qui se veulent universalistes et formelles. Elles se cantonnent à énoncer des principes si consensuels que personne ne peut décemment les contester, mais qui ne servent à rien dès qu'on est dans le concret de la pratique enseignante, c'est-à-dire les décisions didactiques et pédagogiques qui constituent le quotidien et le fond de celle-ci. Elles sont prises dans un dilemme dont elles ne sauraient sortir : ou bien la banalité, le lieu commun, le truisme moral (Prairat parle ailleurs des trois vertus professionnelles de l'enseignant : le tact, la justice, la sollicitude !), ou bien un bricolage empirique, une discussion à partir de situations vécues (« l'éthique appliquée » de Moreau). En prétendant éliminer toute référence préalable, elles se condamnent à ne rien dire, ou alors seulement des généralités sans portée réelle.

Peut-on échapper à cette fatalité ? Quelle(s) référence(s) pourraient aujourd'hui fonder une éthique professionnelle de l'enseignant ? C'est ce qu'il nous faut maintenant examiner.



Quels référents pour une éthique enseignante aujourd'hui ?

La convention des droits de l'enfant

Nous avons déjà eu l'occasion d'analyser la portée déontologique de ce texte pour les enseignants (Galichet, 2002). Il ne se contente pas de prescrire le respect de l'enfant au travers de l'interdiction de la violence, des mauvais traitements ou du travail précoce, ni de lui reconnaître des droits comme l'accès aux soins et à l'éducation. Ces droits dits « passifs » sont ceux qu'énoncent les déontologies « formelles ». L'interdiction des châtiements corporels et/ou humiliants, le postulat d'éducabilité, la reconnaissance de la dignité et de l'intégrité de l'enfant sont aujourd'hui communément admis, même par les Etats qui ne les respectent pas. C'est pourquoi leur inscription au compte d'une déontologie professionnelle des enseignants n'est guère significative : qui oserait les contester ?

En revanche, on insiste beaucoup plus rarement sur les implications éthiques et déontologiques, pour les professionnels de l'éducation, des droits dits « positifs » énoncés par la Convention. Nous avons montré, dans l'article précité, que ces droits « positifs » (à l'information, à l'expression et la communication de ses pensées, à la confrontation avec ses pairs) impliquaient pour les enseignants et les institutions scolaires des obligations qui ont désormais un caractère à la fois juridique et moral. C'est pourquoi nous n'y reviendrons pas ici.

Ces obligations entraînent des choix pédagogiques et institutionnels incontournables. Pour assurer « la liberté de rechercher, recevoir et répandre des informations et des idées de toutes espèces » (article 13), il faut organiser dans la classe et dans l'école les moyens techniques et les dispositions institutionnelles qui le permettent. Pour garantir à l'enfant « le droit d'exprimer librement son opinion sur toute question l'intéressant » (article 12), il faut mettre en place des dispositifs qui permettent cette expression : débat, conseil, philosophie à l'école, structures délibératives. C'est pourquoi on ne saurait laisser la pédagogie et la didactique en-dehors du champ de l'éthique professionnelle des enseignants, comme s'il s'agissait de moyens secondaires ou purement techniques qui relèveraient seulement d'une problématique de l'efficacité et non de la justice. Bien au contraire, les choix pédagogiques et didactiques apparaissent au cœur même de l'éthique éducative : ils sont conditionnés par elle et la précisent en retour.

La question du bonheur et l'éthique enseignante

Une autre référence apparaît aujourd'hui incontournable. Depuis quelques années, le thème du bonheur émerge comme un critère à la fois politique, économique, sociologique et moral permettant d'évaluer axiologiquement une société à travers la qualité de vie qu'elle propose à ses membres. Ce thème prolonge et développe le concept « d'indice de développement



humain» (IDH) avancé dès les années 1980 pour corriger ce que les estimations purement économiques en termes de PNB ou de PNB par habitant avaient de limité et réducteur.

Senik (2014), analysant les résultats d'une enquête internationale portant sur 51 pays, constate que la France est mal classée, loin derrière des pays pourtant économiquement moins avancés qu'elle. Les questionnaires d'opinion mettent en évidence le pessimisme des Français, leur manque de confiance en leurs concitoyens et leurs institutions. Des indicateurs objectifs, comme le taux de consommation des médicaments psychotropes, de l'alcool, des drogues douces et dures, ou encore le taux des suicide par habitant, confirment cette analyse.

L'étude de Senik met en cause la responsabilité de l'école dans cette situation. Il suffit en effet que des enfants d'immigrés aient été scolarisés en France avant l'âge de 10 ans pour qu'ils manifestent eux aussi les traits dépressifs caractéristiques des Français ; en revanche, les immigrés non scolarisés en France ont des caractéristiques qui se rapprochent de leur pays d'origine.

Le modèle scolaire français hypersélectif et élitiste est ainsi un facteur explicatif essentiel. Selon Reynié, « c'est l'excellence scolaire ou rien. L'école ouvre la porte une seule fois : si les élèves n'en profitent pas, elle se referme pour toujours. Les citoyens qui passent par ce système ne sont évidemment pas très confiants » (Reynié, 2013). Les enquêtes PISA confirment que les élèves français sont, parmi leurs condisciples européens, ceux qui posent le moins de questions pendant les cours et affichent les taux de non-réponse les plus élevés. Ils sont aussi ceux qui passent le plus de temps à prendre en dictée ou en notes un cours magistral. Ils sont enfin les plus stressés par l'école.

Le concept de bonheur ainsi conçu ne s'oppose pas à l'approche morale, comme chez Kant. Bien au contraire, il intègre des dimensions éthiques qui lui confèrent une signification axiologique et non pas seulement factuelle. Le « rapport sur le bonheur » (*Worldhappiness report*) publié chaque année par les Nations unies depuis 2012 ne se contente pas de comptabiliser des paramètres factuels comme la richesse économique, l'espérance de vie ou la qualité du système de santé. Il prend en compte également des facteurs comme « le sentiment de soutien social » (degré de solidarité ressentie), la confiance en ses concitoyens et dans les institutions politiques, judiciaires ou policières, l'importance de la corruption dans le pays, la conscience de liberté dans ses choix de vie, la générosité mesurée à travers la capacité à faire des dons, et d'autres facteurs analogues. Solidarité, générosité, honnêteté, liberté : on voit bien qu'on est ici clairement dans un registre éthique et non pas seulement psychosocial.

Selon l'ensemble de ces critères, la Suisse arrive en tête dans le classement 2015 ; la France figure en 29^e position. Dans la mesure où, on vient de le voir, le rôle du système éducatif est essentiel dans les performances d'un pays, on est fondé à se demander si ce type d'analyse ne constitue pas une



référence désormais incontournable pour une réflexion sur la déontologie enseignante. Peut-on, comme le font les éthiques formalistes et universalistes examinées plus haut, raisonner sur «l'horizon transcendantal éducatif», ou sur «les invariants de la relation pédagogique» sans s'interroger sur les effets concrets des méthodes didactiques utilisées, des dispositifs d'enseignement mis en place, des manières d'enseigner, de faire travailler et d'évaluer les élèves? Peut-on se contenter d'affirmer que «l'idéal de l'enseignement est de faire accéder chaque élève au plus haut point de la culture et de la science» (Prairat, 2009b, p. 47) ou que l'éducation est «la prise en compte de l'inachèvement du sens» (Moreau, 2007, p. 10) et se désintéresser de l'incidence des pratiques pédagogiques, des méthodes et démarches mises en œuvre, des formes d'organisation et de fonctionnement de l'institution scolaire, des contenus enseignés, des modalités d'évaluation sur le niveau de conscience éthique et de bien-être des citoyens d'un pays? Peut-on soutenir sérieusement que les enseignants n'auraient pas à s'en préoccuper, parce que leur code déontologique leur donnerait «une obligation de moyens, mais non de résultats» (Prairat, 2009a, p. 45)?

Déontologie et éthique professionnelle des enseignants : un faux dilemme

La réflexion qui vient d'être menée nous permet de clarifier la distinction entre déontologie et éthique enseignante. Cette distinction est souvent confuse. Ainsi Moreau (2007) rejette l'idée d'une déontologie, trop normative à ses yeux, au profit d'une «éthique appliquée» enracinée dans le traitement empirique des problèmes rencontrés par les enseignants sur le terrain. Au contraire Prairat (2009b) affirme que «l'heure de la déontologie dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation a sans doute déjà sonné» mais il soutient en même temps que la déontologie relève de l'éthique appliquée. La «déontologie faible» qu'il prône serait ainsi une sorte de plus petit commun dénominateur des éthiques plurielles et diverses qui s'opposent dans le champ de la pratique enseignante comme dans les autres pratiques. Elle serait «un facteur d'unité et d'identité professionnelle» face à la diversité des conceptions, des options, des valeurs».

On le voit, dans l'un et l'autre cas, la fonction essentielle de la déontologie (et/ou de «l'éthique appliquée») est de gommer les conflits, d'escamoter les clivages, d'estomper les affrontements en les ramenant soit à un noyau de normes supposées communes, soit à un questionnement empirique susceptible de solutions au coup par coup ou au cas par cas. Ces conceptions relèvent d'une idéologie du consensus à tout prix, d'une évacuation des divergences d'engagement et de valeurs : elles sont rejetées dans le domaine des choix individuels et subjectifs qui ne doivent pas empêcher le travail en commun. À cet égard la minimisation des engagements pédagogiques par Prairat est significative : comme si Freinet et Brighelli, Montessori et un partisan de la méthode syllabique, des praticiens de «La main à la pâte» et un adepte du cours magistral pouvaient coexister tranquillement dans un établissement scolaire et à la limite collaborer !



Cette simple évocation montre clairement qu'il n'y a pas de dénominateur déontologique commun entre des pratiques enseignantes qui ont des visées et des principes radicalement différents. Isambert-Jamati, dans un article devenu classique (1985), distinguait, à partir d'une enquête de terrain, quatre types de pédagogies pratiquées par les enseignants de lycée : « moderniste », « libertaire », « élitiste », « démocratisante ». Ces résultats seraient aujourd'hui à revoir, et les distinctions certainement différentes ; mais il est clair que les finalités et les méthodes qu'implique chacun de ces quatre modèles excluent toute idée de normes communes, sauf celles qui relèvent tout simplement du code pénal (ne pas maltraiter les élèves, physiquement ou verbalement), du code disciplinaire des fonctionnaires (arriver à l'heure, faire ses cours, corriger ses copies, ne pas dénigrer ses collègues, etc.) ou de la morale commune (ne pas mentir, ne pas tromper sciemment, ne pas tenir ses promesses). Pour ne prendre qu'un exemple : entre un enseignant qui punit un élève pour avoir « copié » sur un autre et celui qui encourage systématiquement le travail collaboratif et le tutorat entre élèves ; entre un enseignant qui note au quart de point et celui qui pratique une évaluation formative et qualitative, peut-il y avoir une « discussion déontologique » qui soit autre chose qu'un aimable bavardage ?

Si le concept de bonheur apparaît comme l'unique critère éthique légitime, c'est parce qu'il permet justement de distinguer entre des comportements enseignants qui, sous couvert d'une défense de la « culture », de « l'autorité », du « niveau » ou de « l'efficacité », conduisent à privilégier des pratiques individualistes, discriminantes, autoritaires, élitistes contraires aux valeurs démocratiques même si elles prétendent les respecter formellement, et des comportements qui au contraire visent à mettre en œuvre concrètement ces valeurs dès l'école primaire.

On pourrait objecter que le concept de bonheur est purement subjectif et ne saurait fonder une normativité éthique universalisable. Chacun aurait sa conception du bonheur, et par conséquent il serait condamné à un relativisme indépassable. C'est notamment la thèse de Obin (1994) qui définit l'éthique comme « la recherche raisonnée du bonheur », variable selon les contextes et les circonstances.

Mais ce serait confondre bonheur et satisfaction. Comme le souligne Badiou (2015), « le bonheur est fondamentalement égalitaire. Il intègre la question de l'autre, alors que la satisfaction, liée à l'égoïsme de la survie, ignore l'égalité ». C'est pourquoi, « le bonheur réel n'est pas une catégorie normale de la vie sociale » (Badiou, 2015, pp. 16-17). Face au refus opposé à une demande de bonheur, on peut soit obéir, renoncer à sa demande, se contenter de satisfactions limitées : c'est « la racine subjective du conservatisme ». Soit « ne pas céder sur son désir », et par conséquent « désirer changer le monde, pour sauver la figure d'humanité qu'il y a en vous ». De sorte que « la fidélité est le seul impératif éthique ».

On voit que ce clivage n'a rien de subjectif. Il oppose deux attitudes fondamentales, l'une qui fonde l'éducation et l'enseignement sur le « réalisme »,



l'adaptation aux contraintes réputées incontournables, l'ajustement aux normes existantes, et l'autre qui vise à former des personnes fidèles à elles-mêmes et à leur donner les moyens d'agir sur le monde et les autres pour préserver cette fidélité individuelle et collective.

C'est cette conception philosophique du bonheur que la sociologie et l'économie du bonheur tendent à valider empiriquement, par des enquêtes scientifiquement rigoureuses. Elles permettent de « saisir des choses qui n'ont pas de prix sur le marché, mais qui sont importantes pour la vie collective » (Senik, 2014b, p. 14). Elles dégagent « certaines structures du bonheur », qui permettent d'échapper à l'objection du relativisme : dans la plupart des sociétés, certains facteurs sont objectivement requis pour développer ou amplifier le sentiment de bonheur : la réduction des inégalités, l'instauration de relations coopératives, l'absence de hiérarchies statiques, le sentiment de solidarité, la confiance raisonnée dans les institutions et les autorités, le sentiment d'être entendu et d'avoir prise sur les décisions, la multiplication des interactions sociales, etc.

Qui oserait prétendre que ces facteurs sont sans incidence sur les pratiques éducatives ? Et qu'ils n'ont pas à intervenir dans les exigences qui régissent ces pratiques ? Si, comme le dit Senik (2014b), « dans une démocratie, le bonheur des citoyens est une boussole, un principe constitutionnel, presque un devoir » (p. 14), ne doit-il pas aussi être un « devoir » pour les enseignants, donc le principe premier et fondamental de toute normativité enseignante ? Qu'on l'appelle déontologie ou éthique, en définitive peu importe : le clivage essentiel n'est pas entre ces deux concepts. Il y a d'un côté des éthiques-déontologies purement formalistes, visant à instaurer ou préserver un consensus entre tous les enseignants quelles que soient leurs engagements, leurs valeurs, leurs options, en entretenant l'illusion d'une spécificité et d'une autonomie de la profession enseignante par rapport aux enjeux politiques et sociaux. Comme certaines autres professions libérales (médecins, avocats, etc.) elle aurait « une obligation de moyens, pas de résultats ». Et il y a de l'autre des éthiques qui ne séparent pas l'activité d'enseignement de ses résultats à court et à long termes, ni les méthodes pédagogiques employées de leur signification par rapport à l'*ethos* démocratique.

C'est ce qu'exprime Montessori quand elle écrit : « Voici les lois de la vie ; on ne peut les ignorer ; et il faut agir en conformité de ces lois ; c'est dans ce but que nous les indiquons, ajoutées aux Droits de l'Homme, qui sont communs à l'humanité » (Montessori, citée par Freinet, 1969, p. 137). On le voit, elle ne sépare pas le domaine didactique et pédagogique (qui se conforme aux « lois de la vie ») du domaine juridique et normatif (« les droits de l'homme »). Pareillement, Freinet (1969), en formulant ses « invariants », définit un « code pédagogique » qui constitue « une nouvelle gamme de valeurs scolaires » : l'utilisation du concept de « valeur » ici montre bien qu'on est dans l'éthique autant que dans le pédagogique, le normatif autant que le technique. Dissocier les deux, c'est s'interdire toute réflexion sérieuse sur ce que doit faire ou ne pas faire un enseignant.



L'un et l'autre sont les héritiers de Rousseau. Lorsque celui-ci écrit : « Il faut être heureux, cher Emile : c'est la fin de tout être sensible » (Rousseau, 1762/1964, p. 564) (étant entendu que le bonheur implique la bonté, c'est-à-dire la volonté du bonheur d'autrui autant que du mien), « *il faut* » exprime à la fois une nécessité objective, issue d'une analyse de la nature de l'enfant et de l'homme, et une exigence normative qui vaut pour tout homme, mais particulièrement pour l'éducateur. Le bonheur - pour soi et pour autrui, indissociablement - n'est pas un fait contingent et subjectif, mais un impératif, principe de toute norme éthique. Ce principe permet de condamner toute éducation qui ne chercherait pas à rendre l'enfant heureux en même temps que plus instruit comme non seulement techniquement inefficace, mais aussi moralement inadmissible. Il condamne aussi toute éducation qui ne serait pas réflexion - individuelle et collective - sur les contenus, critères et conditions du bonheur.

Conclusion

En définitive, on voit que le problème du caractère référentiel de l'éthique enseignante dépasse de beaucoup la simple question de savoir si les valeurs auxquelles elle se réfère sont historiques ou non, structurelles ou temporelles, empiriques ou transcendantales. Nier la référentialité de l'éthique enseignante, c'est faire de l'acte éducatif une pratique en soi qui se suffirait à elle-même, et qui trouverait dans sa propre démarche les critères pour juger de ce qu'il convient de faire ou de ne pas faire. C'est s'enfermer dans l'empyrée d'une relation idéale, désincarnée, et rejeter dans le subalterne les moyens et méthodes pédagogiques utilisées.

Nier le caractère référentiel de l'éthique et de la déontologie enseignante, c'est refouler le caractère primordial de la question pédagogique. La morale du *Code Soleil*, en prescrivant aux enseignants de devenir des modèles suscitant l'admiration et l'imitation, évacue totalement la question des méthodes d'enseignement : il suffit de maîtriser les savoirs pour être capable de les transmettre. Pareillement, les injonctions inspirées de l'éthique managériale du « nouvel esprit du capitalisme » valorisent la compétition et la concurrence qui suffiraient à susciter le désir d'apprendre. Les éthiques formalistes et minimalistes qui leur succèdent aujourd'hui constituent le nouveau discours dominant. Elles visent une approche consensuelle, un « consensus par recoupement », « un accord pratique sur des normes et des procédures entre protagonistes ayant des conceptions professionnelles et des convictions morales différentes » (Prairat, 2009, p. 122). Ce faisant, elles évacuent et dissimulent les vrais enjeux des clivages pédagogiques, qui ne sont pas simplement dus à des conceptions divergentes de la vie et du bien, mais recouvrent des intérêts bien réels à perpétuer ou transformer une situation concrète.

On ne saurait fonder une éthique et une déontologie enseignante sur la neutralisation des divergences pédagogiques. La pédagogie n'est pas à la périphérie, mais au cœur et au principe de l'éthique enseignante. Il n'y a pas de discussion pédagogique qui n'ait une signification éthique ; ni de



débat éthique qui n'ait des retentissements pédagogiques. Et il n'y a pas d'éthique ou de déontologies pures, c'est-à-dire qui se dispenseraient de toute référence à des analyses philosophiques ou scientifique. Elles fournissent un « état de la question » à un moment donné, proposent des critères et des repères à la réflexion éthique, et ont un « effet de cliquet » qui interdit, sauf mauvaise foi, le retour en arrière sur des positions dépassées. Le bonheur était peut-être, au moment de la Révolution française, « une idée neuve en Europe », mais c'était une idée floue, vague, polysémique, contradictoire, incapable de constituer un principe de jugement moral et encore moins de fournir une finalité éducative consistante, comme Kant l'a bien montré. Aujourd'hui ce n'est plus une idée mais un concept ; sa valeur n'est plus seulement descriptive mais prescriptive.

La réflexion sur l'éthique enseignante ne peut plus se contenter de raisonner à partir de concepts généraux comme ceux de respect, dignité, égalité, éducatibilité, autonomie, autorité, etc. Le concept de bonheur qui est aujourd'hui au premier plan ne les remplace évidemment pas. Il en explicite à la fois les conditions empiriques et l'articulation concrète. Une société « heureuse » constitue une fin en soi de l'éducation – et donc des éducateurs – parce qu'elle met en évidence le lien entre des déterminations morales (justice, honnêteté, solidarité, générosité), sociales (inégalités modérées, fonctionnement démocratique et transparent des organisations), psychiques (confiance, sérénité), économiques (coopération, niveau de vie), sanitaires (espérance de vie, qualité de vie, accès aux soins), éducatives (scolarité commune, pédagogie active et collaborative, évaluation formatrice et non concurrentielle) que jusqu'ici on avait tendance à penser séparément.

L'éducation n'est pas une activité abstraite, intemporelle, désincarnée. Toute institution éducative constitue une petite société qui préfigure, prépare et conditionne la grande société dans laquelle elle est incluse. C'est pourquoi l'éthique et la déontologie enseignantes ne sauraient se désintéresser du monde qu'elles contribuent à façonner ni des effets objectifs, vérifiables, mesurables de leur action.



Références

- Badiou, A. (16 août 2015). La leçon de bonheur. *Le Monde*, p. 16-17.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspero.
- Galichet, F. (2002). Éthique et déontologie de l'enseignement. Dans G. Vincent (dir.), *Responsabilités professionnelles et déontologie*. Paris : L'Harmattan.
- Isambert-Jamati, V., & Grosperon, M.-F. (1985). Types de pratiques pédagogiques en français au lycée et différenciation sociale des résultats scolaires. Dans E. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* : actes du colloque franco-suisse, 9-12 janvier 1985. Paris : CNRS.
- Kant, E. (1788, 1966). *Critique de la raison pratique* (F. Picavet, trad.). Paris : PUF.
- Kant, E. (1795, 1968). *Doctrine de la vertu* (A. Philonenko, trad.). Paris : Vrin.
- Montessori, M. (2003). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 40, 53-76.
- Moreau, D. (2009). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. Dans D. G. Brassart & G. Legrand (dir.), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle et universitaire des enseignants ?* (tome 1) (pp. 365-374). Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord Pas-de-Calais.
- Obin, J.-P. (1994). Les enseignants entre morale, éthique et déontologie. *Education et management*, 6.
- Prairat, E. (2009a). Vers une déontologie de l'enseignement. *Education et didactique*, 3(2), 113-131.
- Prairat, E. (2009b). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Education et Sociétés*, 23, 41-57.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Rousseau, J.-J. (1762, 1964). *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier.
- Reynié, D. (20 juin 2013). Liberté, égalité, morosité. *Le Monde*.
- Senik, C. (2014). *L'économie du bonheur*. Paris : Seuil.
- Senik, C. (23 octobre 2014b). La croissance ne fait pas le bonheur. *Le Monde*.