Formation et pratiques d'enseignement en questions

Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci
Anne Monnier

N°20 2015

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

Professionnalisation 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

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

Axe 3. Déontologie et formation initiale et continue

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

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

Plaidoyer pour la construction d'une éthique professionnelle s'appuyant sur une didactique critique et réfléchie de l'Ethique et Culture Religieuse
Elisabeth Ansen Zeder 179

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

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

Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

Editorial

Sandra PELLANDA DIECI[1] , **Anne MONNIER**[2] et **Laura WEISS**[3] (IUFE, Université de Genève, Suisse)

Les enseignants ont toujours été confrontés à des dilemmes éthiques qu'ils résolvaient au mieux de leur conscience prenant en compte un certain nombre de règles implicites en lien avec le respect de l'autorité de l'institution mais surtout de valeurs partagées. Aujourd'hui, il semble que l'enseignant ait à la fois moins de repères et en même temps plus de latitude pour trancher lors de conflits ou dilemmes éthiques dans l'exercice de son métier. Dans une société toujours plus multiculturelle, l'autorité institutionnelle est davantage remise en cause par les différents acteurs qui ne partagent pas forcément les valeurs sur lesquelles l'école publique s'est construite. Qui plus est, l'éducation valorise actuellement davantage l'esprit critique que l'obéissance.

Dans le même ordre d'idées, des relations plus formelles, qui prennent parfois une dimension juridique, s'installent entre l'école et ses partenaires. Jusque là, l'institution scolaire en avait été préservée, les groupes d'acteurs en jeu (enseignants, directions, élèves, parents) réglant habituellement d'éventuelles dissensions à l'amiable, dans un respect mutuel des compétences de chacun. Or, ce n'est plus toujours le cas, ce qui a comme conséquence que les enseignants ne peuvent plus ignorer les règles et les normes qui régissent les relations entre ces acteurs.

Par exemple, la question des œuvres à faire lire aux élèves est devenue un sujet de débat dont l'ampleur dépasse largement le cadre scolaire. Pour prendre un cas concret, le choix par certains enseignants du *Grand Cahier* d'Agota Kristof dans le cadre du cours de français au secondaire supérieur a, ces dernières années, défrayé la chronique dans plusieurs pays francophones, constituant un cas prototypique des conflits de valeurs auquel l'école est aujourd'hui confrontée, et par rapport auquel elle se trouve relativement démunie. A Genève (Suisse) en particulier, le débat, lancé par une plainte de parents, est monté jusqu'au Parlement. Si l'issue a consacré l'autonomie des enseignants dans leurs choix pédagogiques, il n'en reste pas moins qu'il y a eu immixtion des parents et du monde politique dans la sphère scolaire. Ce conflit est un cas prototypique du débat sur le rôle et la mission à la fois d'instruction et d'éducation de l'école.

1. Contact : sandra.pellandadieci@unige.ch

2. Contact : anne.monnier@unige.ch

3. Contact : laura.weiss@unige.ch

Pour préparer les enseignants à faire face à ce genre de situations, les différentes institutions de formation initiale et continue tendent à intégrer de plus en plus dans leur offre le champ de savoir relatif à l'éthique et à la déontologie de la profession enseignante. Ce numéro thématique se propose de traiter de cette problématique selon trois axes principaux. Le premier se nourrit des apports de la philosophie pour clarifier les notions-clés de ce domaine. Le deuxième axe s'intéresse aux liens entre identité, autorité et professionnalisation des enseignants. Enfin, le dernier traite de la déontologie dans la formation initiale et continue des enseignants.

Approche philosophique de l'éthique professionnelle

Une première question porte sur le sens des termes « éthique » et « déontologie » : peuvent-ils être considérés comme des synonymes ou au contraire convient-il de les distinguer ? Dans une dimension axiologique, parler d'éthique c'est réfléchir aux valeurs qui sous-tendent le travail de l'enseignant, telles qu'égalité de traitement ou postulat d'éducabilité. La dimension déontologique concerne, quant à elle, le choix et l'établissement des normes qui définissent les obligations concrètes auxquelles est soumis tout enseignant de par son statut institutionnel.

Comme le rappelle Mauron (2004), la philosophie distingue deux types de théories éthiques : l'éthique déontologiste et l'éthique conséquentialiste. L'éthique déontologiste (dérivé du grec τὸ δέον « ce qu'il convient de faire » et λόγος « le discours, la doctrine » signifiant « obligation » ou « devoir ») affirme que chaque action humaine doit être jugée selon sa conformité ou non à certains devoirs. Au contraire, l'éthique conséquentialiste considère que les actions humaines sont à juger uniquement en fonction de leurs conséquences.

Dans la même ligne, il convient aussi de distinguer droit, éthique et déontologie. Le droit est un ensemble de règles contraignantes, règles qui sont elles-mêmes érigées en standards minimaux que se donne une société et qui sont considérés comme indispensables à la vie en collectivité. L'éthique traite des questions et des réflexions sur les valeurs, sur l'intégrité et l'excellence morales. Enfin, la déontologie est un ensemble de règles que se donne une profession à titre de garantie pour ne pas abuser d'un pouvoir. Ces définitions permettent de distinguer ce qui devrait être de l'ordre des règlements, des cahiers des charges et des codes de déontologie.

Identité, autorité et professionnalisation

Si le questionnement sur les termes est essentiel d'un point de vue philosophique, on peut naïvement se demander dans quelle mesure le domaine de l'éthique peut concerner l'enseignant. Le « bon sens »ne serait-il pas suffisant à ce dernier pour décider ce qu'il convient ou non de faire, et ainsi trancher les dilemmes auxquels il est confronté dans l'exercice de son métier ? Pour dire les choses autrement, ne suffit-il pas pour être un bon enseignant d'être doté de raison au sens de Descartes et de qualités

humaines comme la sollicitude et la bienveillance pour gérer des situations problématiques du point de vue éthique ?

Pour aller plus loin, pourrait-on partir du principe que l'éthique enseignante s'appuie sur un certain nombre de valeurs renvoyant à des conceptions pédagogiques partagéespar le collectif enseignant ? L'existence de valeurs communément admises et partagées, qui se révèlent dans et par les croyances, les aspirations, les idéaux d'un groupe professionnel à un moment donné, ne pourraient-elles pas tenir lieu de déontologie implicite ?

Qu'entend-on par « déontologie professionnelle » dans un corps de métier ? Selon Prairat (2009), toute déontologie relève de l'éthique appliquée et a pour objet d'« inventorier les règles et recommandations qui s'adressent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche » (p. 43). Autrement dit, une déontologie a comme première fonction l'organisation d'un groupe de professionnels par la mise en place de points de repères qui leur permettent de s'orienter dans des contextes de travail toujours plus flous et sujets à contestations. Sans fixer de standards, une déontologie a pour but de proposer des critères de type socio-éthique permettant d'entériner ou au contraire d'exclure certaines pratiques. En cela, elle participe donc à la définition – ou à la redéfinition – d'une identité professionnelle « en précisant, par-delà la spécificité d'un champ d'activités, l'ontologie d'une pratique » (p. 43). Toujours selon Prairat (2009), les normes devraient être ainsi définies et regroupées dans une charte de déontologie. Dès lors se pose la question de savoir, d'une part, comment constituer un code de déontologie et quels en seraient les avantages et les limites, d'autre part, si la profession enseignante se prête aisément à la constitution d'un tel code.

Pour Dubar (2000), les « identités professionnelles sont des manières socialement reconnues, pour les individus, de s'identifier les uns les autres, dans le champ du travail et de l'emploi » (p. 95). Ce sociologue souligne que les identités de métier supposent, pour se reproduire, une relative stabilité dans les règles qui les sous-tendent et dans les communautés qui les soutiennent. Or, depuis trente ans, les transformations du travail vont dans le sens d'une valorisation grandissante de la responsabilité individuelle et des compétences personnelles contribuant, selon Dubar, à une crise des identités professionnelles. Cette individualisation progressive des membres de groupes professionnels remet en cause les règles qui définissent leur identité professionnelle et fait émerger des problèmes d'ordre éthique. Quelle place peut ou doit prendre l'éthique dans ces groupes ? A quelles conditions peut-il y avoir une déontologie dans un groupe professionnel ?

Pour dépasser la crise dont parle Dubar (2000), plusieurs contributions de ce numéro avancent la nécessité de développer une éthique et une déontologie explicite de la profession enseignante. Dès lors, il s'agit de décider collectivement des valeurs de la profession et de se donner des règles, des normes, qui permettraient de définir une ligne de conduite dans différentes situations. En effet, selon Prairat (2012), une norme professionnelle

porte sur les conduites humaines et constitue une tentative d'emprise sur le temps ; elle n'est jamais l'objet d'une *construction* ou d'une *constitution*, mais d'une *institution* au sens où elle valide des conduites déjà présentes au sein du collectif professionnel. Dès lors, trois propriétés caractérisent la norme : la régularité ; l'injonction à faire ou ne pas faire, resserrant ainsi le champ des possibles ; la dimension collective qui la distingue de l'habitude et du précepte personnel.

En outre, une déontologie contribuerait à inscrire la profession enseignante dans la perspective d'une autonomie mieux assumée, avec comme objectif sa professionnalisation, par référence aux modèles que sont les professions libérales de médecin et d'avocat (Kahn, 2006). Il faut néanmoins constater que la déontologie enseignante présente des particularités spécifiques qui la distinguent des déontologies des autres professions.

De ce point de vue, les liens entre déontologie et institution scolaire et, dans ce cadre, entre déontologie et autorité de l'enseignant sont intéressants à analyser. Une institution scolaire est dotée de règlements rédigés par l'administration publique traduisant l'application des lois sur l'instruction publique. Ces différents textes institutionnels (lois, recommandations, règlements, protocoles, cahier des charges, etc.) cadrent le travail et le comportement des acteurs (direction, enseignants, élèves, parents d'élèves) qui interviennent à différents niveaux dans l'institution. Peut-on dès lors faire coexister un code de déontologie avec ces textes et, si oui, comment l'élaborer ? Dans quelle mesure un code de déontologie peut-il être l'émanation des enseignants dans l'exercice de leur métier si, comme le préconise Prairat (2009, 2012), il devrait être établi par eux et pour eux ? Selon cet auteur, comme une éthique professionnelle ne peut être le résultat que d'une délibération de l'« agent moral » avec soi-même et avec les autres acteurs, une déontologie professionnelle doit être élaborée par les agents mêmes de la profession. Est-il dès lors possible qu'une profession constituée de fonctionnaires se dote d'un tel code ?

Sur le plan de l'autorité de l'enseignant vis-à-vis de ses élèves, mais aussi des parents de ceux-ci, il convient de se demander si un code de déontologie pourrait aider un enseignant dans sa classe et au sein de son institution. En-deçà d'un éventuel code, il faut considérer que les questions d'ordre éthique se posant aux enseignants sont différentes selon le public d'élèves, l'âge, les facteurs socio-économiques et culturels. Qui plus est, elles dépendent aussi des finalités propres à chaque institution scolaire. Enfin, il convient de réfléchir, en fonction de ces facteurs, à la part de responsabilité de l'enseignant dans l'éducation des élèves et des valeurs qu'il peut ou doit transmettre dans le cadre de son enseignement. Ainsi c'est *in fine* le couple éducation-instruction qui est réinterrogé.

Déontologie et formation initiale et continue

Selon les normes officiellement fixées par la CIIP[4], les dispositifs de formation doivent viser la maîtrise d'un savoir pluriel et composite propre à l'exercice de la profession, savoir lui-même constitué, selon Tardif et Borges (2009) et Tardif et Lessard (1999), de « divers types de savoirs puisant à des sources variées de connaissances et de compétences », qu'ils regroupent sous l'appellation de « savoirs professionnels ». A quels savoirs de référence renvoient l'éthique et la déontologie professionnelles ? Au niveau de la formation, l'éthique et la déontologie professionnelles sont-elles à classer du côté des savoirs *à* ou des savoirs *pour* enseigner, pour une catégorisation classique utilisée notamment par Hofstetter et Schneuwly (2009) ? Si ces savoirs participent à une professionnalisation de la formation – thématique qui a notamment fait l'objet d'un numéro de la revue des HEP (Wentzel & Pagnossin, 2012) – ils constituent des savoirs de formation dans un double sens. Le formateur en tant que professionnel doit les détenir, non seulement dans son action de formation éthiquement responsable qui peut être un exemple pour les formés, mais aussi en tant que savoirs *à* enseigner. Dans cette mesure, ces savoirs sont en lien avec les autres savoirs de la formation, institutionnels, didactiques et des sciences de l'éducation que les futurs enseignants doivent s'approprier.

Comment cependant travailler ces savoirs dans la formation ? Moreau (2009) notamment, considérant que l'éthique professionnelle est l'un des enjeux essentiels de la formation professionnelle initiale des enseignants, défend l'idée d'une formation reposant sur la mise à disposition pour les enseignants en formation d'un certain nombre de concepts et d'outils permettant la problématisation éthique de leur praxis, tout en évitant les tentations prescriptives d'une déontologie qui serait imposée de l'extérieur. D'où l'intérêt de travailler avec des étudiants les questions éthiques et déontologiques, dans l'optique d'amorcer déjà en formation initiale la construction de leur identité professionnelle (Pellanda Dieci, S., Weiss, L. & Monnier, A., 2012). Dans la ligne des propositions de Moreau (2009), des recherches actuelles font état d'expériences menées en formation initiale d'enseignants qui abordent la question de l'éthique et de la déontologie professionnelles par le biais d'études de cas. Parmi celles-ci, les unes (Weiss, Monnier & Pellanda Dieci, 2012) abordent ces questions d'un point de vue avant tout pédagogique, alors que d'autres (Monnier, 2013) les analysent dans le cadre de la didactique disciplinaire à travers une réflexion sur la question des contenus mais aussi des démarches. Cet ouvrage explore d'autres pistes, comme celle d'une didactique de l'éthique ou une sensibilisation à certaines postures bienveillantes, pour intégrer la dimension éthique et déontologique dans la formation des enseignants.

L'ouvrage est composé de treize contributions réparties autour de trois axes d'analyse de l'éthique et de la déontologie professionnelles d'auteurs

4. Déclaration de la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) relative aux finalités et objectifs de l'école publique du 30 janvier 2003.

issus de Suisse romande, mais aussi d'autres pays francophones (France, Québec). Ces contributions, tout en s'inscrivant dans un des trois axes présentés ci-dessus, explorent de nouvelles pistes, offrant ainsi des perspectives de recherche prometteuses sur la thématique.

Les quatre premières contributions qui ont trait à l'approche philosophique de l'éthique professionnelle (axe 1) étudient différents fondements possibles d'une éthique professionnelle enseignante. Tournées vers des valeurs comme l'émancipation, le bonheur ou la sollicitude, qu'on ne verrait pas à priori comme base pour une éthique, elles proposent des pistes nouvelles qui se situent en-deça de la mise en place de normes et de codes.

Ainsi, la première contribution de **Didier Moreau** propose un état de la question sur les références actuelles aux théories éthiques professionnelles. Partant du double constat selon lequel il existe une injonction sociétale relayée par les institutions à prendre en compte l'éthique et une irruption du souci éthique dans le champ éducatif, l'auteur s'interroge sur une éthique légitime en éducation. Cette éthique légitime, qui se doit de dépasser une mise en œuvre experte technique, pourrait être définie comme une pratique de soi ayant pour but sa propre émancipation qui favoriserait par exemplarité l'émancipation d'autrui. De ce point de vue, pour Moreau, une déontologie professionnelle, parce qu'elle se situe dans l'interface du droit et de la morale, échapperait au plan éthique.

Jean-François Dupeyron, quant à lui, se penche sur l'éthique du *care* qui met en avant l'intérêt d'une posture enseignante de sollicitude, avec un retour à la primauté des sentiments moraux. Si ce modèle est confronté à trois défis majeurs – philosophique, politique et déontologique - qui ne doivent pas être négligés, le *care* apporte, selon l'auteur, une plus-value à une conception de la professionnalité, dans laquelle les enseignants font face à des responsabilités juridique, éthique et déontologique complexes.

La troisième contribution de **François Galichet** s'interroge sur les fondements d'une réflexion normative et axiologique de l'action enseignante. S'il analyse certaines qualités déontologiques en vogue à notre époque, telles que l'enthousiasme, la confiance et la flexibilité, il démontre également que ces qualités ne sont pas seulement descriptives de la profession mais actuellement également prescriptives. Dès lors, se détachant des référents implicites de l'éthique enseignante, en particulier le code Soleil et l'éthique moderniste, il propose le concept de bonheur comme référent explicite d'une éthique enseignante qui place les enseignants devant leurs responsabilités.

Pour sa part, **Samuel Heinzen** s'intéresse aux concepts qui s'invitent aussi bien dans les représentations des sujets – les chercheurs comme les personnes qui participent à des recherches – que dans les méthodes et les résultats des enquêtes scientifiques portant sur ces questions. Il met ainsi en lumière l'importance pour le chercheur de prendre conscience de cette intrication conceptuelle, s'il veut pouvoir assumer explicitement les valeurs sous-jacentes à un questionnement éthique. Enfin, analysant les rapports complexes qui existent entre les différentes missions d'un ensei-

gnant : relations interpersonnelles professionnelles, relations aux parents et aux élèves, il montre que l'éthique enseignante est spécifique et ne peut être comparée à aucune autre approche professionnelle.

Les quatre contributions suivantes articulent l'éthique et la déontologie professionnelle avec les questions d'identité, d'autorité et de professionnalisation (axe 2), n'hésitant pas à poser la focale sur différents codes d'éthique et de déontologie des enseignants, mettant en lumière ainsi le fait que la professionnalisation peut précéder ou découler de ces codes.

La contribution d'**Eirick Prairat** présente l'idée déontologique à partir de plusieurs points de vue – fonctionnaliste, structuraliste, éthique. L'auteur analyse d'abord quatre principes éthiques qui touchent à la profession enseignante : l'éducabilité, l'autorité, le respect et la responsabilité. Puis, il montre qu'une déontologie minimaliste permet d'obtenir un consensus au sein d'une profession enseignante marquée par la diversité des valeurs. Le code de déontologie qu'il présente vise à lancer un débat sur cette question.

Dans sa contribution, **Denis Jeffrey** part du constat que la tertiarisation de la formation des enseignants a fait de ceux-ci de véritables professionnels, ayant notamment une plus grande liberté pédagogique et une plus grande autonomie dans l'exercice de leur métier. Dès lors, ces derniers devraient, à l'instar d'autres corps de métier, adhérer à une éthique commune.

Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels mettent en évidence les valeurs éthiques de la profession enseignante au Québec, en Ontario et au Nouveau Brunswick à travers la présentation de textes législatifs et de codes. Dans la deuxième partie de leur contribution, ils rendent compte d'une étude empirique analysant le point de vue de plusieurs enseignants sur le code déontologique de l'Ontario, afin de mettre en évidence les valeurs communément privilégiées par les professionnels en exercice.

Le syndicat des enseignants romands **(SER)** réfléchissait depuis longtemps à un projet de création d'un code de déontologie. Son président, **George Pasquier,** retrace l'historique des discussions autour du statut professionnel des enseignants depuis le milieu du 19e siècle, qui se sont concrétisées entre autres - au milieu du 20e siècle - sous la forme d'un code de déontologie des enseignants.

Enfin les cinq contributions qui s'inscrivent dans l'axe 3 analysent des dispositifs de formation initiale ou continue des enseignants centrés sur l'éthique et la déontologie professionnelles. Alors que les quatre premières considèrent ce champ comme un savoir *pour* ou *à* enseigner à acquérir en formation, la dernière l'aborde au niveau de la classe, d'un point de vue didactique en lien avec l'enseignement des sciences. L'ensemble de ces contributions proposent de ce fait un panorama de dispositifs innovants dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants.

Pascal Carron, Philippe Genoud et Pascale Spicher articulent les questions éthiques et déontologiques en formation d'enseignants aux différents axes du référentiel de compétences en vigueur dans leur institut de

formation du canton de Fribourg (Suisse). L'analyse d'un dispositif expérimenté initie une réflexion sur ces questions et promeut une posture éthique s'appuyant sur une déontologie tantôt prescrite, tantôt co-construite.

Jean-Nicolas Revaz s'appuie sur six modèles théoriques utilisés dans le cadre de la formation des enseignants du primaire du canton du Valais (Suisse) pour déterminer quels sont les éléments qui interviennent dans l'examen, par les enseignants, de situations à caractère éthique et comment ces derniers peuvent s'y référer pour fonder les décisions qu'ils doivent prendre. Cette contribution présente ainsi des outils qui permettent de traiter des dilemmes éthiques que les enseignants (stagiaires ou confirmés) rencontrent dans leurs situations de travail.

Elisabeth Ansen Zeder, quant à elle, propose d'aborder les problèmes relatifs à la déontologie dans la formation initiale des enseignants du primaire dans le cadre d'une didactique de l'éthique et de la culture religieuse à la Haute Ecole Pédagogique de Fribourg. De ce point de vue, l'éthique, comme domaine de la philosophie, devient un savoir à enseigner aux élèves par le biais de contes et de mythes.

La contribution d'**Anne Monnier, Laura Weiss et Sandra Pellanda Dieci** analyse un dispositif de formation pour les futurs enseignants secondaires à Genève, centré sur des études de cas qui articulent les dimensions éthiques et déontologiques aux différents savoirs professionnels. Ces chercheuses montrent ainsi que le champ de l'éthique et de la déontologie enseignantes fait appel à des savoirs de référence pluriels qui rend leur maîtrise difficile aussi bien pour les formés que pour les formateurs. Les résultats de leur recherche empirique mettent en évidence que l'acquisition de ces savoirs est plus aisée quand ceux-ci sont abordés d'une façon systémique et dans un ancrage fort avec le terrain scolaire.

Estelle Blanquet et Eric Picholle s'intéressent à la posture de l'enseignant primaire ou de sciences dans le contexte français d'un enseignement basé sur une démarche d'investigation qui s'appuie sur l'expérience. Ils définissent un code de déontologie en dix «commandements» permettant de donner un enseignement véritablement scientifique en classe. Cette démarche les amène à identifier un certain nombre de mauvaises pratiques, malheureusement présentes – selon ces auteurs – aussi bien dans la recherche scientifique que sur le terrain scolaire.

Sur les plans théoriques et méthodologiques, les contributions aspirent non seulement à apporter des connaissances nouvelles sur l'éthique et la déontologie professionnelles, mais également à questionner les pratiques souvent basées sur des valeurs éthiques spontanées, en ouvrant notamment une perspective critique pour résoudre les dilemmes qui mettent en tension des principes éthiques. Nous espérons que la palette des contributions retenues dans ce numéro thématique permettra au lecteur chercheur, formateur ou enseignant d'approfondir sa réflexion sur ce sujet tout en constatant au travers des nombreuses pistes qui lui sont offertes l'importance que revêt actuellement cette réflexion pour la profession enseignante.

Références

Dubar, C. (2000). *La crise des identités*. Paris : PUF

Kahn, P. (2006). Autour des mots : réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation, 52* , 105-116.

Mauron, A. (2004). *Petit glossaire de bioéthique.* Repéré à http://www.unige.ch/medecine/ib/ethiqueBiomedicale/enseignement/glossaire.html

Monnier, A. (2013). Quel corpus littéraire pour l'enseignement du français, pour quel public ? : une recherche en histoire de l'éducation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP, 16*, 145-159.

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 universitaire des enseignants ? (Tome 1)* (pp. 365-374). Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas de Calais.

Pellanda Dieci, S., Weiss, L., & Monnier, A. (2012). Comment contribuer en formation à la construction de l'identité professionnelle d'enseignants du secondaire ? Dans D. Demazière, P. Roquet & R. Wittorski (dir.), *La mise en objet de la professionnalisation.* Paris : L'Harmattan.

Prairat, E. (2012). Perspective déontologique. Dans M. Mellouki & B. Wentzel (dir.), *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp. 53-84). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Education et Sociétés, 23*, 41-57.

Tardif, M., & Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Raisons éducatives, 13,* 109-136.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : de Boeck.

Weiss, L., Monnier, A., & Pellanda Dieci, S. (2012). Réflexion sur la double casquette de formateur et de chercheur : le cas d'un dispositif de formation à la déontologie professionnelle enseignante. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP, 14* , 83-102.

Wentzel, B., & Pagnossin, E. (dir.). (2012). *Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)s. Revue des HEP, 14*.

Axe 1. Approche philosophique de l'éthique professionnelle

L'éthique professionnelle des enseignants : une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui

Didier MOREAU[1] (Laboratoire des Logiques Contemporaines de la philosophie, Laboratoire EXPERICE, Université de Paris VIII, France)

L'article précise les enjeux philosophiques et politiques de l'éthique professionnelle des enseignants. En distinguant l'éthique des déontologies professionnelles, il pose la question de savoir ce qu'est une éthique enseignante légitime, permettant l'émancipation intellectuelle et morale. Il examine ensuite les références actuelles aux théories morales dans le champ éducatif : éthiques de la sollicitude, éthiques contractualistes et éthique herméneutique. La question est alors posée de savoir comment une pratique de soi peut fonder une visée d'émancipation éducative dans les théories de la subjectivation, chez Foucault et Badiou. Le conflit entre les préconisations institutionnelles vers les éthiques compassionnelles, et les constructions personnelles émancipatrices prend son sens. L'éthique professionnelle enseignante est une éthique de la rencontre et du risque.

Mots clés : Ethique professionnelle des enseignants, théorie morale, émancipation, modes de subjectivation

Introduction

Parmi les transformations les plus visibles du champ éducatif intervenues au cours de la précédente décennie, la considération éthique paraît au premier plan : il devient inconcevable désormais de réduire l'acte éducatif à une mise en œuvre experte technique ; la techné semble être devenue une praxis, c'est-à-dire une activité dont les moyens doivent être de même qualité morale que les fins et qui en ce sens permet le perfectionnement de l'agent moral, dans la mesure où la pratique de la vertu renforce la vertu (Aristote, 1994).

Mais cette mutation que constitue l'irruption du souci éthique dans le champ des pratiques enseignantes recouvre en réalité deux mouvements absolument distincts. Tout d'abord une véritable métamorphose de certains enseignants débutants, qui résulte pour partie de la transformation des pratiques classiques de formation grâce aux IUFM (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres en France), et pour l'autre partie de l'entrée en formation d'enseignant de personnes issues d'un milieu professionnel différent, qu'elles avaient abandonné parce qu'il ne répondait pas à leur projet

1. Contact : moreaudi@wanadoo.fr

éthique. La conjonction des deux facteurs a constitué une situation inédite d'autoformation à l'éthique au sein des groupes en formation dans les IUFM. C'est sur cette révolution invisible que nous avons alors développé une approche critique et scientifique. Elle remettait en question cette prétendue indifférence éthique d'un corps enseignant qui se serait tenu dans la réserve purement technicienne d'un agir professionnel, suffisamment balisé par les didactiques efficientes, que tous les problèmes moraux s'en seraient trouvés résolus. Nos recherches, entreprises au début des années 2000, ont montré qu'il n'en était rien et qu'il fallait prendre en compte désormais le surgissement d'une éthique professionnelle (Moreau, 2003).

Cependant, il convient d'abandonner la vision irénique de la science produisant des effets de vérité dans la pratique : si la question éthique est devenue si présente dans le champ éducatif, ce n'est pas du fait de la transformation des pratiques de l'enseignement ou de la formation, mais bien plutôt sous l'effet de la pression institutionnelle politique, directement parfois transcrite dans les textes législatifs, et qui aboutit à cet impératif catégorique à peine démarqué d'un commandement kantien : « Agis de telle sorte que la maxime de ton action enseignante soit conforme à la loi éthique ministérielle… ».

C'est qu'entre temps les institutions qui organisent l'éducation ont dû prendre en compte cette injonction sociétale à l'éthique, porteuse d'une axiologie binaire, organisée selon l'intérêt supposé d'un être-en-commun pacifié qu'on rêve toujours d'atteindre. De ce point de vue, qui est politique, si les enseignants agissaient « éthiquement », leurs élèves s'en sentiraient mieux et la société, *in fine*, y gagnerait en cohésion. « Agir de façon éthique et responsable », selon la prescription du référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant en France, deviendrait le carmen vers la réalisation d'un idéal de paix sociale. L'apparente convergence vers l'éthique en éducation masquerait alors – c'est notre hypothèse depuis quelques temps (Moreau, 2014a) – un véritable conflit entre d'abord des pratiques subjectives de formation de soi et des structures de gouvernementalité imposant un cadre prescriptif de l'agir. Pour l'éclairer, il est nécessaire de définir préalablement le cadre théorique grâce auquel cette « révolution invisible » est devenue perceptible à la recherche, ce qui est la condition politique minimale pour qu'elle puisse revendiquer sa propre légitimité.

La légitimité de l'éthique professionnelle de l'éducation.

A quelle condition une éthique est-elle légitime ? Cette question peut paraître étrange si l'on néglige la définition aristotélicienne de l'*eupraxis*, de permettre à l'agent moral de renforcer la qualité morale de son agir. Il faut noter qu'il s'agira là d'un *topos* propre à la réflexion éthique dans toute l'Antiquité, puisqu'on en trouve les prémisses chez Platon, et l'aboutissement conceptuel dans le stoïcisme. Cette légitimité est l'autre nom de l'autosuffisance – comme projet – de l'agent moral, qui ne soumet sa raison à aucun maître pour agir en connaissance de cause. Une éthique légitime est une éthique par laquelle le sujet s'émancipe de ce qui entrave

son agir rationnel, elle est donc un mode de subjectivation propre à la pratique de soi. Ne sont donc pas légitimes les structures qui, sous le nom d'éthique, imposent une obéissance ou une soumission à une puissance de juger extérieure au sujet, même si on leur accorde généralement une fonction moralisatrice éminente en éducation. Cette définition permet dès à présent de dissiper un certain nombre de confusions, dont la fonction de méconnaissance n'est pas anodine.

La première confusion consiste à refuser à la réflexion éthique sa légitimité, en l'intégrant dans le champ général de la moralité sociale – que le concept hégélien de *Moralität* définit précisément – en pensant que la volonté subjective est déterminée soit par une représentation abstraite du Bien interne au sujet, soit par sa médiation objective dans le monde environnant : c'est alors l'Esprit objectif auquel le sujet se rapporte à travers les productions et constructions sociales. L'éthique d'un sujet – quand on dit qu'une personne « manque d'éthique » – se confondrait alors avec sa moralité, entendue comme capacité à intuitionner et à saisir le Bien à travers ses manifestations empiriques (sociales, religieuses, médiatiques). Mais si l'on assimile éthique et moralité, on ne comprend pas comment celle-ci peut conduire à l'émancipation par la pratique de soi – tout au contraire, on se trouve confronté aux phénomènes d'aliénation du sujet dans des formes paralysantes de détermination d'un Universel apparaissant comme vérité ultime de la Morale. Cette aliénation consiste à donner son assentiment aux prescriptions morales ambiantes, relayées par tous les canaux médiatiques.

En revanche, direction que nous allons privilégier, il faut distinguer avec Hegel *Moralität* et *Sittlichkeit*, terme que l'on pourrait traduire par éthicité. (Hegel, 1940, § 14). L'éthicité est l'effort concret et réfléchi du sujet pour réaliser dans le monde social sa perception du Bien, laquelle se transforme à la mesure de son effectuation, dans un processus dialectique de négation du donné immédiat. Derrida remarque l'importance de cette distinction qui permet de rompre définitivement avec l'hypothèque de la morale kantienne d'un sujet soit agissant conformément au devoir (*pflichtmässig*) et comme tel hétéronome et dépourvu de morale, soit agissant par devoir (*aus Pflicht*) et comme tel nécessairement solitaire, malheureux et déçu par le monde ambiant (Derrida, 1974, p. 12-13 ; 1993, p. 21-22). L'éthique apparaît alors comme le mode de subjectivation propre à la pratique de l'éthicité concrète, ce qui correspond à notre définition initiale de la légitimité éthique : une éthique professionnelle est un mode de construction de soi à travers l'exercice d'une profession entendue comme champ d'une pratique de l'éthicité concrète. L'enseignant se construit comme sujet éthique par son engagement réflexif dans l'agir professionnel.

Cette distinction permet alors d'éclairer la seconde confusion, qui consiste en un rapprochement, voire une superposition, de l'éthique et de la déontologie. Il semble en effet, pour certains analystes, qu'une éthique professionnelle ne puisse prendre la forme que d'une déontologie, si l'on veut échapper à l'aporie précédente d'une morale professionnelle ne dépassant pas la forme coercitive et conservatrice d'une moralité sociale.

L'introduction d'une déontologie permettrait alors d'extraire les professionnels de leur passivité et de leur indifférence vis-à-vis des enjeux éthiques des tâches qu'ils accomplissent. Doter la profession enseignante d'une déontologie permettrait aux acteurs de devenir progressivement des agents moraux en les amenant à faire réflexion, par le corpus normatif, sur leur pratique spontanée. Cette hypothèse est sensée, mais elle ne permet pas, bien au contraire, d'accéder à une éthique légitime.

En effet, toute déontologie professionnelle échappe au plan éthique et tente de se situer dans l'entre-deux du droit et de la morale. Si l'on reprend la distinction célèbre fondée par le normalisme de Kelsen entre le droit et la morale, on comprend que ce n'est pas l'origine ou la nature des normes qui est décisive, question qui renverrait à un arrière-plan métaphysique (Moreau, 2011, p. 222) mais ce qui spécifie leur caractère hypothétique : les normes morales comme les normes juridiques peuvent en effet être violées, mais seules les normes du droit garantissent leur efficacité par la prescription d'un acte de contrainte qui est la sanction (Kelsen, 1996). Il n'y a pas de sanction morale, mépris et désapprobation ne sont que des affects transitoires qui font, par exemple, que la corruption politique, n'a jamais empêché un élu de briguer les suffrages des électeurs, pour peu qu'une sanction juridique ne l'ait pas rendu inéligible. Cela ne signifie pas qu'une déontologie professionnelle des enseignants soit une construction inutile, tout au contraire, dans la mesure où elle protège ceux qui s'y intègrent contre les actions juridiques qui pourraient leur être opposées dans l'exercice de leur profession. Mais cependant, il ne faut pas attendre d'elle qu'elle puisse contribuer à « moraliser l'exercice du métier », car, dans cette hypothèse, plus rien ne la distingue de la moralité sociale, dans la mesure où elle perd ce qui la caractérise : l'autonomie. En effet, une véritable déontologie professionnelle suppose que ce sont les agents eux-mêmes qui édictent les normes qui régulent leur activité, qu'ils possèdent toute compétence pour les modifier selon les évolutions du métier et que l'instance de sanction s'exerce bien entre pairs, hors toute institution coercitive. Faute de cette autonomie, la déontologie n'est que l'exercice de la contrainte, plus ou moins déguisée, d'un pouvoir prescriptif hiérarchique.

Les théories morales et l'éthique professionnelle

Séparer l'éthique professionnelle de la déontologie, c'est à coup sûr passer du côté de l'invisibilité des pratiques de soi et du mode de subjectivation propre à l'éthicité concrète. C'est une difficulté méthodologique considérable sur plusieurs points importants. Cela suppose tout d'abord que l'éthique échappe à la réflexion sociologique et se trouve resituée dans son champ originaire qu'est la philosophie. Ce qui permet de contourner – avantage substantiel – l'aporie de l'individualisme méthodologique, qui suppose que seul l'engagement de professionnels de plus en plus nombreux dans la réflexion éthique permettrait une transformation du champ éducatif. Les enquêtes menées au Québec en particulier montrent effectivement que les enseignants se déclarent sensibilisés par l'éthique et

soucieux d'en respecter les normes sans pour autant que leurs pratiques s'en trouvent transformées (Desaulniers & Jutras, 2008).

Cette séparation, dans un deuxième temps, ouvre la question des modes de subjectivation et se place alors dans le champ des débats philosophiques : « qu'est-ce qu'un sujet éthique ? comment se forme-t-il et comment est-il institué dans des communautés de pratiques ? » deviennent alors les questions centrales. Les théories éthiques ne sont plus considérées comme des schèmes de description de la moralisation professionnelle à prescrire, mais comme des outils critiques permettant de repérer des conflits et des lignes de partage entre le politique et l'éthique.

Les références actuelles aux théories morales dans le champ éducatif s'orientent massivement vers les éthiques du *care* et de la sollicitude. Il ne faudrait pas interpréter ce phénomène comme un effet de mode transitoire ; il s'y dissimule un conflit important que seule une caractérisation non descriptive de l'éthique peut révéler. Réaliser une typologie des théories morales est toujours une entreprise délicate et partiale, dans la mesure où aucune métathéorie ne viendrait surplomber l'ensemble des éthiques. Néanmoins certaines voies méthodologiques peuvent être privilégiées. La première est formelle, elle est ouverte et expérimentée par Vuillemin (2001) à partir des doctrines de l'Antiquité autour de l'Argument Dominateur de Diodore. Dans son ouvrage, *Nécessité et liberté*, Vuillemin montre qu'une théorie morale peut être considérée comme une axiomatique qui, à partir du libre choix de ses axiomes initiaux, en déduit logiquement les conséquences pour la pratique. Dès lors, la transformation d'un des axiomes initiaux permet de transformer la théorie morale, et, pour un observateur extérieur, il devient possible d'organiser toutes les théories morales à partir de leurs systèmes propositionnels selon les choix qu'elles font des axiomes initiaux, comme assertions fondamentales. Vuillemin peut alors extrapoler cette méthodologie en montrant qu'elle permet une typologie des systèmes philosophiques : « Chaque assertion fondamentale donne naissance à un système philosophique et à un seul. On pourra alors dresser la table des systèmes philosophiques » (*ibid*. p. 284). Nous avons montré que l'intérêt principal de la typologie de Vuillemin était de séparer les théories morales cohérentes des agglomérats éclectiques, confus et contradictoires, par là-même tout à fait contre-productifs pour prétendre éclairer le champ moral, mais de ce fait tout à fait utiles pour un usage politique (Moreau, 2011). Mais les deux limites de ces typologies restent leur incapacité à saisir l'historicité des théories, c'est-à-dire leurs relations aux ruptures épochales (Blumenberg, 1999), et surtout de ne pas prendre en compte (mais cela échappe à toute formalisation) les agents moraux eux-mêmes dans leur rapport à la théorie. Aussi est-il plus pertinent de caractériser les théories morales contemporaines du point de vue de leur rapport au champ philosophique.

Dans cette perspective, la dichotomie conçue par Habermas et Apel s'avère fructueuse (Habermas, 1991 ; Apel, 1994). Il s'agit de distinguer les éthiques s'appuyant sur une métaphysique, postulant la réalité d'un Bien

transcendant, des éthiques post-métaphysiques, à la recherche ou non d'une fondation ultime (Apel, 1994) et se soutenant de la structure de l'activité humaine, qu'elle soit praxique, depuis Heidegger (Heidegger, 1986) ou langagière depuis Peirce et Wittgenstein. Le mérite de cette dichotomie est qu'elle permet de saisir les éthiques contemporaines comme des constructions en devenir, et de répudier les tentatives récurrentes de re-théologiser l'éthique, tendance actuelle dont la Renaissance nous avait cependant affranchi.

La question de l'asymétrie

Quelles sont donc les théories contemporaines qui peuvent éclairer le champ éducatif ? Deux groupes importants concentrent actuellement l'intérêt des chercheurs : les éthiques déontologistes cognitivistes et les éthiques de la sollicitude. On les oppose traditionnellement comme une approche rationaliste face à une approche émotive ou sensible, mais leur véritable différence, en éducation, tient dans leur compréhension du concept d'asymétrie. Reprenons l'origine du problème. En fondant une morale à visée universelle, Kant avait séparé radicalement la sphère du jugement de celle de la sensibilité en établissant que seul l'entendement pouvait prescrire à la volonté d'obéir à des lois universalisables, sous la forme de l'impératif catégorique, lorsque la sensibilité ne conduisait qu'à l'hétéronomie de cette volonté, face aux désirs et aux passions. Je peux respecter la Loi morale parce que j'en reconnais la nécessité rationnelle si je suis autonome, mais si je respecte la moralité ambiante par crainte d'une sanction sociale, je reste hétéronome. Mais cette orientation cognitiviste, outre le fait qu'elle abroge toute possibilité de penser quelque chose de l'ordre du sentiment moral, avait une conséquence redoutable, qui était de disqualifier éthiquement tous les êtres qui ne pouvaient pas accéder au jugement moral, et donc à l'autonomie requise pour devenir une conscience éthique : les enfants, les fous et les animaux étaient ainsi soustraits à la sphère de la réflexion éthique. Ce qui pose en éducation la question de l'asymétrie de la relation entre l'adulte et l'enfant, entre l'éducateur autonome et l'éduqué « mineur », au sens kantien (Kant, 2006).

C'est pourquoi les éthiques cognitivistes postkantiennes se sont attachées en priorité à reprendre cette question de l'asymétrie. Mais elles ne purent le faire sans l'apport essentiel des travaux de Piaget relatifs à la construction sociale du jugement moral chez l'enfant (Piaget, 1932). Piaget montre en effet que l'asymétrie, sur laquelle Durkheim se fonde pour établir la nécessité d'une conversion éducative violente (Durkheim, 1938) ne joue aucun rôle – sinon négatif – dans la subjectivation éthique de l'enfant, dans la mesure où la construction de l'éthicité concrète est un processus de la vie collective entre pairs qui coopèrent pour résoudre des problèmes de justice, de loyauté et de confiance mutuelle (Moreau, 2015). Habermas reconnaît fréquemment cette importance de la réflexion piagétienne, qui est la clef de la genèse de l'éthique de la discussion, comme processus de formation éthique dans un espace public démocratique (Habermas, 1988).

Les éthiques du care

En revanche, les théories qui font du sentiment moral le point de départ de l'expérience éthique ne peuvent pas dépasser la question de l'asymétrie, dans la mesure où, précisément, elles fondent toute relation à autrui sur cette base d'inégalité. Examinons la structure des éthiques du *care*, indépendamment de leur conception du bien ou de l'action morale. Elles se fondent originellement sur l'inégalité thérapeutique. L'inégalité n'y est plus pensée, comme le faisait Kant, en termes de minorité, mais en termes de déficit, apte à provoquer des affects engageant dans une action – de réparation, restauration ou rééquilibre – car, bien évidemment, il n'est pas dans le pouvoir des affects de rétablir l'égalité. Fabienne Brugère défend précisément sur cette base l'éthique de la sollicitude parce qu'elle pense que l'action soignante peut corriger les déséquilibres : « la sollicitude est moins une disposition qu'une réponse, mais la réponse n'existe qu'en mobilisant la sphère relationnelle de l'individu. La sollicitude suppose donc les moteurs d'activité que sont les sentiments. Elle invente une figure du sujet relationnel qui repose sur le lien soignant-soigné et une chaîne des conduites affectives.» (Brugère, 2008, p. 150). Même si elle distingue bien entre ce qui est sensible et ce qui est spontané, comme le fait Levinas à travers le visage de l'autre (Levinas, 1990), elle identifie cependant l'appel éthique à un sentiment qui serait autoréférent : puisque j'éprouve une émotion éthique qui m'invite à dépasser mon mouvement quotidien, cette é-motion est un ressenti qui vaut par lui-même comme message moral. Fabienne Brugère poursuit son étude en déclarant que la sollicitude n'a pas le rôle politique qui consisterait en une utilisation sociale et politique des sentiments. Une politique de la sollicitude, dit-elle, devrait se fonder sur l'instabilité des sentiments et le refus de l'aide répétée : le renoncement à l'action possible à tout moment en est la forme originelle : je ne suis pas charitable constamment, ni non plus condamné à être bienveillant. Mais il ne reste alors que le rêve issu de cette impossibilité réelle d'être constant et identique à soi : si toute bienveillance est domination des démunis, la sollicitude s'en distinguerait par le projet de donner plus de pouvoir à ceux qui en sont dépourvus : la sollicitude, dit Brugère, est portée par un idéal : un mieux-être de ceux dont on s'occupe. Ainsi une politique de la sollicitude ne serait plus un projet généralisé de bienveillance indifférenciée, mais un système concret favorisant « les activités et les modes d'organisation dans le monde social afin que chacun se sente impliqué dans le souci des autres.» (Brugère, 2008, p.159) Pour Fabienne Brugère, ce souci des autres est un mode de subjectivation singulier qui instaure des dépendances construisant une figure complexe de l'autonomie.

Mais l'on peut renverser la démonstration : qu'est-ce qui met en œuvre une politique locale de la vie sociale en vue du mieux-être ? Ce ne peut être qu'un pouvoir politique réel qui n'a pas en vue de mieux-être à grande échelle, mais qui instaure un double système de renoncement : la sollicitude locale est un renoncement à un projet politique de transformation des conditions de l'égalité. Et le rêve de transformation globale est le renoncement

à l'action concrète réelle : on retrouve la logique d'une bienveillance désarmante organisée par les institutions de gouvernementalité. C'est une dialectique sans issue, et c'est la raison qui incite à s'en démarquer. L'inégalité, comme l'avait montré Rancière, dès qu'elle est pensée comme inaugurale et fondatrice, ne peut être rattrapée (Rancière, 1987). Mais il est possible de prolonger la critique des éthiques de la bienveillance par un examen de ce qui semble les fonder originellement, une orientation vers l'altérité. Cette orientation est déduite par les auteurs à partir du Souci (*Sorge*) que Heidegger analyse comme orientation constitutive du *Dasein* vers l'Etre visé comme monde (Heidegger, 1986). Or cela est excessif. Le souci, pour Heidegger, n'a pas herméneutiquement d'orientation vers autrui. Le souci de soi ne devient un souci de l'autre que par une réorientation du projet (*Entwurf*), obtenue par une analyse que le *Dasein* fait de son être-jeté-dans-le-monde. C'est ce qui est manifeste, par exemple, lorsque Heidegger interprète la *phronésis*, la sagesse pratique aristotélicienne, comme savoir construit par l'expérience éthique que fait le *Dasein* de ses possibilités (Heidegger, 2001). Ainsi, le tour de passe-passe des éthiques compassionnelles consiste en une régression du procès éthique : si le sentiment éthique est la source de la (é-) motion éthique, la considération d'autrui devient originelle ; ce qui revient à dire qu'Autrui est l'origine de tout sentiment comme appel éthique, comme on le voit chez Levinas où autrui est porté au rang d'Autre radical et d'Absolu (Levinas, 1990). Dès lors autrui serait co-originel au Souci et le Souci serait primitivement souci de l'autre et base de la sollicitude. Mais c'est réinstaller l'analytique du souci dans une métaphysique transcendante, dont on voulait, précisément, s'affranchir dans la modernité : le Souci est, chez Heidegger, l'expérience de la question de l'être qui m'est posée de manière indéterminée comme épreuve selon laquelle l'être m'importe : « il y va en son être de cet être » (Heidegger, 1986) ; le souci est, on l'a dit, la charge de cette question. Le souci est bien une structure du *Dasein*, et non pas un sentiment ni un affect. Cette structure va s'orienter, dans la réflexion de Heidegger, vers plusieurs horizons qui se rassemblent dans la configuration du Monde (Heidegger, 1992).

Mais si l'on reprend en considération la pensée antique, en particulier chez Aristote et les Stoïciens, le souci, comme prise en charge de son être, est immédiatement souci de soi dont la première motion est la connaissance du monde : le « prendre soin de soi et de son âme », signifie en premier chef, entreprendre un effort de connaissance rationnelle du monde physique. C'est pourquoi autrui n'y est pas explicité comme un autre soi, dans la mesure où le sujet antique ne se construit que solidairement dans la communauté paidétique, une *cosmopolis* organisée vers l'éducation mutuelle (Moreau, 2014b). N'étant pas « perdu », confronté à la solitude et à la finitude, comme dans l'expérience moderne de la chute dans la déréliction de la transcendance, le sujet n'a pas à être récupéré. Le souci de soi est autant souci des autres - et non de l'autre ou de l'Autre - dans la mesure où aucune vie philosophique, c'est-à-dire, digne d'être vécue, ne peut être menée dans la solitude ou l'indifférence à la *cosmopolis*, à la communauté

rationnelle que forment les hommes qui décident d'échapper à la *stultitia* (Sénèque, 1993), à cette folie collective dont nous sommes tous coresponsables. Devenir soi, c'est devenir un soi dans la relation aux autres, c'est une désidentification qui est le noyau philosophique de tous les processus de socialisation éthique.

Si les objections théoriques sont nombreuses, qui peuvent être formulées à l'encontre des éthiques du *care*, celles qui relèvent du champ pratique sont plus décisives vis à vis de la question éducative. Le première concerne l'éthicité concrète qu'elles mobilisent. On a vu que l'éduqué ne se perfectionne que dans la limite du « retard » que le *care* est censé combler : « le mieux-être de ceux dont on s'occupe » (Brugère, 2008, ibid.) reste déterminé par les institutions qui organisent la relation de bienveillance. Mais le contrecoup est que l'éducateur, absorbé par sa tâche infinie, digne de Sisyphe, d'une occupation bienfaisante, perdra nécessairement de vue tout projet de se perfectionner soi-même, sinon à structurer plus pesamment la relation asymétrique constitutive de son action pédagogique : les entretiens réalisés avec les intervenants sociaux et éducatifs attestent toujours de ce moment de retournement de l'horizon de perfectionnement, par une déclaration typique : « j'ai compris que tout continuerait [la relation éducative] comme avant et que plus rien ne bougerait ». Ce qui disparait dans ce retournement est la possibilité du moment critique relatif aux pratiques engagées, qui se rigidifient selon un code qui permet de gagner le bénéfice de la neutralité déontologique : l'acteur professionnel qui s'en tient aux règles prescrites cesse d'être un agent moral. Mais il y a une racine philosophique à ce retournement, qu'un auteur comme Emerson avait analysé, dans une perspective que Nietzsche a reprise pour esquisser sa *Généalogie de la Morale*. Fabienne Brugère, à la suite de Foucault, y voyait le seul recours contre la déchéance ontologique de l'éthique de la sollicitude : le *fading* du sujet, son instabilité face au modèle d'un Moi permanent : sa désidentification. Comme le montre Emerson, la construction d'un sujet permanent, stable et prévisible est l'origine de la puissance institutionnelle qu'il nomme la « conformité » (Cavell, 1992), et qui deviendra chez Nietzsche : « l'éducation d'un animal capable de promettre ».

C'est ici que se noue la deuxième objection majeure contre, non pas les éthiques du *care* précisément, mais contre leur usage et leur promotion institutionnelle omniprésente. C'est une objection politique qui concerne le mode de subjectivation qu'elles sont appelées à instituer : un sujet dont l'émotion morale est devenu le sentiment d'une tâche indéfinie, dont la seule vérité, au sens de Foucault, est d'attester une présence à soi comme permanence et identité d'une essence : une vérité sur le sujet, qui ne peut plus être cherchée dans un devenir autre, dans une métamorphose, mais dans une conversion, un devenir « le même », identique au modèle recherché (Foucault, 2013). Si, du point de vue du sujet, la pratique de soi est absente, comme on l'a vu des éthiques de la sollicitude, du point de vue de l'institution, c'est bien cette absence qui est visée, politiquement, comme un véritable désarmement du sujet (Moreau, 2015), une perte de la

puissance d'agir propre à l'engagement éthique. Lorsque l'agent moral s'engage dans une relation éthique qui l'aspire tout entier, il ne peut plus promouvoir l'émancipation de ceux qu'il éduque, horizon qui lui est devenu invisible derrière l'immédiateté de son engagement affectif. Les éthiques de la sollicitude se sont transformées en éthiques compassionnelles, où le malheur des victimes fait le désespoir de ceux qui les soutiennent.

Les éthiques de la discussion

Mais ces objections ne promeuvent pas, pour autant, les éthiques cognitivistes, au rang de paradigmes d'une éthique professionnelle de l'éducation. Certes, elles déplacent la question de l'asymétrie constitutive vers un plan constructiviste, favorable aux perspectives de l'enseignement, particulièrement s'il est coopératif, mais elles présentent des limites qu'il convient de rappeler.

D'une manière générale, les éthiques postkantiennes prennent acte de l'achèvement de la métaphysique et de l'impossibilité qui en résulte désormais, sauf à entreprendre une régression idéologique, de s'appuyer sur un arrière-plan transcendant pour fonder une théorie du Bien. Mais leur orientation cognitiviste nécessite, pour que le jugement rationnel y opère, à défaut d'une généralité du sentiment moral, un universel en construction, susceptible d'octroyer au jugement moral sa légitimité, indépendamment des contextes ou circonstances où il s'exerce. L'éthique de la Discussion, élaborée par Apel et Habermas, prend appui ainsi sur les résultats du *Pragmatic Turn*, qui dégageait la structure universelle des modalités conversationnelles, depuis les travaux de John Austin (Austin, 1991). Ces modalités permettent à Habermas d'énoncer les exigences de validité d'une discussion portant sur les normes éthiques. L'éthique de la discussion peut alors proposer des impératifs d'engagement dans une discussion éthique en vue de produire des normes valides. A ce titre, le principe d'universalisation de la norme éthique est particulièrement remarquable : « Chaque norme valide doit satisfaire à la condition selon laquelle les conséquences et les effets secondaires qui, de manière prévisible, résultent de son observation universelle dans l'intention de satisfaire les intérêts de tout un chacun peuvent être acceptés sans contrainte par toutes les personnes concernées.» (Apel, 1994, pp. 78-80). Ce principe théorique se transforme en impératif d'action : « N'agis que d'après une maxime dont tu puisses supposer, sur la base d'une concertation réelle avec les concernés, respectivement avec leurs défenseurs, ou, à titre de succédané,- sur la base d'une expérience de pensée correspondante, que toutes les conséquences et effets secondaires résultant de manière prévisible de son observation universelle en vue de la satisfaction des intérêts de chacun des concernés pris individuellement, puissent être acceptés sans contrainte, dans une discussion réelle, par tous les concernés.» (*Ibid*.).

Les principes de l'éthique de la discussion fondent alors des normes procédurales, donc formelles qui garantissent la validité et la pertinence de la discussion pratique qui seule peut produire des normes matérielles,

applicables aux situations concrètes. Ces normes sont celles précisément qui fondent la communauté communicationnelle pour que la discussion permette aux participants de se rencontrer de manière valide : la norme de justice, la norme de solidarité, la norme de co-responsabilité. On comprend alors leur immense intérêt dans la vie scolaire : elles permettent la réalisation des règlements de classe ou d'école, en y associant les élèves comme agents moraux légitimes et en leur permettant de faire l'expérience de la production de normes, expérience éducative par excellence, comme l'ont établi Piaget, Ferrière et Roger Cousinet. C'est une expérience de justice, destinée à résoudre les conflits en dehors de l'arbitraire et de la violence, mais aussi une expérience de co-responsabilité car elle implique – parfois à leur corps défendant – tous les concernés dans la discussion éthique. En ce sens, sa valeur démocratique est indéniable, ainsi que l'argumentent les enseignants qui y recourent.

Mais cet intérêt est atténué par quelques objections que l'on peut adresser à l'usage de l'éthique de la discussion à l'école. La première vient de K. O. Apel lui-même, elle est contenue dans l'expression employée plus haut : à leur corps défendant. En effet, si le jugement rationnel permet de savoir, comme le disait Kant, ce qu'il faut faire par devoir, il n'intervient jamais à titre de mobile de l'action : une intellection n'a jamais motivé à agir, si le désir ne s'en mêle pas… Il est donc nécessaire de réintroduire ce que l'on voulait proscrire : le sentiment moral, ou, plus justement, l'émotion éthique. Or celle-ci doit, pour ne pas contrevenir à une fin éthique, être détachée de ce qui, dans l'ordre de l'éducation informelle, a conduit à stabiliser une sensibilité à la moralité sociale : les valeurs. C'est là toute la difficulté de l'éthicité scolaire qui, dans un monde ambiant qui résume l'éthique à l'axiologie journalistique, doit résister, d'une manière contrintuitive, à la promotion de valeurs qui se révèlent plus précisément être des slogans sans efficacité morale. C'était, au fond, l'objet d'une discussion entre Habermas et John Rawls, le premier indiquant qu'une éthique contractualiste, si elle voulait rester rationaliste, devait distinguer les principes – universels et irréfutables sous peine de contradiction performative – des valeurs, multiples, mouvantes, de gradation variable et pouvant coexister de manière contradictoire dans l'éthicité concrète d'un même agent moral. Les principes fondent l'action morale et rendent la discussion rationnelle universelle, lorsque les valeurs mobilisent dans l'action concrète, provoquent échanges et conflits producteurs de rencontres et de dialogues.

Une deuxième objection concerne la gestion de l'asymétrie éthique, donc éducative. Comme l'énonce le principe de l'action morale, le recours aux défenseurs comme à l'expérience de pensée sont des succédanés de l'absence du concerné dans la discussion ou bien de son déficit à s'engager dans cette discussion. Là où les éthiques de la sollicitude ont un terrain éminent d'expertise, les éthiques contractualistes sont contraintes d'user de représentants ou de représentations, réintroduisant ainsi un risque de sujétion politique. Mais si cette représentation des empêchés est indispensable dans le domaine juridique, elle perd toute légitimité dans le monde

éducatif, où il s'agit précisément de favoriser la conquête de l'autonomie, en évitant de parler à la place de ceux qui sont concernés. Il y a des façons de contourner le problème, dont la plus souvent pratiquée est d'introduire un dialogue herméneutique entre les agents moraux, par la mise en récit de situations telles qu'elles ont du sens pour chacun. C'est ce qui est pratiqué dans les relations éducatives en contexte de handicap qui tentent de se démarquer de l'éthique compassionnelle. L'éthique herméneutique apparaît alors comme cette expérience de la solidarité qui fait défaut originellement aux éthiques cognitivistes et qui permet de dépasser la troisième objection que l'on peut adresser aux éthiques discursives, celle d'un formalisme éthique excessif. C'est pourquoi il est nécessaire d'examiner désormais la légitimité en éducation des éthiques herméneutiques.

Les éthiques herméneutiques

L'élaboration des éthiques herméneutiques est l'œuvre principalement de Gadamer, à partir de sa lecture des structures des dialogues platoniciens (Gadamer, 1994), dans lesquels il n'est pas question de rechercher une vérité qui se dévoilerait dans le langage, mais de s'engager dans un effort commun de compréhension des problèmes moraux qui se posent à l'existence humaine. Gadamer (1996) articule cette notion platonicienne du problème à la lecture heideggérienne de l'éthique aristotélicienne (Heidegger, 2001) selon laquelle la *phronesis* était, on l'a dit, un savoir moral construit par le *Dasein* dans son expérience pratique. L'idée d'une éthique herméneutique se dégage alors comme étant une interprétation de la manière dont autrui s'y prend pour résoudre les problèmes moraux qu'il rencontre. Si « nous ne comprenons quelque chose qu'en comprenant la question à laquelle cette chose répond » (Gadamer, 1996, p. 398), chaque acte ne peut être compris qu'en le considérant comme une réponse de l'agent à un problème qu'il s'est posé. Mais ceci n'est possible, bien évidemment, que parce que fusionnent les horizons d'attente de sens de l'agent et de l'interprète : si je questionne l'agir d'autrui, c'est-à-dire, si je le considère comme répondant à une question qu'il s'est posé, alors je fais passer au premier plan le noyau de sens tel qu'autrui l'a saisi dans ma propre réflexion. Mais cette interprétation reste proprement éthique, en maintenant la distance d'autrui comme opacité infranchissable (Schleiermacher, 2004). Ce qui est éthique est l'effort pour comprendre, et non la recherche d'une transparence du sens dans laquelle je pourrais me substituer à l'autre, prendre sa place en le congédiant. En tant qu'enseignant, le projet de « comprendre totalement » un élève est suspect d'une volonté d'effacer sa singularité. Il n'y a pas d'interprétation « juste en soi », selon Gadamer. Si je comprends un texte, c'est qu'il parle une langue que je comprends, et qu'en surcroît de ma précompréhension il y une dépendance à l'égard de la situation herméneutique : celle-ci est portée par le langage, et orientée vers des destinataires, ou est orientée par l'interprète. La compréhension est ainsi primitivement un rapport à autrui. En ce sens, dit Gadamer, « comprendre un texte c'est toujours se l'appliquer à soi-même » (ibid.. p. 420). Comprendre une situation éthique signifie donc faire l'épreuve du problème qu'elle

présente pour moi et admettre qu'elle signifie pour autrui un autre problème qu'il tente de résoudre par un autre savoir moral. C'est pourquoi je ne peux « me mettre à sa place ». Cependant, l'herméneutique n'introduit pas de relativisme éthique, elle se borne à rendre manifeste ce que le cognitivisme voulait recouvrir : un savoir moral est autre chose qu'un système formel de propositions valides et applicables dans toutes les situations analogues ; le savoir moral est, selon Gadamer, l'art de l'Application, c'est-à-dire la capacité à comprendre autrement et à transformer des normes ou des jugements selon la singularité de chaque situation dans laquelle il y a, *in fine*, rencontre d'hommes qui tentent de se comprendre sans pouvoir devenir transparents les uns aux autres. L'herméneutique nous préserve ainsi du cauchemar totalitaire du Grand Tout dans lequel nous devrions fusionner.

La distance herméneutique, comme constitutive de l'altérité morale, répond ainsi en s'y opposant aux processus fusionnels de l'éthique compassionnelle. Cette distance peut être redoublée comme distance de soi à soi-même, comme le fait Ricœur à partir de Gadamer, (Ricœur, 1998) qui requiert alors la médiation de la temporalité du récit : ce qui m'interdit de coïncider avec mon immédiateté est ma possibilité d'écrire ce qui m'advient, et de faire de cette narrativité l'origine même de ma réflexivité morale. On connaît le succès immense que rencontre l'éthique narrative dans les dispositifs de formation professionnelle, qui, malheureusement pour l'essentiel, n'échappent pas à une réduction caricaturale du projet de Ricœur. Ces caricatures institutionnelles interdisent de faire porter la critique sur l'essentiel, si l'on ose dire, qui est que Ricœur réintroduit subrepticement ce qu'il prétendait éliminer : une essentialité du sujet, reconstituée dans une communauté narrative à venir, comme horizon d'une promesse à réaliser, qu'il appelle l' « identité narrative » : « l'assignation à un individu ou à une communauté d'une identité spécifique » (Ricœur, 1991, p. 442.). C'est ce qu'il désigne comme un « quasi-personnage », dont le rôle sur la scène du monde fluidifierait en quelque sorte les vacillations et les trébuchements : « l'identité narrative, constitutive de l'ipséité, peut inclure le changement, la mutabilité, dans la cohésion d'une vie » (Ricœur, 1991, p. 443. Or cette « cohésion d'une vie » fait problème sur deux plans : elle s'oppose à l'éthicité concrète comme processus métamorphique, en supposant une stabilité ontologique du sujet préservé par sa vérité à venir, et elle interdit, au niveau éthique, une imputation radicale de l'acte, comme l'objecte Alain Badiou (Badiou, 2012). C'est en effet un paradoxe : d'un côté l'identité narrative suppose l'horizon de l'achèvement de l'être – vision qui reste métaphysique - mais de l'autre côté, elle permet la séparation de l'agent moral et de ses actes, des actes qui ne l'auraient pas transformé puisque la narration a pu l'en dégager. C'est l'objection de Badiou, dans le cas d'un acte criminel dont l'auteur vient à se repentir, comme dans l'exemple d'Adriaan Vlok, ministre tortionnaire d'Afrique du Sud : « cette question de la séparation entre l'identité de l'actant et la nature criminelle de l'acte est cruciale. Que signifie en effet que l'événement salvateur ait eu lieu [la narration], sinon désormais que notre nature subjective n'est plus intrinsèquement pécheresse, et que donc elle est toujours virtuellement séparable de ses actes ? » (Badiou, 2012).

L'autre mode de la mise à distance de l'altérité est dégagé par Levinas, d'une façon radicale qui, malgré de nombreuses tentatives entreprises pour l'intégrer au champ de l'éducation, ne peut être séparé de son caractère originel de violence métaphysique (Derrida, 1967). Pour Levinas, l'éducation est la manifestation d'une responsabilité éthique originelle : l'autre m'appelle pour l'éduquer, à partir de sa propre faiblesse ; mais je ne peux l'aider qu'en faisant violence à ce qu'il est. C'est pourquoi il résiste et je dois passer outre. (Levinas, 1978, p. 149). L'approche lévinassienne a permis à Derrida de retourner cette violence originelle sur la base de l'exposition du sujet au monde : l'éthique de l'hospitalité est l'accueil de l'autre qui me questionne, plus qu'il ne me fait violence silencieusement, et dans ce questionnement s'engage la possibilité de donner un nom et d'octroyer une place (Derrida, 1997). La rencontre de l'autre consiste à s'adresser sans assigner, de « nommer au-delà du nom » (Derrida, 1993a, p. 80). Si l'hospitalité peut être définie comme l'attitude éducative par excellence, comme accueil de l'autre étranger, force est de constater qu'elle ne saurait prescrire de devoir, sinon précisément ce « devoir sans devoir » qu'évoque Derrida (1993b).

Pratique de soi et émancipation

C'est pourquoi il faut revenir à la question initiale de savoir ce qu'est une éthique légitime en éducation, c'est-à-dire une éthique par laquelle le sujet s'émancipe, sans conduire de nouvelles sujétions autour de lui, mais en favorisant, pour ainsi dire, le rayonnement de sa propre émancipation comme exemplum pédagogique. Ernesto Laclau définit la première dimension de l'émancipation comme un « chiasme entre le moment émancipatoire et l'ordre social, une radicale discontinuité » (Laclau, 2007, p. 1). Ici l'émancipation politique et morale se rejoignent. Cette rupture est le moment éthique par excellence, par lequel le sujet se dégage de l'action ordinaire et ouvre un plan transcendant – transitif – à la quotidienneté, dans lequel la vie est digne d'être vécue, selon la définition socratique. L'entrée dans l'éthique professionnelle, à partir des épreuves apportées par les situations concrètes, réalise bien cette rupture. La structure d'une éthique professionnelle ne consiste donc pas dans la « mise en pratique » d'une théorie morale – proposition absurde en éthique – mais dans la possibilité des ruptures, métamorphoses et recomposition du sujet moral, dont la seule permanence est celle du projet d'être « à la hauteur » de ce qui a initié la rupture émancipatrice.

Il faut donc s'intéresser désormais, après l'examen des théories morales, à l'étude de modes de subjectivation, qui, contrairement à la conception de Ricœur, instaurent soit un sujet fondamentalement clivé, soit radicalement inachevable. Badiou et Foucault sont ici les références les plus importantes pour la réflexion.

Les pratiques de soi

Lorsque Foucault analyse, à la suite d'Habermas, les techniques à l'œuvre dans les sociétés humaines, il ajoute, aux techniques de la taxinomie habermassienne de production, de signification et de domination, le groupe des « techniques de soi » : « des techniques qui permettent aux individus d'effectuer, par eux-mêmes, un certain nombre d'opérations sur leurs propres corps, sur leurs propres âmes, sur leurs propres pensées, sur leurs propres conduites, et cela de manière à se transformer eux-mêmes, se modifier eux-mêmes et atteindre un certain état de perfection, de bonheur, de pureté, de pouvoir surnaturel, etc. Appelons ces sortes de techniques, ‹ techniques de soi ›. » (Foucault, 2013, p. 38).

Tout le champ éthique est parcouru par les pratiques mettant ces « techniques de soi » à l'œuvre. Mais tout l'intérêt pour nous de l'analyse de Foucault est de saisir le déploiement de ces techniques en regard des autres techniques, et, singulièrement, des techniques de domination. Entre les techniques de coercition, organisées par les institutions de gouvernementalité et les techniques de soi, développées par les individus, il y a tout un jeu de résistances, de facilitations et de ruptures qui structurent la pratique de soi comme une activité éthique et politique, tout à fait indéfinie, comme « le travail indéfini de la liberté » (Foucault, 2001, p. 139).

Ce qui soutient les pratiques du soi, Foucault le repère dans la philosophie stoïcienne, chez Sénèque en particulier, sous cette notion d'une connaissance qui, par sa force, porte le sujet à l'action morale : la *gnômé* : « une force qui est capable de transformer la pure connaissance et la simple conscience en un mode de vie. (...) Sénèque doit donner une place à la vérité en tant que force. (...) Le terme *gnômé* désigne l'unité de la volonté et de la connaissance ; il désigne aussi une courte phrase par laquelle la vérité apparaît dans toute sa force et s'incruste dans l'âme des gens. (...) Le type de sujet qui est proposé comme modèle et comme objectif dans la philosophie grecque ou hellénistique ou romaine est un soi gnomique, où la force de la vérité ne fait qu'un avec la forme de la volonté. » (Foucault, 2013, p. 50). Cet objectif a été perdu lorsque le christianisme a instauré le sacrifice de soi comme phase décisive de la conversion à la vérité d'une essence de l'homme : dans l'éthique métamorphique du stoïcisme, l'homme fondait sa vérité dans son aptitude à se transformer, à l'épreuve du monde (*askésis*). La « constance du sage » était le paradigme projectif d'un homme qui s'installe avec détermination dans le réel pour se former en harmonie avec la structure qu'il y découvrait, seule possibilité du bonheur, seule modalité d'une libération de l'action. L'*amor fati* est donc la seule « passion » permise : assumer sa situation d'être rationnel dans le monde. Foucault argumente que l'idée de conversion retourne le sens de ces pratiques de soi et, dès lors, la finalité des exercices spirituels. Il s'agit désormais d'imiter, par abandon du monde et renoncement à soi, un modèle extra-mondain qui détiendrait la vérité de notre être. Mais cette vérité ne nous est plus immédiatement accessible, c'est de cette distance à soi que les institutions tirent leur pouvoir coercitif. Le savoir est médiatisé par

ceux qui nous gouvernent, comme le soulignera Rousseau dans sa critique de la prétendue émancipation qu'apporteraient les sciences et les arts de la modernité (Rousseau, 2004).

Le savoir gnomique, en revanche, concerne bien la construction éthique du sujet dans son engagement de coresponsabilité au sein du monde dont il fait l'épreuve : c'est le sens originel de l'*askésis*. Toute la difficulté de notre situation, dit Foucault, est que l'on tente de rechercher un fondement aux techniques positives de soi, les biotechniques devenant alors des biopouvoirs des institutions coercitives. C'est pourquoi, préconise Foucault, il faut reprendre plutôt la logique même de la formation de soi dans son jeu avec les institutions coercitives : si « le gouvernement est une technique qui permet d'utiliser le soi des gens et la conduite de soi des gens, avec un objectif de domination, » (Foucault, 2013, p. 130), il faut saisir alors ce qui, dans cette conduite, résiste à cet objectif. C'est ce que Foucault appelle la « morale ». Il rappelle qu'aucune science théorique n'est en mesure de surplomber les pratiques humaines. Si le pouvoir est ce qui rend immobile et intouchable le vrai en tant que bien, la morale est la pratique de soi qui vise à reconquérir cet accès par soi-même au réel. On comprend désormais l'intérêt, à l'école, de cadres pédagogiques instituant l'exercice d'une autonomie des enfants par la coopération : dans ces dispositifs pédagogiques, les enseignants peuvent conduire une pratique de soi qui autorise autrui à s'émanciper intellectuellement et moralement. On sait que Foucault a lu Piaget, et qu'il tenait en grande estime sa théorie éthique constructiviste. C'est pourquoi la « morale » selon Foucault reprend la structure ternaire de la construction des stades intellectuels et moraux chez Piaget : « refus d'accepter comme allant de soi ce qui nous est proposé ; nécessité d'analyser et de savoir, car rien de ce que nous avons à faire ne peut être fait sans une réflexion ainsi qu'une connaissance ; (...) ne s'inspirer d'aucun programme préalable et rechercher, dans notre réflexion et dans la manière dont nous agissons, ce qui n'a jamais été pensé, imaginé, connu... » (Foucault, 2013, p. 144).

Résistance, recherche du savoir et innovation sont les moments d'une construction éthique dans une coopération où l'asymétrie, loin d'être une difficulté, devient, pour Foucault, une richesse qui déplace les lignes de forces et les relations inégales de pouvoir.

L'éthique des vérités

L'analyse d'Alain Badiou possède le trait commun avec celle que conduit Foucault, de concevoir l'éthique comme un mode de subjectivation particulier dans lequel le sujet advient et se déploie. Cela résulte de l'influence qu'exerça sur leur réflexion la théorie de la normativité de Georges Canguilhem, selon laquelle le vivant produit les normes de sa propre vie dans son activité dynamique de débat avec son propre milieu (Canguilhem, 1999). Mais le point où ils se séparent concerne le statut de la norme de vérité qui, pour Badiou, obstinément platonicien sur ce point, reste une fidélité à un événement originel, celui de la rencontre avec la situation, circonstance, dans laquelle se produit ce qui reste, pour Badiou, de l'ordre de la

conversion – sans absolu transcendant. L'éthique « des vérités » commence lorsque se pose la question d'être « à la hauteur de l'événement » rencontré (événement amoureux, politique, moral, esthétique), par lequel nous avons entendu ce que Heidegger nomme « l'appel » (Heidegger, 1986) et qui exige de nous – devoir sans devoir – que nous excédions notre quotidienneté : « il n'y a qu'une question dans l'éthique des vérités : comment vais-je, en tant que quelqu'un, continuer à excéder mon propre être ? (...) c'est-à-dire à maintenir dans le temps singulier de mon être multiple, l'Immortel qu'une vérité fit advenir par moi dans une composition de sujet. » (Badiou, 2003, p. 79). La vérité est alors ce dévoilement de notre être, destin, situation, auquel nous ne pouvons nous dérober sans renier notre capacité à devenir autre, à nous désidentifier vers ce qui nous transcende. Il est légitime, dès lors, de penser que cette éthique des vérités « dépose les savoirs constitués » (*ibid*.) et s'expose, comme chez Foucault et les Stoïciens, au risque du réel. Ce risque est celui de la « désorganisation » : « Ce qui fait surgir le Bien, et par voie de conséquence le Mal, touche exclusivement à la rare existence des processus de vérité. Transi par une rupture immanente, l'animal humain voit son principe de survie – son intérêt – désorganisé. Disons alors que le Bien, si l'on entend par là que quelqu'un puisse entrer dans la composition d'un sujet de vérité, est proprement la norme intérieure d'une désorganisation prolongée de la vie. » (Badiou, 2003, p. 89). Le Bien n'est plus, chez Badiou, un horizon - même transcendantal - qui fonctionnerait comme un organisateur formel des actions humaines (éthique des droits de l'homme), mais l'élan par lequel l'expérience collective s'amplifie et s'émancipe.

Conclusion

Il nous paraît dès à présent que l'éthique professionnelle des enseignants, pour accéder à sa légitimité comme norme de vérité intrinsèque, est cet engagement – ce devoir – de désorganisation du quotidien, des élèves comme des enseignants eux-mêmes, qui ouvre la possibilité qu'adviennent des rencontres métamorphiques, avec des objets de savoir comme avec d'autres sujets, par lesquelles se déclenchent des processus de fidélité à ce qui fait la vérité de la rencontre : des « conduites », comme les nomme Foucault, en écho au *Verhaltung* heideggérien du Prisonnier de la caverne qui ne peut plus voir les ombres comme telles, puisqu'il s'est accoutumé à regarder le vrai. C'est une émancipation par « transition » selon Badiou, émancipation par rupture dichotomique selon Laclau, émancipation par « vérification de l'égalité » dans l'éducation, selon Rancière (Rancière, 1998). L'éthique professionnelle, quelles que soient ses orientations conceptuelles, préférences méthodologiques, valeurs motivationnelles, est ainsi plutôt une Vie cohérente, celle d'un sujet qui essaie, comme le dit Bernard Williams, d' « être quelqu'un » (Williams, 1990), une pratique de soi qui favorisera, par exemplarité, l'émancipation d'autrui, parce qu'elle autorise la désorganisation des structures paralysantes que sont les opinions et les « routines de la survie » (Badiou, 2003, p. 89). Elle ouvre alors la création innovante des possibles qui s'offrent aux élèves, dès lors qu'ils

s'exposent aux savoirs et à l'action rationnelle qu'ils soutiennent en vue d'un déploiement de soi, suivant la définition que donnait Humboldt à la *Bildung* (Humboldt, 2005).

Les enseignants peuvent enseigner sans se former ni se transformer, s'ils sont paralysés par les cadres institutionnels qui norment leur activité. Mais sont-ils alors vraiment actifs ? C'est fréquemment le reproche qu'adressent aux enseignants « confirmés » leurs jeunes collègues lorsqu'ils sont témoins de manquements éthiques ; ce reproche est une interpellation morale souvent entendue car, comme le dit Rancière, l'exemple de l'émancipation de soi-même est contagieux : là où l'on désirait une formation continue des novices par les expérimentés, c'est au contraire la désorganisation des routines par le questionnement intempestif des débutants qui contribue à la transformation des pratiques enseignantes. Peut-être est-ce là le levier le plus puissant de l'éthique professionnelle des éducateurs.

Références

Apel, K.O. (1994). *Ethique de la discussion*. Paris : Cerf.

Aristote. (1994). *Ethique à Nicomaque*. Paris : Vrin.

Austin, J. (1991). *Quand dire c'est faire*. Paris : Seuil.

Badiou, A. (2003). *L'éthique.* Caen : Nous.

Badiou, A. (2012). *L'aventure de la philosophie française*. Paris : la Fabrique.

Blumenberg, H. (1999). *La légitimité des temps modernes*. Paris : Gallimard.

Brugère, F. (2008). *Le sexe de la sollicitude*. Paris : Seuil.

Canguilhem, G. (1999). *Le normal et le pathologique*. Paris : P.U.F.

Cavell, S. (1992). *Statuts d'Emerson*. Paris : l'Eclat.

Derrida, J. (1967). L'écriture et la différence. Paris : Seuil.

Derrida, J. (1974). *Glas*. Paris : Galilée.

Derrida, J. (1993a). *Passions*. Paris : Galilée.

Derrida, J. (1993b). *Sauf le nom*. Paris : Galilée.

Derrida, J. (1997). *De l'hospitalité*. Paris : Calman-Levy.

Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2008). Les incidences des orientations du programme d'Ethique et culture religieuse sur l'éthique professionnelle à la base des interventions enseignantes. Dans L. Lalonde, F. Jutras, P. Lebuis *et al.* (dir.), Mélanges Georges A. Legault : *l'éthique appliquée, par-delà la philosophie, le droit, l'éducation* (pp. 239-268). Sherbrooke : Editions Revue de Droit de l'Université de Sherbrooke.

Durkheim, E. (1938). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : Alcan.

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*. Paris : Gallimard/ Seuil.

Foucault, M. (2013). *L'origine de l'herméneutique de soi.* Paris : Vrin.

Gadamer, H.G. (1994). *L'éthique dialectique de Platon*. Arles : Actes Sud.

Gadamer, H.G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.

Habermas, J. (1988). *L'espace public*. Paris : Payot.

Habermas, J. (1999). *Morale et communication*. Paris : Flammarion.

Hegel, G.W.F. (1940). *Principes de la philosophie du droit*. Paris : Gallimard.

Heidegger, M. (1941/1986). *Etre et Temps*. Paris : Gallimard.

Heidegger, M. (1924/25, 2001). *Platon : le Sophiste*. Paris : Gallimard.

Heidegger, M. (1929/30, 1992). *Les concepts fondamentaux de la métaphysique : monde, finitude, solitude*. Paris : Gallimard.

Humboldt, W. von. (1797/2005). *De l'esprit de l'humanité*. Charenton : Premières pierres.

Kant, I. (1784/2006). *Qu'est-ce que les Lumières* ? Charenton : Premières pierres.

Kelsen, H. (1996). *Théorie générale des normes*. Paris : P.U.F.

Laclau, E. (2007). *Emancipation(s)*. London : Verso.

Levinas, E. (1978). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. Paris : Livre de Poche.

Levinas, E. (1990). *Totalité et infini*. Paris : Livre de Poche.

Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation.* Lille : ANRT.

Moreau, D. (2011). *Education et théorie morale*. Paris : Vrin.

Moreau, D. (2014a). L'éthique professionnelle des enseignants, le Gouvernement pastoral et le Perfectionnisme moral. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique de l'enseignement* (pp. 47-66). Nancy : P.U.N.

Moreau, D. (2014b). Sénèque : l'éducation métamorphique et l'émancipation. *Rassegna di Pedagogia, LXXII*(1/2), 151-170.

Moreau, D. (2015, juillet). L'éthique de la coopération et la pédagogie. Dans *Actes de la Biennale de l'éducation*. CNAM. Paris.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : P.U.F.

Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant*. Paris : 10-18.

Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris : Gallimard.

Sénèque. (1993). *Entretiens, Lettres*. Paris : Laffont.

Ricœur, P. (1991). *Temps et récit*, t. 3. Paris : Seuil.

Ricœur, P. (1998). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Rousseau, J.J. (2004). *Discours sur les sciences et les arts*. Paris : Livre de Poche.

Schleiermacher, F.D.E. (2004). *Ethique*, 1805-1806. Paris : Cerf.

Vuillemin, J. (2001). *Nécessité ou contingence*. Paris : Minuit.

L'éthique du care *et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants*

Jean-François DUPEYRON[1] (Université de Bordeaux, France)

Dans les systèmes scolaires occidentaux, l'entrée dans les métiers du professorat et de l'éducation s'accompagne désormais de l'assomption d'une complexe responsabilité à la fois juridique, éthique et déontologique. Cet article veut contribuer au travail collectif d'élucidation du cadre d'exercice de la responsabilité morale des enseignants en examinant de façon critique la pertinence supposée du retour à la primauté des sentiments moraux, *via* l'éthique du *care* et l'éloge de la sollicitude : quels sont les avantages et les inconvénients d'un modèle privilégiant le *soin* et le *souci* de l'autre ? Qu'est-ce que cette théorie éthique peut apporter aux métiers du professorat et de l'éducation ?

Mots clés : *Care*, enseignement, éthique, professorat, responsabilité

Introduction

Les systèmes scolaires occidentaux ne bénéficient plus guère du soubassement de légitimité institutionnelle qui permettait en général de faire reposer les actions des enseignants sur des bases fermes, stabilisées et surtout peu contestables. Désormais l'entrée dans les métiers du professorat et de l'éducation s'accompagne de l'assomption d'une complexe responsabilité juridique, éthique et déontologique, sans que le cadre concret de la pratique de cette responsabilité soit toujours clairement établi. Par exemple, l'Education Nationale française a récemment codifié son injonction institutionnelle à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques[2] » mais n'a pas explicitement indiqué les modèles d'action et de formation permettant aux acteurs d'assumer la dimension éthique et déontologique de leur vie professionnelle.

La recherche en éducation tente de compenser ce manque en prenant en compte certains éléments des théories de la responsabilité morale susceptibles de nourrir des modèles utilisables dans le cadre de la professionnalisation des enseignants et des éducateurs scolaires. Dans cette optique, des propositions telles que celles d'Eirick Prairat sur la fonction stabilisante d'un

1. Contact : j-f.dupeyron@wanadoo.fr

2. *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, Ministère de l'Education Nationale, *Bulletin Officiel* n° 30 du 25/07/2013 (compétence commune 6).

code de déontologie (2009a, 2009b, 2013), ou encore celles de Didier Moreau sur le profil d'une éthique appliquée de l'éducation (2003, 2012, 2013, 2014), ont tout leur intérêt. Il en est de même en ce qui concerne les nombreuses contributions francophones scrutant la construction et la pratique de l'éthique professionnelle chez les acteurs de différents systèmes éducatifs (Gohier & Jutras, 2009 ; Desaulniers & Jutras, 2012 ; Moreau, 2012 ; Prairat, 2014).

Nous souhaitons contribuer à ce travail collectif et poursuivre notre propre cheminement sur ce sujet (Dupeyron, 2014a, 2014b) en examinant de façon critique, après le reflux du paradigme kantien du sujet rationnel autonome, le regain d'intérêt de l'opinion et de la recherche sur la place des sentiments moraux, *via* l'éthique du *care* et l'éloge de la sollicitude : quels sont les avantages et les inconvénients d'un modèle privilégiant le *soin* et le *souci* de l'autre, par rapport à des modèles tels que l'éthique de la justice ou la morale déontologique d'inspiration kantienne ? On sait la popularité croissante de *l'éthique du care*, depuis les travaux fondateurs d'un courant de pensée nord-américain dont Joan Tronto constitue la tête de proue : est-ce que cette éthique peut concrètement apporter quelque chose aux métiers du professorat et de l'éducation, en supposant qu'en tant que « métiers à autrui », leur dimension morale, dans la relation pédagogique aux élèves, fonctionne globalement comme les autres activités de soin et relève en grande partie d'une réponse aux besoins variés des élèves, que ces besoins soient didactiques, éducatifs, psychiques, affectifs ou sociaux ?

Nous proposons donc de faire le point sur certains aspects de l'éthique du *care* et de la sollicitude dans la perspective d'une « morale professionnelle » du corps enseignant, et pour ce faire d'analyser d'abord la conception de la moralité qui s'y rattache. Il ne s'agit donc dans cet article ni d'ajouter quelque chose à la pensée du *care*, ni d'en faire l'éloge ou le procès (nous n'avons pas de jugement préconçu à son sujet), mais d'examiner la qualité de ce qu'elle pourrait éventuellement aider à construire ou à renforcer dans le milieu scolaire et dans la professionnalité enseignante.

Le cadre de la mise en questions

La sollicitude et l'activité du care

Pour procéder à une mise en question de l'éthique du *care*, un rapide travail de définition est nécessaire afin de replacer la sollicitude, définie comme une disposition morale qui se caractérise par une attention prévenante aux sollicitations d'autrui, dans le cadre plus général de l'activité de *care*, c'est-à-dire dans tout travail visant à humaniser le monde en répondant positivement aux besoins d'autrui.

Nous partons donc de ces deux définitions, considérant qu'elles correspondent suffisamment aux théories actuelles du *care.*

a) La sollicitude est « la dimension relationnelle d'une sensibilité qui identifie les sollicitations et leur attribue une égale considération » (Laugier, 2009, p. 161).

b) Le *care* est « une activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre monde de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible. » (Tronto, 2009, p. 143)

Ainsi la sollicitude n'est qu'un élément dans le processus complexe du *care*. Elle désigne, du côté des donneurs de *care*, une attention soutenue aux besoins d'autrui, une habitude morale à manifester un intérêt envers la situation d'un être humain et à répondre aux sollicitations avec prévenance. Elle est donc une qualité morale, autrement dit une disposition qui se manifeste avec régularité dans des pratiques publiques ou privées. Et l'on peut penser de prime abord que le travail général du *care* n'est guère possible sans que les agents (soignants, éducateurs, enseignants, travailleurs sociaux, et plus généralement toute personne agissant pour répondre aux besoins d'autrui) expriment cette qualité – parmi d'autres – même si des contre-exemples d'agents efficaces mais apparemment sans sollicitude ni compassion peuvent être donnés (tel le caricatural personnage de *Doctor House* dans la série télévisée éponyme).

Il s'ensuivrait un déplacement de la préoccupation éthique, qui s'éloignerait passablement de l'abstraction parfois reprochée aux théories morales classiques pour retrouver au cœur de la vie éthique la présence concrète d'autrui et de soi, autrement dit pour renouer avec les enjeux ordinaires de la moralité en actes.

Dans cette optique, les promoteurs de l'éthique du *care* s'appuient sur plusieurs arguments : ce modèle valorise des activités et des conduites tournées vers l'humanisation du monde par la réponse bienveillante aux besoins de chacun ; il propose d'en faire une question politique centrale – ce qui aurait pour effet de renvoyer au second plan les éléments généralement dominants tels que le pouvoir, le profit et l'exclusion de « l'autre » ; il contribue à la valorisation du « pouvoir des faibles » et à l'*empowerment* de catégories sociales historiquement minorées et dominées alors que leur rôle social est essentiel (les femmes, les immigrés, les ouvrières du soin infirmier, les acteurs de la petite enfance, les enseignants en école maternelle, *etc.*) ; enfin il comporte une valorisation des actes concrets, en se distinguant de constructions morales abstraites auxquelles il fut parfois reproché de « manquer de mains », selon la célèbre formule de Péguy : « le kantisme a les mains pures, mais il n'a pas de mains. » (Péguy, 1992, p. 331)

Le maître et la moralité concrète

Cependant, dire que la dimension morale de l'activité de l'enseignant a des points communs avec des corps de métiers tels que les métiers du soin, du travail social ou de l'éducation spécialisée, dérange les conceptions « fermées » du travail enseignant, selon lesquelles l'enseignant a pour seule tâche de faire apprendre des choses à ses élèves, de contrôler leur apprentissage et de les classer selon leurs résultats. En vertu de cette définition, la relation à l'élève n'aurait que deux dimensions essentielles : la relation didactique (autour de l'apprentissage du savoir) et la relation

disciplinaire (autour de l'exercice d'un pouvoir de contention et de guidage). Voué à la seule gestion d'un groupe/classe, l'enseignant ne connaîtrait pas les multiples variations liées aux singularités individuelles, s'interdirait d'entrer dans la complexité des situations éducatives et dans une relation d'accompagnement des élèves au sein de leurs parcours divers et variés et dans leurs contextes parfois problématiques de vie. On retrouve ici une division classique du travail scolaire entre les tâches « nobles » (enseigner) et les tâches « vulgaires » (répondre au souci éducatif).

Certes, faire que ses élèves apprennent le plus efficacement possible est sans contestation possible le cœur de la mission de l'enseignant, autrement dit c'est là, techniquement parlant, l'essence de sa fonction. *Un enseignant enseigne et un bon enseignant enseigne bien*, c'est-à-dire efficacement – et il sait « tenir sa classe ». Qui pourrait réfuter cette opinion commune ?

Toutefois on ne saurait réduire ainsi l'activité de l'enseignant à une conception très abstraite car détachée des réalités les plus récentes du métier. Des raisons institutionnelles et pragmatiques s'y opposent fortement.

Au niveau institutionnel tout d'abord, rares sont désormais les systèmes éducatifs occidentaux qui n'élargissent pas la rubrique des missions et donc des gestes professionnels des enseignants. Le Ministère français de l'Education nationale demande ainsi aux enseignants de tous les niveaux du système scolaire de ne pas se contenter d'enseigner mais de faire ceci, entre autres :

> Déceler les signes du décrochage scolaire afin de prévenir les situations difficiles, […] participer à la construction des parcours des élèves sur les plans pédagogique et éducatif, […] accorder à tous les élèves l'attention et l'accompagnement appropriés, […] contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion, de discrimination, de violence ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou de maltraitance[3].

La dimension éducative – au sens large – ne peut donc plus être officiellement niée dans la professionnalité enseignante, surtout dans le cadre du paradigme de « l'école inclusive ». C'est bien ce fait nouveau qui contribue à alourdir à la fois la charge de travail des enseignants et la responsabilité morale qui accompagne désormais leur travail, puisqu'il ne s'agit plus pour eux de « simplement » enseigner une morale commune, mais bien d'agir de façon éthique au sein d'une relation de proximité avec l'élève et ses problèmes[4]. Une certaine confusion des rôles peut éventuellement être produite par cette diversification des champs d'action des enseignants et nourrir « les discours stériles sur le retour aux bonnes vieilles méthodes » (Prairat, 2001, p. 12). Toutefois, l'enseignant d'aujourd'hui, sans

3. *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, op. cit.*

4. Conformément aux usages d'auteurs tels que Monique Canto-Sperber ou Eirick Prairat, nous ne distinguons pas ici la morale de l'éthique.

cesser d'être enseignant, vient également «mordre» sur le travail éducatif, ne serait-ce qu'en raison de l'injonction ministérielle à coopérer avec tous les acteurs de l'éducation au sein d'un territoire donné.

Au-delà de ces considérations institutionnelles, une approche pragmatique du travail enseignant par ce qu'il est (et non par ce qu'il *devrait* être) fait apparaître la complexité des contextes de classe, la force destructrice de l'échec scolaire et des inégalités de parcours, et l'extrême diversité des rapports à l'Ecole et au savoir qui traverse les publics scolaires en ces temps de crise «des conditions de l'éducation» (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) et d'incertitudes sur la consistance de la socialisation familiale. De façon plus grave encore, une proportion croissante d'élèves des écoles européennes vit aujourd'hui au-dessous du seuil de pauvreté, sans compter les situations délicates que vivent les migrants et les réfugiés. Enfin on n'oubliera pas la prégnance de thèmes inquiétants tels que la phobie scolaire, le décrochage ou l'absence d'appétence pour l'apprentissage, au sein de populations scolaires pour qui le savoir scolaire a parfois perdu l'essentiel de sa saveur[5].

On peut bien sûr tenter d'ignorer cette nouvelle donne sociale et scolaire et persister à penser que l'enseignant doit simplement enseigner sans se préoccuper du reste, pour lequel il n'est d'ailleurs guère formé. Cependant il nous semble que sa responsabilité morale est pleinement engagée dans cette nouvelle donne et qu'elle le conduit, sans renoncer à son devoir d'enseignement, à agir sur les conditions de l'apprentissage, c'est-à-dire à aider l'élève à combattre ce qui l'empêche d'apprendre et de se développer. L'enseignant doit donc se soucier de l'élève, de ce qu'il ressent, de ce qu'il aime, de ce à quoi il aspire, de ce qui l'inquiète, *etc*., car ces éléments sont peu séparables des chances de réussite dans les apprentissages. Dans cette optique, c'est tout aussi bien en tant qu'acteur éthique qu'en tant que technicien de la didactique que l'enseignant doit prendre soin de l'élève, retrouvant en cela l'étymologie authentique du verbe éduquer : *educare*[6].

La mise en question de l'éthique du *care*

En vertu de l'élargissement des responsabilités de l'enseignant et de l'hypothèse de l'importance du souci de l'élève dans les pratiques concrètes des enseignants, il peut être tentant de s'en remettre au modèle de l'éthique du *care* pour orienter l'ensemble de la profession enseignante vers des attitudes de souci de l'élève que les pédagogues de l'école maternelle ont en général appréhendées depuis longtemps et dont Montessori (1947/2003) n'a eu de cesse de faire la promotion.

Toutefois, la volonté d'utiliser la pensée du *care* dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation scolaire n'est pas sans poser un certain nombre de questions. Ainsi, sans être nécessairement hostile à ce courant de pensée, nous proposons d'en explorer trois aspects problématiques.

5. Etymologiquement, le savoir est *ce qui est savoureux*, ce qui donne du plaisir en nourrissant.

6. Prendre soin de, se soucier de, soigner.

Primo, une question philosophique : la conception du sujet et le modèle de l'acteur moral sont en jeu à ce niveau : l'idée kantienne d'autonomie, assortie d'éléments tels que l'impartialité, l'insularité éthique et le détachement vis-à-vis de la sensibilité, semble peu conforme au modèle qui émerge de la réflexion sur le *care*, à savoir celui d'un acteur défini d'abord par certains sentiments moraux, par une sensibilité et une proximité à autrui, par une forme de perception morale plus que par une forme de jugement moral, par une attention et une présence authentique dans une relation singulière plus que par le recours systématique à une universalité abstraite. Du coup, qu'en est-il du sujet comme acteur moral autonome et en quoi la sollicitude peut-elle s'articuler avec la référence – qui nous semble indispensable – à des principes abstraits de jugement moral ? L'enseignant doit-il tout miser sur la relation de proximité à l'élève, au risque d'oublier la nécessité de conduire un groupe en fonction de principes généraux d'action (les principes de la République, pour l'enseignant français) ?

Secundo, une question politique : la mise en chantier d'une « politique du *care* » (c'est autre chose que la « politisation du *care* » et que sa « déféminisation » déjà effectuées dans le sillage de Joan Tronto) doit affronter la question de l'inégalité logiquement induite par les situations concernées : entre celui qui sollicite et celui qui lui répond avec sollicitude, une inégalité existe, avec tous les phénomènes de dépendance ou de paternalisme que cela suppose. Comment intégrer cette asymétrie dans une politique s'affirmant démocratique ? Comment la sollicitude, en tant que pièce majeure d'une éthique « humanitaire », peut-elle répondre à la notion majeure d'égalité qui fonde en principe les projets démocratiques ? Certes l'élève n'est pas « l'égal » statutaire de l'enseignant, mais la relation de sollicitude vis-à-vis des élèves « malheureux » est-elle nécessairement émancipatrice ?

Tertio, une question professionnelle : la relation de *care* incluse dans certains aspects des métiers à autrui (éducation, soins, travail social), en tant qu'ils se consacrent à la réponse aux besoins d'autrui au sein d'une relation, sont particulièrement concernés par les manifestations de la sollicitude : en quel sens celle-ci est-elle pour ces métiers une qualité professionnelle ? Agir de façon professionnelle et déontologique, c'est autre chose qu'agir de façon « sentimentale », en engageant affectivement sa propre personne par empathie, amour, dévouement, bienveillance, sensibilité ou sentiment de proximité communautaire ; et il est même des cas où le soin que l'on doit à autrui est heureusement séparable d'une relation de sympathie et d'un sentiment de sollicitude qui n'émergent pas lors des interactions entre le donneur et le receveur. Ainsi, dans quelle mesure la sollicitude envers l'élève doit-elle faire partie du socle déontologique des enseignants ? Est-ce prudent, est-ce réaliste d'indiquer aux enseignants une telle piste ?

Ces trois questions combinées posent un triple défi, qui excède d'ailleurs le seul cas des enseignants : un défi philosophique à l'idée morale d'autonomie rationnelle ; un défi politique à l'idée démocratique d'égalité ; un défi déontologique à l'idée professionnelle de neutralité et d'impartialité.

Au cœur de ce triple défi se situe la tension entre des dispositions morales et des dispositions affectives, ou encore entre des qualités professionnelles et des qualités plus personnelles.

Une question de philosophie : un défi à l'idée d'autonomie

Historiquement, les théories morales occidentales ont massivement centré leur modèle de moralité sur l'idée d'autonomie, entendue comme capacité à obéir de façon volontaire, donc de façon critique, à des règles et des principes en fonction desquels le jugement rationnel définit les obligations qu'il se donne, nonobstant la prise en compte des sentiments, des préférences subjectives et des affects mis en jeu dans la situation. Dans cette optique, le modèle de l'acteur moral rationnel est celui d'un sujet capable de contrôler ses émotions, ses penchants et ses préférences irrationnelles ou privées, pour procéder à des choix moraux affectivement « neutres » et désintéressés, alignés sur une idée du Juste ou du Bien à portée universelle, et produits par une délibération intime et éventuellement collective. Les enseignants français sont ainsi incités à agir en fonction des principes et des valeurs de la République, en délibérant rationnellement pour appliquer ceux-ci à leurs pratiques de classe.

L'éthique du *care* prend ce modèle à revers pour faire entendre « une autre voix », selon l'expression de Gilligan (2008) et pour opposer à l'éthique de la justice une éthique de l'attention concrète, ordinaire, particulière, intéressée, portée à autrui. La sollicitude serait alors une qualité morale majeure, ce qui recentre l'éducation morale sur la question de l'éducation de la sensibilité de l'acteur et de sa capacité à saisir ce qui est important d'un point de vue humain dans la situation ordinaire de la vie éthique, au lieu de se lancer dans le difficile chantier de l'édification d'une autonomie insulaire qui est sans doute une construction utopique, comme l'ont montré de nombreuses critiques du sujet occidental. Trop universaliste, intellectuelle et abstraite, l'idée d'autonomie morale, qui couronne l'accession au « stade post-conventionnel » dans le modèle de Kolhberg (1981), serait trop peu pragmatique pour rendre compte de la réalité quotidienne de sujets immergés dans des vies ordinaires et dans des activités de *care* ; à la limite le *care* pourrait pratiquement s'exercer avec quelque efficacité sans référence explicite à des principes universels et abstraits propres à l'ascèse affective. Ce qui importe alors, c'est la relation concrète et particulière tissée avec le bénéficiaire de l'attention ; c'est la prévenance ; c'est le fait de prendre parti pour les personnes impliquées. La vie morale est ici vue pour ce qu'elle semble pouvoir être : une vie ordinaire dans un monde qui s'humanise par des détails et des gestes, et non une vie abstraite et extraordinaire qui se distingue du commun par le respect rigoureux d'idées de la raison. Il s'agit de savoir si nous tenons là une piste fructueuse pour proposer aux enseignants un modèle d'action morale accessible et directement opérationnel.

Il ne convient d'ailleurs pas, bien sûr, de maintenir cette frontière entre raison et sensibilité en optant pour celle-ci plutôt que pour celle-là, comme le

fait parfois une certaine réception féministe de l'horizon de pensée ouvert par Gilligan. Tronto insiste bien sur la complémentarité du *care* et de la justice ; le *care* sans justice n'est qu'une charité mal ordonnée (un privilège des dominants) ou une tâche servile (une dévolution aux dominé-e-s) ; inversement la justice sans *care* est une abstraction impropre à l'utilisation pratique dans la vie ordinaire et dans les situations particulières.

Il n'est donc pas pertinent de mettre en opposition l'édification d'un jugement rationnel impartial et la prise de parti affective et concrète pour autrui, puisque c'est plutôt leur complémentarité qui doit être mise en avant. Penser cette complémentarité, c'est œuvrer à une reconstruction du sujet sur une base plus proche de son activité ordinaire, sur la base d'une phénoménologie et/ou d'une ethnographie de la vie quotidienne. C'est aussi mettre en avant des activités, un travail et des qualités d'une importance considérable pour les sociétés humaines. Avec le *care* et la sollicitude, nous revenons donc vers une conception relationnelle du sujet humain, à opposer aux conceptions centrées sur la réussite et l'accomplissement individuel, tels le néolibéralisme et le modèle de l'individu comme entrepreneur de soi (Laval, 2014).

Toutefois on peut se demander comment le retour vers l'ordinaire de la sollicitude, de l'attention et de la prévenance peut s'ajuster avec l'indispensable référence aux normes et aux codes de conduite. Ceux-ci supposent un « communisme » éthique, c'est-à-dire le partage par les acteurs de règles, de principes et de normes de comportement, devant faire l'objet d'une délibération et d'un jugement d'assentiment. De nombreux cas problématiques le montrent : le cas de la sollicitude sélective et de sa difficile compatibilité avec l'égalité des droits (que penser d'un enseignant qui aiderait davantage les élèves avec lesquels il ressent de l'empathie ?) ; le cas de la justice sociale et des principes de répartition du *care* dans la population (qui doit être aidé plus qu'un autre ? Y a-t-il un public prioritaire pour un enseignant dans son établissement scolaire ?) ; le cas du non-respect de la liberté des personnes par une sollicitude envahissante (doit-on forcer certains élèves en grande difficulté à suivre des programmes supplémentaires d'enseignement ?) ; *etc*.

On voit qu'il faut distinguer ici deux postures : d'un côté la réintégration dans la moralité des formes concrètes de sensibilité et d'attention, ce qui semble nécessaire et productif dans la majorité des cas, notamment dans le cadre de la relation pédagogique ; de l'autre côté le refus de délibérer sur la question des normes et des principes de jugement moral, ce qui fait grandement obstacle à la « politique du *care* ». En fait il n'y a pas, il ne saurait y avoir de « politique du sentiment », et l'on constate même que celle-ci est plutôt un artifice idéologique voué au camouflage et la pérennisation des injustices, comme le montrent les bruyantes et voyantes cérémonies de la charité médiatique. Pour se politiser, le *care* doit en partie se « désentimentaliser », tout comme l'éthique doit se « démoraliser », c'est-à-dire s'affranchir du dogme de l'autonomie post-conventionnelle (Molinier, Laugier & Paperman, 2009). Les deux phénomènes se répondent et c'est d'ailleurs au nom de principes de jugement moral à prétention universelle (l'égalité,

le respect) que l'éthique du *care* veut réhabiliter les acteurs du *care*, preuve s'il est besoin qu'un jugement moral, c'est-à-dire la manifestation de principes valant comme références et comme préférences, donne du sens aux théories du *care* et les rend acceptables d'un point de vue éthique. Sans ces points cardinaux, le risque de proposer une version désintellectualisée des conduites morales n'est pas négligeable. On n'échappe pas si facilement au fait d'agir par principe et de porter un jugement moral sur notre sollicitude. « Aimer » ses élèves et leur vouloir du bien n'est pas une garantie absolue d'action juste, pour l'enseignant.

Ainsi, alors que dans le domaine des études morales la domination en Occident du paradigme kantien du sujet rationnel, marqué par l'obligation universelle et l'autonomie intellectuelle, a connu une érosion et semble avoir désormais, à tort ou à raison, une efficacité moindre pour décrire et orienter les conduites morales des individus, il faut penser aujourd'hui « un autre subjectivisme que celui de l'autoposition, une autre socialité que celle d'individus atomisés, et une autre vie morale que celle d'êtres raisonnables » (Jouan & Laugier, 2009, p. 6). On pourra dès lors redéfinir l'autonomie de l'enseignant comme une capacité à faire entendre sa propre voix dans la délibération collective sur la justice scolaire, et non comme une insularité morale absolue.

Une question de politique : un défi à l'égalité

> Si nous acceptons la prémisse selon laquelle nous devons exercer le *care* de manière à développer la démocratie, alors nous prenons instantanément conscience du problème que le *care* pose à la démocratie : de nombreuses relations de *care* ne sont pas des relations égalitaires. (Tronto, *in* Molinier, Laugier & Paperman, 2009, p. 40)

Tout ou presque est dit dans cette remarque de Joan Tronto, que nous pouvons développer en contestant la notion d'« éthique humanitaire » dans ce qu'elle peut avoir de gênant pour la concrétisation du principe d'égalité. Pour cela, nous proposons d'assimiler la politique démocratique à la recherche des effets et des conséquences d'une égalité posée d'emblée comme ce qui fonde l'entrée dans la politique, selon Jacques Rancière : « l'égalité est toujours une puissance dont il convient de vérifier l'effet » (Rancière, 1998, p. 93). En-dehors de l'égalité principielle, il n'y a donc ni politique, ni forme de vie démocratique.

Or l'éthique du *care*, qui peut heurter une première fois le projet démocratique en remettant en cause le primat de l'autonomie morale du citoyen, se retrouve une nouvelle fois apparemment en décalage avec ce projet dont l'égalité est un principe essentiel, comme le sont toute situation, toute relation, toute position, dans lesquelles l'égalité fondamentale des personnes n'est pas mise en actes. En effet, le travail du *care* s'inscrit plutôt dans des relations asymétriques, bien que la sollicitude et la prévenance puissent être partagées et mutuelles. La relation entre le donneur et le bénéficiaire peut en effet prendre plusieurs formes :

a) le bénéficiaire est dépendant de soins qu'il ne peut se donner lui-même, c'est-à-dire d'une action bienfaisante pour sa personne mais qu'il n'a pas la capacité de mener à bien par ses seules forces ; dans ce cas, l'inégalité est subie par le bénéficiaire (les élèves des classes populaires ou issus de l'immigration, par exemple) ;

b) le bénéficiaire, par confort et/ou distinction sociale, achète les services du donneur de *care* alors même qu'il pourrait accomplir lui-même les actions ; dans ce second cas l'inégalité est au contraire subie par le prestataire (les parents consommateurs d'école et traitant l'enseignant comme un prestataire de services).

La première configuration suit facilement une pente paternaliste, surtout si l'on prend en compte la définition suivante : un acte paternaliste est « un acte intentionnel de passer outre les préférences ou les actions connues d'une autre personne et de justifier cet acte en affirmant que l'on agit pour le bien de la personne et pour lui éviter un tort » (Beauchamp & Childress, 2008, p. 259)[7]. La perte de liberté peut alors redoubler le déficit d'égalité chez la personne dépendante, dont le consentement est parfois extorqué pour qu'elle soit bénéficiaire d'actions que d'autres pratiquent pour elle en sachant mieux qu'elle en quoi ces actions sont bénéfiques. Plus généralement, le fait de dépendre d'autrui est une situation facilement humiliante, propre à fabriquer un habitus de dépendance et à révéler et arborer une infériorité. Comme Nietzsche l'a vigoureusement montré, notamment dans *La généalogie de la morale*, il faut parfois se méfier de ceux qui nous veulent du bien, qui nous poursuivent de leur sollicitude voire de leur compassion, qui nous dispensent des conseils et prennent soin de nos faits et gestes de façon envahissante. Ce renvoi permanent à l'inégalité de « savoir » et de pouvoir est sans doute inévitable dans certains cas de dépendance extrême, mais pose dans presque tous les autres cas un problème majeur : comment aider sans rendre dépendant ? Comment aider sans humilier ? Comment aider « à égalité » ?

Certes, l'action enseignante diffère grandement de l'action humanitaire ; un enseignant n'est ni un urgentiste, ni un travailleur social. Toutefois la mise en œuvre d'une éducation démocratique commande de toujours penser à l'émancipation de l'élève, à son égalité en dignité avec l'adulte et à ses droits ? De plus la volonté pédagogique d'associer l'élève à l'organisation de son expérience scolaire (comme dans le cas d'un projet d'inclusion pour élève handicapé) recommande à l'enseignant de reconnaître à la voix de l'enfant une forme de légitimité dans la délibération. Il ne viendrait plus à l'idée aujourd'hui que ce qui est décidé *pour* l'élève doit être décidé *avec* lui. On voit ici où se situe notre problème : comment ne pas écraser l'élève handicapé, l'élève « cas social », l'élève victime de troubles familiaux, sous le poids de la savante sollicitude de l'enseignant ?

Le champ de l'action humanitaire illustre clairement ce défi, puisque bien souvent cette action reprend le schéma caritatif classique : elle constitue

7. Pour une présentation claire du paternalisme en éducation, voir Béal (2013).

une politique de la pitié, qui adoucit partiellement le sort de certaines populations sans remettre nécessairement en question le bien-fondé de la situation sociale qui structure le problème. Le principe supérieur dont se réclame l'action humanitaire est ici la dignité de la vie humaine, qu'il s'agit de restaurer et/ou de protéger de tout ce dont elle pourrait souffrir – la justice venant en second dans la hiérarchie des urgences.

Cela vaut aussi pour la relation pédagogique, qui est certes marquée par un dénivelé statutaire entre l'adulte qui sait et le jeune qui doit apprendre, mais qui ne saurait être inscrite dans une structure duelle stable. La structure n'est pas duelle car elle fait intervenir un tiers : le savoir que l'élève est censé acquérir avec l'aide de l'enseignant. Le maître ne domine pas l'élève comme le *dominus* latin « possédait » son esclave ; il exerce plutôt son action comme un *magister*, dont l'œuvre est l'émancipation de l'élève et la réduction progressive de l'inégalité de savoir et de jugement. Ainsi la structure de leur relation est bien asymétrique mais n'est que momentanément inégalitaire et prépare le moment où l'élève pourra se passer de l'enseignant : on va à l'école pour apprendre ce qu'on ignore, dans le but de pouvoir se passer d'un maître. De plus, les formes pédagogiques contractualisées font de l'élève un acteur de son apprentissage et un constructeur de son propre savoir, ce qui permet de dire que dans la situation d'enseignement le professeur et l'élève ont des rôles nécessairement différents, mais tout aussi importants l'un que l'autre, car nul n'apprend quoi que ce soit en étant passif, simplement soumis aux interventions extérieures, entièrement dépendant d'autrui.

Si l'on étudie maintenant le second cas – un solliciteur achetant du *care* à un prestataire – une structure inégalitaire y apparaît plus clairement, puisque les travailleurs du *care* sont en Occident majoritairement placés dans les classes sociales défavorisées. Moins considérés et moins rémunérés, les *care-givers* se recrutent plutôt dans les couches populaires et dans les groupes dominés : immigrés, femmes, minorités… Les travaux d'entretien, de soin, d'assistance, d'éducation du jeune enfant, d'accompagnement, vouent dès lors leurs acteurs à des rangs subalternes, à une forme d'invisibilité sociale et à des existences implicitement méprisées par la hiérarchie sociale. Dès que le *care* est transformé en une marchandise que les puissants peuvent se payer de par leur richesse ou exiger de par leur statut, les donneurs de *care* deviennent paradoxalement les plus mal placés pour bénéficier de l'assistance quand eux-mêmes la sollicitent : la personne employée dans le cadre de l'aide à domicile aux personnes âgées pourra-t-elle se payer un jour le personnel nécessaire pour humaniser sa propre fin de vie ?

Cette situation n'est pas sans lien avec certaines configurations sociales et scolaires qui placent certains enseignants (souvent de statut précaire) sous la domination de « clients » imposant leurs exigences et leurs règles – avec un mépris parfois peu dissimulé.

« Politiser le *care* », comme le réclame Joan Tronto (2013), c'est certes faire reconnaître l'expérience des dispensateurs de *care* et la valeur essentielle

de leur travail ; mais c'est surtout agir pour un dépassement du *care* en direction des principes majeurs de la forme de vie démocratique et républicaine. Ce dont il s'agit de prendre soin, finalement, c'est du principe d'égalité, point vélique des structures sociales démocratiques ; c'est lui qu'il s'agit d'assister et de protéger, c'est à lui qu'il s'agit de consacrer notre attention et notre sollicitude, faute de quoi nous pourrions pratiquer une forme « mauvaise » de *care*. « La forme démocratique du *care* exige des citoyens qu'ils se soucient de la démocratie », affirme clairement Joan Tronto (2009, p. 17).

Une question de déontologie : un défi à la professionnalité

Le travail de *care* pose enfin une question professionnelle au niveau des qualités ou des « compétences » nécessaires à l'acteur pour accomplir efficacement ce travail. Pour que ce travail soit possible, si l'on en croit notamment les analyses féministes, certaines qualités ou habiletés relationnelles sont indispensables, c'est-à-dire un certain nombre de dispositions rendant le donneur de *care* propre à s'intéresser efficacement au destinataire : la proximité, l'empathie, la sollicitude, la prévenance, *etc*. Bien évidemment on se gardera d'une approche essentialiste et réifiante, telle celle que propose la thèse de la « morale des femmes », qui affirmerait que ces qualités sont possédées de façon « naturelle » par certains individus ou certains groupes (les femmes, par exemple) : un « bon enseignant » serait alors plutôt *une enseignante*.

En opposition à ces thèses, nous dirons qu'une personne, quelle qu'elle soit et quel que soit son genre, développe éventuellement ces qualités parce qu'elle est placée dans des situations professionnelles et/ou existentielles propices à leur développement. Ainsi, le sujet est largement formé par son travail, pour le meilleur et pour le pire. C'est le fait de s'occuper des jeunes enfants qui rend éventuellement attentif à leurs besoins, ce n'est pas le fait de s'intéresser « naturellement » (par caractère, par « féminité ») aux tout-petits qui rend apte à s'occuper d'eux.

Dans tous les cas, un certain engagement personnel, c'est-à-dire affectif, semble important pour les enseignants. Les métiers du *care*, en tant que métiers à autrui, requièrent la mobilisation de qualités bien spécifiques et une présence prévenante pour s'exercer avec efficacité. Cela pose le problème de la nature et des limites de l'agir professionnel.

Agir en professionnel, c'est s'inscrire dans une culture et dans une déontologie délimitant avec plus ou moins de précision les contours des « bonnes pratiques » et des gestes efficaces, en référence aux finalités de la profession exercée, aux principes et aux normes partagées qui construisent l'identité collective et la cohésion d'une corporation. Pour un enseignant, on dira donc qu'agir en bon professionnel, c'est tout mettre en œuvre pour répondre efficacement aux besoins des personnes destinataires de l'action (les élèves), quelles que soient ces personnes et ce que l'enseignant pense d'elles. La non-discrimination est ainsi au cœur de la déontologie enseignante, en contexte démocratique : que penser d'un enseignant qui ne

s'intéresserait qu'aux élèves dont il se sentirait proche ? Que penser d'un enseignant qui refuserait de conseiller un élève sous prétexte que celui-ci est une personne de couleur ? Toute forme de proximité – religieuse, d'origine, communautaire, familiale, *etc*. – doit être absente des déterminants fondamentaux de l'action professionnelle, sauf si cette proximité joue en faveur de tous les bénéficiaires de l'action. Autrement dit, l'enseignant « bon professionnel » est celui qui sait être attentif, prévenant, à l'écoute de l'élève alors même que cet élève ne lui plaît pas, car il est vu comme un être antipathique ou trop différent, ou car il semble ne pas mériter les efforts qui sont faits pour lui. Tout enseignant fait facilement l'expérience de cette difficulté à prodiguer la même aide aux élèves hostiles ou peu avenants qu'au reste de la classe. La qualité professionnelle mobilisée dans ces configurations est la capacité à séparer ses actes (ses devoirs) de ses ressentis, ce qui signifie paradoxalement que pour être un « bon » agent du *care*, il faut justement dépasser les qualités d'empathie et de proximité que d'ordinaire on met en avant pour définir l'agir professionnel du *care*. C'est même en étant capable de rester comme indifférent à la personne et neutre affectivement à son égard que la professionnalité peut poursuivre ses effets. Les qualités susnommées sont donc bien utiles pour les métiers du *care*, en ce sens qu'elles sont propices à l'humanisation du monde, mais elles ne sauraient résumer à elles seules le socle déontologique de ces métiers.

Tronto a d'ailleurs tenté de modéliser les qualités nécessaires aux différentes étapes du processus du *care*, en distinguant trois catégories[8] :

- l'attention et la sollicitude, qui permettent la reconnaissance des besoins et des demandes d'élève ;
- la responsabilité et le sens du dévouement, qui permettent la prise en charge de l'élève ;
- les compétences matérielles et professionnelles nécessaires à l'action.

Cette esquisse d'une éthique des qualités a l'avantage de tempérer grandement l'accentuation facilement mise sur l'affectivité et de «neutraliser» la dérive sentimentaliste des métiers du *care*. La possibilité de cette dérive interpelle les limites de l'agir professionnel des travailleurs du *care* ; chacun conçoit que la mobilisation affective et psychique qu'appelle le *care* doive être tempérée. Il est en effet possible de s'aliéner dans le souci d'autrui, en étant aspiré par la relation, instrumentalisé par le destinataire, rendu malheureux par la compassion qui en découle, *etc*. Tout professionnel du *care* – les enseignants ne font pas exception – sait bien que, pour tenir dans son métier, il faut se protéger, poser des limites, séparer sa personne de ses actes professionnels et garder son quant-à-soi face aux situations vécues. « Souffrir avec le malade » et « s'apitoyer sur les difficultés et les malheurs d'un élève » sont des ressentis dangereux – de surcroît mensongers.

8. Nous transposons ici ces qualités au monde enseignant, en laissant de côté la réceptivité, qualité qui correspondant au quatrième stade du *care*, car elle est surtout une qualité liée à l'interaction entre le bénéficiaire et le dispensateur.

La problématique de la mesure a ici une place importante dans la réflexion : le *care* est une activité qui demande l'établissement de limites, car en tant que travail dirigé vers autrui, il comprend une dimension aliénante possible pour le destinataire (ou pour le donneur de soin). La mesure de l'activité doit alors être déontologique et professionnelle, non émotionnelle et personnelle, comme le montrent les considérations suivantes.

Quand on se met à analyser le rôle des habiletés émotionnelles et relationnelles dans les métiers à autrui, on observe que le statut de ces habiletés est ambigu. Première ambiguïté : en tant que dimensions présumées fondamentales de la pratique professionnelle, elles semblent aussi indissociables de la personne et généralement considérées comme des qualités innées. Leur statut est donc double, à la fois objet d'acquisition professionnelle et élément de « caractère » ou de « personnalité ». Cela signifie-t-il que le métier d'enseignant, par exemple, devrait être réservé à celles et ceux censés être « nés » empathiques ?

Pour éviter cette dérive, il convient de dénaturaliser – et de déféminiser – des habiletés telles que l'empathie ou la sollicitude (Modak, 2012, pp. 21-26), pour en faire des objets de formation professionnelle, des compétences à acquérir. Or cela produit une deuxième ambiguïté : en posant la sollicitude comme une « compétence », on prétend la rendre objectivable, c'est-à-dire mesurable et prescriptible. Mais peut-on objectiver ainsi un savoir-être ? Inversement, si on renonce à l'objectivation, comment former ces qualités ? Comment devenir empathique ?

On voit que l'imbroglio est épais autour de la place de la sollicitude et des sentiments moraux dans l'agir professionnel. Pour avoir la régularité et l'impartialité propres au monde professionnel démocratique, la sollicitude et l'empathie doivent reposer sur un contrôle des émotions, afin de se rendre perceptibles par le destinataire quel que soit l'état affectif actuel du donneur de *care*. Pour cela, le professionnel du *care* peut bien travailler ses postures physiques, dérouler un protocole de conversation, procéder à des gestes apaisants et bienveillants acquis au cours d'un « long processus d'incorporation de normes professionnelles » (*ibid.*, p. 27). Cette construction devrait lui permettre *in fine* d'être empathique sans être affecté, c'est-à-dire de quasiment jouer l'empathie et la sollicitude. Certains enseignants maîtrisent parfaitement cette posture, observable dans des interactions avec les élèves et leurs parents.

Or c'est ici que l'on peut relever une troisième ambiguïté, puisque justement des postures telles que la sollicitude ou l'empathie ne sauraient être des impostures. Pour être crédibles et reçues par l'élève, elles doivent contenir une grande part d'authenticité, qui d'ailleurs fait leur efficacité. De plus, les enseignants ne sauraient s'engager efficacement dans leur métier – ou du moins ne sauraient y trouver un sens – en le pratiquant sans la moindre sincérité et sans engagement affectif. La réduction entre ce qui est communiqué à l'élève et ce qui est éprouvé par le professionnel est même « un moyen de durer dans des emplois que guette le découragement

lorsque le travail est accompli dans un état de trop grande dissonance émotionnelle ou pire, en l'absence de tout sentiment.» (*ibid*., p. 28)

Ainsi, la posture professionnelle que nous défendons s'appuie plutôt sur une sortie du registre de l'intimité et de l'affectivité : c'est sur la base de véritables sentiments moraux et politiques (par exemple l'indignation devant les situations de dénuement ou de discrimination vécues par certains élèves, voire imposées par le fonctionnement scolaire lui-même) que la proximité avec l'individu en difficulté, alors perçu comme sujet de droit, peut être pratiquée. Le registre de référence est alors politico-social, et non affectif ou carrément « pathologique ». On remarquera pour finir que le fait de ne pas « se voir » dans autrui ou de ne pas pouvoir construire une forte proximité avec celui-ci, donc de ne pas avoir d'écho affectif fort (c'est l'exemple d'une responsable de PMI[9] n'ayant pas eu elle-même d'enfant, ou d'un enseignant n'ayant connu ni difficultés d'apprentissage ni chagrins d'école), est aussi une condition favorable pour pratiquer une intervention professionnelle sans jugement.

In fine, on dira que le « bon » enseignant se définit aussi par sa conscience éthique et déontologique, qui jamais ne doit l'abandonner quand il affronte les difficultés de sa tâche (éduquer un enfant à comportement violent, s'occuper des enfants des autres, *etc*.) ; son engagement affectif, s'il peut être un incontestable apport pour son exercice professionnel, n'est nullement nécessaire à la marche « ordinaire » de cet exercice. De même l'enseignant doit pouvoir puiser dans sa morale professionnelle de quoi persévérer dans son action pédagogique, alors même qu'il est soumis à des affects négatifs et qu'il vit des situations agressives. L'attention à autrui et la sollicitude peuvent être des qualités professionnelles sans entamer la frontière du ressenti intime du donneur de *care*.

Conclusion

L'éthique du *care* et de la sollicitude nous aide à recentrer la question morale sur les pratiques visant à construire une société plus juste et plus décente : c'est là son apport fondamental. Il semble que les situations d'enseignement et d'éducation ont intérêt à ne pas congédier sans examen cette approche qui révèle le souci central de la vie d'autrui en vue d'une « humanisation » de la vie scolaire, ce qui est probablement la meilleure des protections contre les désastres politiques qui toujours peuvent survenir quand notre vie quotidienne individuelle et professionnelle ne se soucie pas assez de notre forme de vie commune.

Toutefois une forte tension existe entre les pratiques du *care* et trois questions importantes : celle de l'autonomie, celle de l'égalité et celle de la professionnalité. La résorption ou l'atténuation de cette triple tension est probablement nécessaire afin d'envisager une utilisation pertinente du *care* dans les métiers du professorat et de l'éducation.

9. *Protection Maternelle et Infantile* : service social français de protection de la mère et des enfants et d'aide à la parentalité.

La « politique du *care* » n'est donc pas fondée sur « une autre voix », pour revenir sur le mot de Gilligan, mais sur l'affirmation première, philosophique et politique, de l'égalité des voix. Elle n'est pas qu'une affaire de « bons sentiments », d'empathie, d'attention et de sollicitude ; elle n'est pas qu'une rencontre entre toi et moi ; elle est plutôt centrée sur une référence primordiale : *nous*, notre forme collective de vie, notre égalité. « L'autre voix », *in fine*, c'est la voix philosophique de type socratique, le démon interne qui toujours demande la réouverture du questionnement public sur le Bien et sur le Juste.

Références

Beauchamp, T.-L., & Childress, J.-F. (2008). *Les principes de l'éthique biomédicale* (M. Fisbach, trad.). Paris : Belles Lettres.

Béal, C. (2013). Paternalisme éducatif et autonomie. Dans J.-F. Dupeyron & Ch. Miqueu (2013), *Ethique et déontologie dans l'Education Nationale* (pp. 141-154). Paris : Armand Colin.

Blais, M.-C., Gauchet, M., & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation.* Paris : Stock.

Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Montréal : Presses universitaires de l'Université du Québec.

Dupeyron, J.-F. (2014a). D'une vie scolaire à une vie philosophique. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique professionnelle en enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (pp. 29-48). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

Dupeyron, J.-F. (2014b). L'émergence d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, *21*(3), 4-17.

Dupeyron, J.-F. (sous presse). La responsabilité éthique des Conseillers Principaux d'Education. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *37*.

Garrau, M., & Le Goff, A. (2012). *Politiser le care ?* Bordeaux : Le bord de l'eau.

Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : pour une éthique du care.* Paris : Flammarion.

Gohier, C., & Jutras, F. (dir.). (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Montréal : Presses universitaires de l'Université du Québec.

Jouan, M., & Laugier, S. (dir.). (2009). *Comment penser l'autonomie ? Entre compétences et dépendances*. Paris : Presses Universitaires de France.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development.* San Francisco : Harper & Row.

Laugier, S. (2009). Le sujet du *care* : vulnérabilité et expression ordinaire. Dans P. Molinier, S. Laugier & P. Paperman (dir.), *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité.* Paris : Payot.

Mbonda, E.-M. (2008). *L'action humanitaire en Afrique : lieux et enjeux.* Paris : Archives contemporaines.

Ministère de l'Education Nationale (M.E.N.). (25 juillet 2013). *Référentiel de compétences professionnelles*. Bulletin officiel, *30*.

Modak, M. (2012). Entre mesure et démesure : les enjeux sexués de la mise en visibilité du *care* chez les assistants et assistantes sociales. Dans M. Garrau & A. Le Goff (dir.), *Politiser le care ?* (pp. 21-39). Bordeaux : Le bord de l'eau.

Molinier, P., Laugier, S., & Paperman P. (dir.). (2009). *Qu'est-ce que le care ? Souci des autres, sensibilité, responsabilité.* Paris : Payot.

Montessori, M. (1948/2003). *Eduquer le potentiel humain.* Paris : Desclée de Brouwer.

Moreau, D. (dir.). (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan.

Moreau, D. (2014). L'éthique professionnelle des enseignants, le Gouvernement pastoral et le Perfectionnisme moral. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique professionnelle en enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels* (pp. 49-68). Nancy : Presses Universitaires de Lorraine.

Moreau, D. (2013). La citoyenneté comme éducation de soi-même : les enjeux contemporains d'un enseignement de la morale à l'école. Dans J.-F. Dupeyron & Ch. Miqueu (dir.), *Ethique et déontologie dans l'Education Nationale* (pp. 113-128). Paris : Armand Colin.

Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* (thèse de doctorat, Université, Nantes).

Nietzsche, F. (1971). La généalogie de la morale. Dans *Œuvres philosophiques complètes* (tome VII). Paris : Gallimard.

Péguy, Ch. (1992). *Œuvres en prose complètes.* Paris : Gallimard.

Prairat, E. (dir.). (2014). *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2009a). *De la déontologie enseignante.* Paris : Presses universitaires de France.

Prairat, E. (2009b). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Education et Sociétés, 23*, 41-57.

Prairat, E. (2001). *Sanctions et socialisation.* Paris : PUF.

Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique.* Paris : Gallimard.

Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable : pour une politique du care.* Paris : La Découverte.

Tronto, J. (2013). *Caring democracy. Markets, equality and justice.* New York : New York University Press.

Ethique professionnelle des enseignants : quels référents ?

François GALICHET[1] (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 analysions 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 relevions 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 XXe 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 «transcendantal», 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 *Neoî,* «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 châtiments 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 29e 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. A 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 « les 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, éducabilité, 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). Ethique et déontologie de l'enseignement. Dans G. Vincent (dir.), *Responsabilités professionnelles et déontologie.* Paris : L'Harmattan.

Isambert-Jamati, V., & Grospiron, 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*.

Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique professionnelle enseignante

Samuel HEINZEN[1] (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 présupposés 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 : Ethique, 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 la 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 philosophique 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-Age, 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'autopoièse 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. A 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 présupposé 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.

A 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. A 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'efficience 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. A 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) reconnait 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. A 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 légaliste 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 : « Etre fondamentalement inintelligible (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 continuel 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 inintelligible, 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 entrainement 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*. Cambrige 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-Vinvent, 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-Œdipe* (vol. 1). Paris : Les Editions de Minuit.

Desaulniers M.-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2e 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

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.

Kaufamann, 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.

Axe 2. Identité, autorité et professionnalisation

L'idée déontologique : Considérations générales et principes axiologiques

Eirick PRAIRAT[1] (Université de Lorraine, Institut universitaire de France, France)

Cet article n'entend pas faire un retour sur les raisons qui militent aujourd'hui en faveur d'une déontologisation de la profession enseignante. Il a une autre ambition. Il vise tout d'abord à présenter l'idée déontologique à partir de plusieurs points de vue (fonctionnaliste, structuraliste, éthique). Il entend aussi et enfin donner corps à l'idée de minimalisme déontologique en montrant qu'elle est la forme de régulation la plus hospitalière au « fait du pluralisme », offrant la possibilité de consensus normatifs au sein d'une profession de plus en plus marquée par la pluralité des convictions et la diversité des pratiques.

Mots clés : Déontologie, identité professionnelle, morale professionnelle, norme

Introduction

L'objet d'une déontologie professionnelle n'est pas de fonder philosophiquement la notion d'obligation, ni de comprendre en quoi une obligation est une obligation, mais d'inventorier très concrètement les devoirs qui incombent à un professionnel (voir Annexe 2, pp. 103-105) dans l'exercice de sa tâche. C'est ce sens que retiennent aujourd'hui aussi bien les revues spécialisées que les dictionnaires généralistes. La déontologie, écrit par exemple le Petit Larousse, est « l'ensemble des règles et des devoirs qui régissent une profession, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public ». Il semble que cette acception moderne ait été fixée dans la première moitié du XIXe siècle avec la publication de l'ouvrage *Déontologie médicale ou les droits et devoirs des médecins dans l'état actuel de la civilisation* (Moret-Bailly, 2001, 24). La déontologie n'a donc pas une vocation spéculative mais une visée pratique : préciser pour une pratique professionnelle donnée les normes et recommandations qui l'organisent.

La prolifération contemporaine de codes de bonne conduite, de chartes et de *listing* en tous genres, notamment dans le monde du commerce, souvent à l'initiative des décideurs économiques, dans le but de contrôler les salariés, a largement contribué à obscurcir et à polluer l'idée déontologique. Les règles déontologiques, rappelons-le, émanent des professionnels eux-mêmes qui les établissent généralement par l'intermédiaire de leurs

1. Contact : eirick.prairat@wanadoo.fr

propres instances : ordre professionnel, association ou syndicat (Bergel, 1997, 20). Elles manifestent ainsi le désir qu'a une profession, si ce n'est de se gouverner, tout au moins de revendiquer une part d'autodétermination. En d'autres termes, une déontologie consacre la communauté professionnelle comme source légitime de normes. Il n'y a donc rien de plus étranger à l'idée déontologique que l'idée d'un cadre qui, dans une sorte d'apesanteur socio-politique, viendrait d'un pur dehors régler et contrôler des pratiques professionnelles.

Le présent article est structuré en cinq parties. Dans la première, la déontologie est envisagée d'un point fonctionnaliste. Quelles grandes fonctions remplit-elle au sein d'une profession ? Dans la deuxième partie, elle est appréhendée d'un point de vue structurel, c'est-à-dire du point de vue des normes qui l'organisent. La troisième partie décline ce que l'on pourrait appeler la carte d'identité morale du professeur en explicitant les quatre principes axiologiques qui sous-tendent l'acte d'enseigner. Dans la quatrième partie, nous défendons la thèse minimaliste en montrant notamment qu'elle est la forme de régulation la plus hospitalière au « fait du pluralisme », offrant la possibilité de consensus normatifs au sein d'une profession de plus en plus marquée par la diversité. Dans la cinquième et dernière partie, nous reprenons une proposition de code faite dans un précédent travail (Prairat, 2009). Ce code est un prétexte, une occasion, celle d'ouvrir un débat sur ce qu'enseigner veut dire aujourd'hui.

Fonctions

Nous ne comprenons vraiment l'enjeu déontologique que si nous complétons les commentaires liminaires que nous venons de faire par une réflexion sur les fonctions. A quoi sert une déontologie professionnelle ? Elle remplit trois grandes fonctions au sein d'une profession (Prairat, 2009).

Définir une identité professionnelle

Une déontologie est un texte qui essaie toujours *in fine* de répondre à la question « *quid ?* ». Qu'est-ce que bâtir pour un architecte ? Qu'est-ce qu'informer pour un journaliste ? Qu'est-ce que prodiguer des soins pour un médecin ? Qu'est-ce que juger pour un magistrat ? Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui dans une école publique ? Une déontologie précise une identité professionnelle. Le *Manuel de déontologie notariale* consacre par exemple l'intégralité de son premier chapitre à expliciter l'identité du notaire (Sagaut et Latina, 2009, 19-37). L'exposé des motifs du nouveau code de déontologie des psychologues est on ne peut plus clair. « Cette refonte, précise le document, est d'autant plus urgente que l'exercice professionnel de la psychologie s'est largement diversifié » (*Code de déontologie des psychologues*, 1996, exposé des motifs). Il s'agit de prendre acte d'investissements professionnels différenciés et de repréciser, par-delà la diversité des tâches, l'identité du psychologue et ce qui spécifie l'originalité de sa mission. En ce sens, l'élucidation déontologique excède, et de loin, le seul enjeu éthique puisqu'elle engage une réflexion sur l'identité d'une profession.

Faciliter la décision et l'engagement

Une déontologie a aussi pour fonction d'organiser un groupe de professionnels en lui donnant des points de repère pour décider, s'orienter et agir dans des contextes de travail difficiles. Une déontologie est là pour éclairer des professionnels dans l'exercice de leurs décisions. Loin d'être un carcan qui les enferme, elle est au contraire un guide pour leur permettre d'assumer une responsabilité en acte. Dans la mesure où elle consacre des modalités de travail qui ont fait leurs preuves, on peut parler de « sagesse collective » (Prairat, 2009, 21). C'est sans doute ce souci d'être véritablement aidantes qui explique l'évolution récente de certaines déontologies, comme celle des magistrats par exemple, passant d'une déontologie fondée sur des principes moraux au contenu relativement mal défini à une déontologie adossée à des normes pleinement exigibles (Canivet, 2003, 6). Le code de déontologie des psychologues canadiens précise, dans le même esprit, que les normes vont « des comportements acceptables » aux « comportements et attitudes plus évolués, mais applicables » (*Code canadien de déontologie professionnelle des psychologues*, structure et fondements du code). Il s'agit, en allant de l'acceptable au recommandable, de ne jamais oublier que la vertu d'une déontologie est d'être efficiente.

Moraliser les pratiques

Enfin, une déontologie précise les bonnes et les mauvaises pratiques. Elle identifie les pratiques douteuses, ambiguës ou illégitimes pour ne retenir que celles qui méritent d'être retenues. Dans toutes professions, il y a des choses à faire et à ne pas faire. Dans la sociologie des professions anglo-saxonne, le terme de profession – par opposition à celui de métier (*occupation*) - est précisément réservé aux activités professionnelles qui formalisent leurs normes morales. La noblesse d'une profession se mesure à cette capacité. La morale n'apparait donc pas comme un mode externe de régulation mais, tout au contraire, comme une modalité constitutive de l'activité professionnelle. Entendons-nous bien : une déontologie professionnelle ne se substitue pas à l'éthique du professionnel, elle l'accompagne. La déontologie médicale, pour prendre un exemple, ne dispense jamais le médecin d'un travail de délibération, elle ne lui fait jamais faire l'économie de la réflexion et du discernement. Elle est une aide, une béquille pour lui permettre d'assumer ses responsabilités morales avec fermeté et lucidité. On peut raisonnablement penser que la moralité d'un professionnel, pour être constante, prend appui non seulement sur le comportement respectable d'une majorité de collègues mais également sur la promotion par la profession de standards moraux.

Structure normative

Abandonnons la perspective fonctionnaliste et privilégions maintenant un regard structuraliste. Il s'agit de considérer la déontologie du point de vue des normes professionnelles qui l'organisent.

La profession comme communauté pratique

Commençons par une précision liminaire. Une profession n'est ni une association (un rassemblement volontaire de personnes), ni une communauté (un groupe de personnes partageant une même conception du bien). Ce qui relie les membres, au sein d'une même profession, n'est ni ce qu'ils sont, ni ce qu'ils entendent devenir mais ce qu'ils ont à faire ensemble, ici et maintenant. Ce n'est ni du côté de l'identité, ni du côté du *telos* (la visée) qu'il faut chercher l'élément fédérateur mais du côté de la pratique, de la tâche commune à réaliser. Il y a une primauté de l'activité, une antécédence de la pratique sur l'identité. L'action commune et concertée ne résulte jamais de l'identité, bien au contraire, elle la fonde et la construit. L'identité n'est pas une condition, mais une conséquence. Dans une société plurielle et sécularisée, en un mot moderne, ce n'est ni la ressemblance des acteurs ni la convergence des vocations qui constituent le centre de gravité d'une profession mais son utilité publique. Celle-ci constitue comme l'a bien vu Hegel (1770-1831) « l'honneur » de la profession. (Hegel, 1989, § 254). Ainsi, une profession apparaît lorsque des professionnels se reconnaissent dans une pratique d'utilité collective et lorsqu'ils sont capables de se coordonner en se donnant un ensemble de normes (voir Annexe 2, pp. 103-105).

Les normes techniques

Que dire maintenant sur les normes professionnelles et, plus précisément, sur celles de la pratique enseignante ? S'agit-il de normes particulières ou s'agit-il de normes générales que l'on peut rencontrer dans d'autres secteurs d'activités ou dans d'autres domaines de la vie sociale. En fait, les normes professionnelles ressortissent de deux domaines : il y a des normes techniques et des normes de nature morale. Disons déjà un mot sur les normes techniques : évaluer, organiser une séquence, planifier une programmation, organiser une progression, remédier, etc. Ces normes sont apparues lentement, elles font corps avec l'histoire de l'école et de la pédagogie, avec l'histoire de la pratique enseignante. C'est en enseignant que les enseignants ont pris lentement conscience de la nécessité et de la pertinence d'instaurer de telles normes comme, par exemple, celle d'évaluer les travaux de leurs élèves. C'est encore en enseignant que les enseignants ont pris lentement conscience de la nécessité et de la pertinence de planifier les apprentissages. On peut dire de ces normes qu'elles constituent « les biens internes à la pratique » (MacIntyre, 2006, 183-188). A la différence des « biens externes » (les primes, la notoriété, le prestige, etc.) qui ont un lien contingent avec la pratique et qui, par définition, ne profitent qu'à quelques professionnels, les biens internes structurent de l'intérieur la pratique, de sorte que leur perfectionnement représente toujours un progrès pour la pratique et pour l'ensemble des professionnels qui s'en réclament. Améliorer une pratique professionnelle, c'est en améliorer les biens internes. On ne peut exceller dans une pratique qu'en se laissant former par ceux, précisément, qui ont atteint une forme d'excellence dans l'exercice de ces biens internes.

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

Les normes morales

Ce que l'on appelle professionnalisme ou conscience professionnelle n'est finalement rien d'autre que le respect des normes qui organisent une pratique professionnelle (voir Annexe 2, pp. 103-105). Elle n'est que l'attention et le soin que le professionnel met à réaliser une activité qui obéit toujours à des canons et à des normes structurantes. Nous pourrions également dire, et ce serait toujours dire la même chose, que la conscience professionnelle est le souci des biens internes à la pratique. Si les normes techniques renvoient à la communauté des praticiens *stricto sensu*, les normes morales renvoient à une communauté soucieuse du bien-être de l'élève. Il semble que l'on puisse dériver les normes morales des principes axiologiques qui structurent et organisent la tâche d'enseignement : l'éducabilité, l'autorité, le respect et la responsabilité (voir Principes axiologiques ci-dessous). Si exercer une profession, c'est exercer un savoir-faire, une expertise (soigner, instruire, bâtir, informer, etc.), toute relation professionnelle crée alors *de facto* une dissymétrie, une déclivité entre le titulaire de l'expertise et le bénéficiaire qui, par définition, en est dépourvu. Toute pratique experte tend donc à s'accompagner, pour reprendre une catégorie de Ricoeur (1913-2002), d'un « pouvoir-sur ».

Dans *Soi-même comme un autre*, Ricoeur propose de distinguer : le pouvoir-faire, le pouvoir-en-commun et le pouvoir-sur. Le pouvoir-faire est « la capacité qu'a un sujet à se constituer en auteur de son action » (Ricoeur,

1990, 256-257). Le « pouvoir-faire » est la *potentia*, la puissance. Le pouvoir-en-commun est « la capacité que les membres d'une communauté historique ont d'exercer de façon indivisible leur pouvoir vivre ensemble ». On reconnaît ici l'idée de souveraineté au sens où un collectif peut, par le jeu entrecroisé des synergies qui le traversent, exercer une volonté commune, une force fédératrice. Enfin, le pouvoir-sur est greffé « sur la dissymétrie initiale entre ce que l'un fait et ce qui est fait à l'autre – autrement dit, ce que cet autre subit ». Le « pouvoir-sur » peut donc à tout moment menacer la liberté ou « le pouvoir-faire » du bénéficiaire (client, apprenti, etc.). Dans la relation professionnelle, « le pouvoir de » (de faire quelque chose à autrui ou pour autrui) s'accompagne inévitablement d'un « pouvoir-sur » (sur autrui). Le « bien-faire professionnel » peut alors être compris comme la mise en œuvre d'une expertise dans le respect du pouvoir-faire et des prérogatives du bénéficiaire.

Principes axiologiques

L'enseignement est une activité structurée par des biens internes (évaluer, remédier, enrôler, etc.) et des principes axiologiques. Une déontologie n'est finalement rien d'autre que la traduction normative des biens internes et des principes axiologiques qui l'organisent. Présentons les principes axiologiques de l'activité enseignante.

Le principe d'éducabilité

Philippe Meirieu a justement remarqué que l'affirmation selon laquelle tout élève est éducable est bien plus qu'un simple présupposé logique, elle est la postulation qui fonde le devoir d'éduquer (Meirieu, 1984, I, 139-163). Il ne peut y avoir de projet d'enseignement digne de ce nom sans l'affirmation préalable d'une éducabilité de l'élève, de tout élève. Rosenthal et Jacobson, dans un ouvrage désormais classique *Pygmalion à l'école*, ont montré qu'il y avait un lien entre le succès des élèves et le comportement éthique de leurs enseignants. L'expérience consistait à choisir, par tirage au sort, 20% des élèves d'une école publique élémentaire de San Francisco, puis à dire à leur maître qu'un test psychologique nouveau permettrait de prédire qu'ils étaient à la veille de progrès rapides, enfin de suivre le comportement de ces élèves et celui de leur maître. Le changement favorable d'attitude des maîtres conduit alors les élèves, sélectionnés au hasard, à réaliser de véritables performances. « Les résultats de l'expérience », commentent nos auteurs, « fournissent une nouvelle preuve que l'attente d'une personne à l'égard du comportement d'une autre peut se transformer en une prophétie à réalisation automatique. Quand les maîtres s'attendent à ce que certains enfants montrent un plus grand développement intellectuel, ces enfants répondent affirmativement à cette attente » (Jacobson et Rosenthal, 1971, 130).

L'élève tend donc à se conformer à l'image qu'on lui renvoie. Si le maître juge l'élève positivement, l'élève tend à s'améliorer ; si au contraire il émet à l'endroit de l'élève des signes négatifs, celui-ci ne tarde pas à le décevoir

comme pour lui donner raison. L'élève ne se construit pas dans une sorte d'autoscopie continue, il se construit parmi les autres, avec les autres, dans les autres devrions-nous dire, c'est-à-dire dans le regard que les autres – les adultes notamment – portent sur lui. L'effet pygmalion, c'est ainsi que Rosenthal et Jakobson ont baptisé ce phénomène, ne se manifeste pas, quoiqu'en disent nos auteurs, de manière systématique. Il n'y a pas de lien mécanique entre le regard porté sur l'élève et ses performances intellectuelles. Comment nier qu'il y a des élèves qui échouent malgré nos intentions généreuses et nos efforts répétés ? L'éducabilité ne se déduit pas de l'examen cognitif des élèves, il est un principe *a priori* qui donne sens à l'activité d'enseignement comme activité d'apprentissage. La science trouvera ce principe douteux, au mieux elle le jugera partiellement vrai, alors nous dirons qu'il est un postulat de la raison pédagogique. Tout comme la liberté chez Kant (1724-1804) reste indémontrable du point de vue théorique mais n'en est pas moins exigée par la raison pratique pour permettre à l'homme d'agir de manière morale, le principe d'éducabilité universelle sans doute discutable du point de vue des sciences de la cognition peut et doit être postulé sur le plan de la praxis pédagogique pour ouvrir, à tout enseignant, un champ d'action quasi-infini.

Le principe d'autorité

On a beaucoup parlé d'autorité ces derniers temps (Prairat, 2011). Il n'est pas inutile de repréciser ce qu'est l'autorité dans le rapport d'enseignement : c'est une influence libératrice. Rousseau (1712-1778), dans son *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes*, note à propos de l'autorité paternelle qu'elle « regarde plus à l'avantage de celui qui obéit qu'à l'utilité de celui qui commande » (Rousseau, 1983, 169). Cela est vrai de toute autorité éducative en général. Le mot « autorité » vient du latin *auctor* (l'auteur) qui est lui-même dérivé du verbe *augere* (augmenter). L'autorité fait grandir. Comme l'écrit justement Gérard Guillot, elle a pour fonction première d'autoriser à exister, à apprendre, à se tromper, à créer, à aimer, etc. (Guillot, 2006, 15). L'autorité traverse et structure l'ensemble des expériences relatives au grandir. Eduquer et autoriser sont les deux faces d'une même réalité, d'un même processus. Eduquer c'est autoriser, grandir c'est se sentir graduellement et progressivement autorisé. En ce sens, l'autorité n'est pas contraire à l'idéal d'autonomie, elle en est la condition de possibilité.

L'autorité, à la différence du pouvoir, n'a pas son fondement dans un acte de soumission ou d'abandon mais dans un acte de reconnaissance (Gadamer, 1996, 300-301). Obéir aux recommandations de son médecin n'est pas se soumettre aux injonctions menaçantes d'un voyou. L'obéissance n'est pas la soumission. Telle est la faiblesse et la grandeur de l'autorité : être une influence qui pour se déployer requiert d'être reconnue par celui-là même qui en sera le bénéficiaire. A critiquer la relation d'autorité à partir du présupposé que toute influence est par définition négative, on en oublie que l'autorité est invitation et initiation. Car, on l'aura compris, la relation

d'autorité n'est pas une relation duelle mais triangulaire, pas simple rapport mais jeu à trois composantes. Toute relation d'autorité présuppose une tiercéité, une référence idéale commune (que celle-ci soit un ensemble d'œuvres, une technique, un champ de savoir, une pratique, des usages, etc.), et, en même temps, la conscience partagée que chacun se trouve à distance différente de cette valeur (Jolibert, 2003, 45). D'où l'on voit que l'autorité magistrale est une forme particulière d'autorité éducative.

Le principe de respect

Le respect appelle la retenue qui n'est ni froideur compassée ni hauteur indifférente mais attention réservée. Il semble ainsi condenser deux attitudes difficilement conciliables : le souci et la distance. C'est à ce titre qu'il apparaît comme un ingrédient majeur de toute vie sociale. On peut thématiser le respect dans le travail éducatif en le distinguant et de l'estime et de la tolérance. Le respect n'est pas l'estime. L'estime est variable, on peut estimer Paul plus que Jacques et un peu moins que Sophie. L'estime est proportionnée à ce que l'on juge estimable, elle atteste que nous nous rapportons de manière différenciée à l'univers des qualités. Il y a toujours des élèves que l'on préfère, ne serait-ce que secrètement. Le respect, lui, ne relève pas d'une économie affective à géométrie variable. Le maître respectueux respecte autant Paul que Jacques et Jacques que Sophie. Il ignore les gradations et les graduations, les « plus que » et les « moins que », d'un mot il ne fait pas de distinction. L'estime « ne va pas à quelqu'un mais à quelque chose en quelqu'un » (la compétence, les dons, l'intelligence, etc.) alors que le respect s'adresse à la personne (Jankélévitch, 1970, 84). L'estime se rapporte aux capacités du sujet, le respect à la dignité de la personne, c'est-à-dire à ce qui est indépendant des mérites et des talents.

Le respect n'est pas non plus la tolérance (Guillot, 2006, 52-54). Dans la mesure où le respect s'adresse à la personne de l'élève, il est inconditionnel. Respecter un élève, c'est respecter en lui la promesse d'humanité. La tolérance porte sur les actes et les conduites. Respecter un élève ne signifie pas, pour le professeur, tolérer tous ses comportements. Si tout élève est éminemment respectable, et le maître s'en porte garant, toutes les conduites ne sont pas également tolérables. Il y a des conduites inacceptables et des attitudes inadmissibles. Marquer ainsi le refus d'une conduite ne signifie nullement rejeter l'élève. Ne confondons pas le respect et la tolérance, le respect relève de l'éthique, la tolérance du registre sociopolitique, de ce que l'on admet et de ce que l'on refuse pour que nous puissions faire-société. L'autorité qui marque l'asymétrie de la relation enseignant/enseigné n'exclut nullement le respect, nous devons même dire qu'elle l'exige car il n'y a finalement de libre reconnaissance de l'autorité du maître que sur fond d'un respect réciproque. Car l'attitude de celui qui sait (l'attitude du professeur) peut toujours être neutralisée par le refus de s'engager de celui qui ne sait pas ; la communauté d'étude exige la réciprocité respectueuse.

Le principe de responsabilité

En droit, la responsabilité désigne le fait pour une personne juridique – physique ou morale – d'être tenue à certaines obligations, en conséquence de certains actes qu'elle est reconnue avoir accompli. La responsabilité est soit de nature contractuelle, c'est-à-dire résultant d'un manquement à l'accord des volontés, soit de nature délictuelle, c'est-à-dire déterminée par une attitude déviante ayant entraîné un dommage pour autrui. Se marque ici la distinction entre responsabilité civile et responsabilité pénale ; la première renvoie au dommage causé, la seconde à la violation délibérée de la loi. Si, en matière civile, la seule causalité suffit à fonder la responsabilité, dans le registre pénal l'intentionnalité de l'agent est requise. Cela étant, dans les deux cas, il s'agit de répondre de sa personne, de ses actes (intentionnels ou non) et de leurs conséquences pour autrui. Le maître est juridiquement responsable.

Le maître est aussi moralement responsable. Dans son acception morale, la responsabilité n'est pas réponse à une sommation extérieure, à une exigence institutionnelle. Elle est auto-obligation. Etre responsable, écrit Williams (1929-2003), « ce n'est pas simplement être considéré à bon escient comme responsable par les autres, par les institutions qui assurent le contrôle et la cohésion sociales, mais se tenir soi-même pour responsable » (Williams, 1994, 315). On voit en quel sens l'assomption d'une telle responsabilité excède la responsabilité juridique, car précisément elle échappe à la logique de l'imputation qui caractérise cette dernière. Elle est, pourrions-nous dire, une forme d'auto-engagement à se soucier du sort de ses élèves. Cette responsabilité – cette inquiétude – s'objective dans une déontologie de plusieurs manières, elle se manifeste notamment comme nous le suggérons dans le code proposé en fin d'article, par le fait que l'enseignant se comporte toujours comme « le premier avocat de ses élèves » (voir Annexe 3, Titre II, article 4, p. 107).

La perspective minimaliste

Educabilité, autorité, respect et responsabilité, tels sont les quatre principes axiologiques de l'enseignement. Avant de faire une suggestion de code dans la dernière partie, il nous faut encore préciser la forme que celui-ci pourrait prendre. Nous défendons une perspective minimaliste – à ne pas confondre avec ce que l'on appelle le minimalisme moral (voir Annexe 2), perspective qui nous semble pertinente à bien des égards. Celle-ci obéit à trois grandes règles. Déclinons brièvement chacune de ces règles.

La sobriété normative

Les normes retenues ne doivent pas être trop nombreuses. Il doit s'agir d'un texte court, d'un texte de référence sur lequel on peut prendre appui pour agir et faire des arbitrages. De ce point de vue, la déontologie des psychologues (1996/2012) est exemplaire, alliant l'essentiel à la concision. Un dispositif est d'autant plus maniable qu'il n'enferme pas un nombre

pléthorique de normes et de recommandations. L'exigence de sobriété ne porte pas sur la crainte de l'inutile (les normes superflues) mais sur le risque d'excès (l'inflation normative), car celui-ci est souvent source d'inefficacité. En d'autres termes, le principe de sobriété normative s'attaque à notre propension à surnormer les activités et au risque d'affaiblissement pratique qui en découle.

La requête de stabilité

Les obligations ne doivent pas être extravagantes mais raisonnables au sens où elles doivent pouvoir être facilement imposées et acceptées par tous. Elles ne sauraient être inlassablement discutées et remises en cause. Dans ses travaux sur la justice, le philosophe John Rawls accorde une place originale à l'idée de stabilité qui est plus une qualité des dispositifs et des institutions qu'une caractéristique des personnes. Pour ce dernier, des institutions justes sont dites stables lorsqu'elles peuvent faire l'objet d'un consensus et lorsqu'elles permettent d'acquérir « un sens suffisant de la justice » (Rawls, 2006, 179-183). Une déontologie travaille à donner à l'ensemble des membres d'une profession « un sens suffisant de la morale ». Elle ne nous promet pas que les professionnels vont être des saints mais qu'ils seront suffisamment moraux dans l'exercice de leurs missions. Une déontologie est là, comme nous l'avons déjà souligné, pour soutenir et étayer l'autonomie morale des professionnels car il n'y a d'attitude morale qu'au sein d'une communauté qui se vit déjà elle-même comme une communauté morale.

L'exigence d'abstention

Enfin, le minimalisme déontologique obéit à une règle d'abstention. Plus précisément, l'option déontologique doit rester silencieuse et sur les mobiles de l'engagement professionnel (pour quelle(s) raison(s) a-t-on choisi ce métier) et sur la figure du maître idéal. Tel est le paradoxe d'une déontologie moderne : être structurée à partir d'un lieu vide. Silence essentiel car toute déontologie qui se hasarderait à énoncer les « bonnes raisons » d'entrer dans le métier discréditerait *de facto* certains professionnels qui, sans démériter comme le montre à l'envi l'expérience, ont choisi cette activité professionnelle pour des raisons prosaïques voire accidentelles. De même, la promotion de la figure du maître idéal contredit non seulement l'évidence selon laquelle l'excellence peut prendre plusieurs formes mais, aussi et surtout, elle empêche de promouvoir l'idée de pratiques fiables, pratiques toujours accessibles et qui précisément ne s'encombrent d'aucune figure idéale.

Conclusion : esquisse pour un débat

En guise de conclusion, nous invitons le lecteur à prendre connaissance de la proposition de code que nous faisons (voir Annexe 3, pp. 105-109). Nous reprenons une proposition faite dans un précédent travail (Prairat, 2009, 144-150). Il ne nous appartient pas en tant qu'universitaire, nous l'avons déjà précisé, d'établir la déontologie des enseignants du primaire ou du secondaire. Cette proposition est donc un prétexte, une occasion, celle d'ouvrir un débat sur les normes qui organisent l'activité d'enseignement. Le préambule du code, par les références marquées à la laïcité et à l'idéal républicain, a une tonalité française ; mais ce qui en constitue le corps peut sans difficulté être discuté et débattu dans l'ensemble des « écoles démocratiques ». Le lecteur pourra se reporter à l'Annexe 1, p. 102 pour découvrir les éléments structuraux qui sous-tendent notre proposition. Précisons enfin que nous avons opté pour une forme classique (titre, article), d'autres formes moins juridiques sont bien évidemment possibles.

Une déontologie professionnelle précise les normes (dimension déontique) et les valeurs (dimension axiologique) qui structurent une profession. Elle est aussi une affirmation d'autonomie. Celle-ci ne doit pas être comprise comme la conquête d'un espace qui échapperait à toute injonction sociale mais comme une capacité à assigner du sens à une activité qui est inévitablement soumise à des contraintes externes. Nous avons montré que nous pouvions expliciter l'idée déontologique en épousant des points de vue différents mais complémentaires (un point de vue fonctionnaliste et un point de vue structuraliste). Nous avons également montré qu'une déontologie enseignante s'adosse à quatre grandes valeurs (l'éducabilité, l'autorité, le respect et la responsabilité) et que leur traduction normative était là pour objectiver et organiser cette pluralité axiologique (Prairat, 2015). Si les valeurs ont un rôle définitionnel, les normes ont une fonction régulatrice. Nous avons enfin soutenu la thèse selon laquelle une forme minimaliste était soit la forme la plus adéquate pour trouver des accords dans des univers socio-professionnels marqués par le pluralisme des convictions et la diversité des pratiques.

Annexes

Annexe 1

Architecture et rubriques

Nous présentons ci-dessous l'architecture qui a permis d'élaborer notre proposition déontologique.

Préambule

Sens de la profession. Missions et valeurs.

Titre I. Principes généraux

Article 1 : Enseigner n'est pas communiquer. L'importance de la connaissance.

Article 2 : Objectivité et opinions

Article 3 : Respect des élèves et équité

Article 4 : Responsabilité de ses paroles et de ses actes

Article 5 : Refus d'enseigner (circonstances particulières)

Titre II. Relations et obligations envers les élèves

Article 1 : Faire progresser, donner le goût à l'étude et stimuler l'envie d'apprendre

Article 2 : Pas de conclusions réductrices sur un élève

Article 3 : Précautions si l'élève est un proche ou un parent

Article 4 : Professeur premier avocat

Article 5 : Absence de prosélytisme

Article 6 : Secret et discrétion professionnels

Article 7 : Ne pas écarter un élève pour des raisons intellectuelles ou culturelles

Article 8 : Possibilité d'écarter un perturbateur

Titre III. Relations et obligations envers les pairs

Article 1 : Considération mutuelle et absence de dénigrement

Article 2 : Solidarité professionnelle et attention aux jeunes collègues

Article 3 : Respect des travaux des collègues

Article 4 : Devoir de délibération

Article 5 : Participation à la vie pédagogique et institutionnelle

Titre IV. Relations et obligations envers l'administration, les autorités pédagogiques et les parents

Article 1 : Continuité du service

Article 2 : Justifier sa méthode et ses options pédagogiques

Article 3 : Demande d'aide et de formation

Article 4 : Conseils pédagogiques et prudence psychologique

Article 5 : Rendre compte de ses choix pédagogiques aux parents

Titre V. L'exercice professionnel

Article 1 : Refus d'enseigner et champ d'expertise

Article 2 : Locaux et matériels

Article 3 : Authentification des documents de travail

Article 4 : Spécificité de l'enseignement et liberté pédagogique

Article 5 : Compétence à préparer un cours

Article 6 : Compétence à enseigner

Article 7 : Compétence à enrôler les élèves

Article 8 : Formation continue

Article 9 : Pas de négoce

Article 10 : Former et initier les futurs enseignants

Annexe 2

Lexique

Conscience professionnelle : La notion de conscience professionnelle, proche d'un point de vue lexical de la notion de conscience morale, a en fait peu de rapport avec cette dernière car elle ne s'intéresse pas uniquement à des questions d'ordre moral. Elle vise aussi et surtout à garantir la qualité du service que doit offrir un professionnel. On peut dire de la conscience professionnelle qu'elle est l'attention et le soin portés à réaliser une activité professionnelle, attention marquée notamment par le respect des devoirs professionnels. Elle garantit la fiabilité du professionnel en donnant des gages sur la qualité de son engagement et des prestations que l'on est en droit d'attendre de lui. Il appartient à une formation professionnelle digne de ce nom de rendre sensible le futur professionnel à cette dimension du métier qui est au fondement du pacte de confiance entre le parent et l'enseignant.

Devoir professionnel : Les devoirs que l'on qualifie de professionnels ne sont ni les devoirs communément partagés par l'ensemble des membres d'une communauté, ni les devoirs personnels que chacun s'assigne

librement mais des devoirs qui découlent de la mise en oeuvre des tâches qui organisent et structurent une activité professionnelle. Il s'agit de règles de conduite propres à une profession. Si nous voulons inventorier l'ensemble des devoirs professionnels qui incombe à un enseignant, nous pouvons procéder de plusieurs manières (retenir plusieurs critères) et donc proposer plusieurs typologies. Si nous nous plaçons du point de vue de celui à qui le devoir est dû (le criterium du patient), on peut repérer trois grandes catégories : 1. Les devoirs envers les pairs, les autorités de tutelle et les autres professionnels avec qui le professeur est amené à collaborer (situation d'égalité ou de dissymétrie qui n'est pas à l'avantage du professeur), 2. Les devoirs à l'égard des usagers, en l'occurrence les élèves (caractérisés par une dissymétrie à l'avantage du professeur). 3. Les devoirs envers les parents qui apparaissent comme des protagonistes particuliers de l'action éducative. On peut également classer les devoirs professionnels en se référant à leur nature. Nous distinguerions alors des devoirs moraux (respect, sollicitude, etc.) et des devoirs spécifiques propres à l'exercice professionnel (comme l'obligation de formation continue par exemple). On peut enfin esquisser une typologie à partir des fonctions assignables à ces devoirs ; là encore deux catégories peuvent être établies. Certains devoirs professionnels sont là pour protéger celui qui est en position basse dans la relation (l'élève), d'autres ont vocation à garantir la fiabilité et la qualité de l'engagement du professionnel. On peut dire d'un devoir appartenant à cette dernière catégorie qu'il est « une injonction à se plier à la rationalité imposée par la finalité » (Baechler, 2013, 18).

Minimalisme moral : Il ne faut pas confondre le minimalisme moral avec la perspective minimaliste que nous défendons dans le présent article. L'idée de minimalisme moral – ou d'éthique minimale – est liée, dans les débats contemporains français, au nom de Ruwen Ogien. Dans sa forme radicale, le minimalisme moral récuse les devoirs envers soi-même (qui ne sont que des préceptes de prudence) et les relations trop intrusives à l'égard d'autrui (qui sont attentatoires à ce qu'autrui entend faire de sa propre vie). Le minimalisme radical se contente de retenir deux principes : l'indifférence morale du rapport à soi (ce qui implique l'absence de devoirs envers soi-même) et la reconnaissance du principe de non-nuisance (une action est moralement répréhensible que si elle porte vraiment atteinte à autrui). Cette perspective morale est héritée du philosophe anglais John Stuart Mill (1806-1873). L'objectif de Mill était de préserver coûte que coûte la liberté d'action des personnes et de réduire autant que possible les obstacles et les entraves. Or, le minimalisme moral tel que nous venons de le définir, c'est-à-dire réduit à son arête vive qui est de ne pas porter tort à autrui, n'est pas sans poser quelque difficulté. Peut-on vraiment s'en tenir à un « ne pas nuire » et donc s'abstenir d'intervenir pour apporter aide et réconfort au proche en détresse ? Le minimalisme radical semble en effet difficilement défendable. Ogien suggère alors d'ajouter « un principe d'égale considération de la voix et des revendications de chacun pour autant qu'elles possèdent une valeur impersonnelle » (comprenez pour autant qu'elles puissent être revendiquées par tous), faisant de son

minimalisme un minimalisme un peu moins étroit que celui précédemment défini. Ce dernier principe « d'égale considération de la voix et des revendications de chacun » n'est pas une norme formelle que l'on peut réduire à un simple principe de réciprocité (« Ne fais pas à autrui ce tu ne veux pas qu'il te fasse ») mais un principe moral substantiel qui nous oblige à « traiter tout le monde aussi bien et pas aussi mal » (Ogien, 2007, 152), soit en répondant à une demande d'assistance soit en nous mobilisant pour faire valoir des droits bafoués.

Norme : Quels attributs retenir pour définir le concept de norme ? On peut déjà dire qu'une norme enferme une injonction à faire ou à s'abstenir. Elle contraint au sens étymologique du terme (*constringere* : serrer), elle resserre l'espace des possibles. Elle se caractérise également par la régularité. Or, si la régularité passe par la répétition, elle peut très bien faire l'économie de l'intention. Il y a effectivement des régularités qui ne sont que des réitérations mécaniques, des rituels névrotiques, des répétitions plus ou moins conscientes et que l'on ne saurait tenir pour des normes sauf à dissoudre le concept de norme dans une définition un peu trop ample. D'où un troisième attribut : la dimension collective de la norme. « Ce que nous appelons suivre une règle, est-ce quelque chose qu'*un seul* homme pourrait faire *une seule* fois dans sa vie ? », se demande Wittgenstein (1889-1951). Et de répondre : « Il n'est pas possible qu'une règle ait été suivie par un seul homme, une fois seulement (...). Suivre une règle, transmettre une information, donner un ordre, faire une partie d'échecs sont des coutumes (des usages, des institutions) » (Wittgenstein, 2004, § 99). Un usage ne saurait se réduire à une occurrence, il requiert une reprise, mieux une reprise plurielle qui exclut l'absence d'intentionnalité. Un usage concerne toujours une pluralité humaine. Cette troisième caractéristique nous permet de distinguer la norme du précepte personnel, de l'habitude ou de la simple manie qui sont certes caractérisés par l'idée de répétition et de contrainte mais qui dérogent, tout trois, au caractère collectif. Les comportements répétitifs qui n'ont aucune dimension collective ne sauraient être considérés comme des normes. Régularité contraignante, la norme est aussi une régularité partagée.

Annexe 3

Proposition de code de déontologie

Préambule : L'enseignant, affecté dans un établissement public, participe au service public d'éducation. Il respecte le principe de neutralité et celui de laïcité qui exclut toute discrimination de sexe, de culture ou de religion. L'enseignant doit refuser toute forme de subordination car la liberté d'enseigner et l'indépendance intellectuelle sont les conditions mêmes de la transmission des connaissances et des savoirs. Celles-ci conduisent les pouvoirs publics à déterminer des règles pour protéger les enseignants à l'égard de toutes formes de lobbies : idéologiques, religieux et/ou économiques. L'enseignant, fonctionnaire de l'Etat, relève du statut général de la

fonction publique et du statut particulier de son corps d'appartenance. Il s'attache à transmettre les valeurs de la République. Il a aussi une responsabilité morale et professionnelle et doit, en conséquence, veiller à ce que ses activités d'enseignement respectent les règles du présent code.

Titre I : Principes généraux

Article 1 : L'activité d'enseignement n'est pas une activité d'animation, de communication, de conditionnement ou d'aide sociale. C'est une activité spécifique qui vise à transmettre, à un ensemble d'élèves, des connaissances et des compétences exigées par des programmes ou des référentiels de diplômes.

Article 2 : L'enseignant est attaché au respect des programmes officiels. Il refuse de dispenser des connaissances dans des domaines qui relèvent de l'idéologie ou de l'opinion. Aucune excuse ne peut justifier une falsification, un arrangement ou une dissimulation du savoir.

Article 3 : L'attitude de l'enseignant est marquée par un souci de l'accueil, le sens de l'équité et le respect des élèves. Quel que soit le lieu d'exercice, il exerce sa mission en portant sur les élèves un regard attentif et bienveillant. Il respecte leurs droits.

Article 4 : Un enseignant est toujours responsable de ses paroles, de ses actes, des documents qu'il utilise ou mentionne et de toute personne qu'il décide de faire intervenir dans le cadre de ses enseignements.

Article 5 : Il peut être amené à refuser d'enseigner si les circonstances mettent en péril son intégrité, sa dignité ou la stricte application de sa déontologie.

Titre II : Relations et obligations envers les élèves

Article 1 : l'enseignant reconnaît les élèves comme le sujet premier de ses préoccupations. Il s'engage à les faire progresser et à créer, en conséquence, les conditions pédagogiques et didactiques favorables à la réussite de chacun d'entre eux. Au-delà des acquisitions programmées, il vise à leur donner le goût de l'étude et l'envie de poursuivre leurs apprentissages et leur enrichissement intellectuel. Il porte une attention toute particulière aux élèves qui ont des difficultés.

Article 2 : Un enseignant doit évaluer les acquisitions de ses élèves avec justice et justesse. Il ne tire jamais de conclusions réductrices ou définitives sur les aptitudes ou les compétences d'un élève car il sait que celles-ci sont, par définition, mouvantes et évolutives. Ses évaluations portent sur des performances scolaires actuelles. Les élèves sont en droit d'obtenir une copie des avis ou évaluations les concernant, quels qu'en soient les destinataires.

Article 3 : L'enseignant doit être attentif lorsque des élèves appartiennent à sa parentèle ou à celle de proches. Il s'interdit de communiquer à ces élèves des informations qui leur permettraient de bénéficier d'avantages

dont les autres seraient privés. Il traite l'ensemble des élèves qui lui sont confiés avec une même attention et un même souci de justice.

Article 4 : L'enseignant se comporte comme le premier avocat de ses élèves lorsqu'il estime que leur avenir scolaire risque d'être compromis par des décisions familiales hâtives.

Article 5 : L'enseignant n'use pas de sa position personnelle à des fins de prosélytisme ou de captation d'autrui. Il s'abstient de diffuser auprès des élèves des informations visant à les faire adhérer à des organisations, mouvements ou associations quels qu'en soient l'objet ou la notoriété. L'enseignant n'est au service d'aucun dogme, d'aucune doctrine ou idéologie.

Article 6 : L'enseignant respecte le caractère confidentiel des informations personnelles concernant les élèves. Il peut cependant être amené à déroger à cette obligation de discrétion s'il estime qu'un élève court un danger moral ou physique.

Article 7 : L'enseignant peut évincer un élève mais il ne le fera jamais en raison de son faible niveau intellectuel, de ses carences culturelles, de ses difficultés scolaires ou de ses opinions. De même, il ne peut ni écarter, ni sanctionner un élève pour défaut de matériel s'il est établi que celui-ci ne peut engager les dépenses nécessaires pour se le procurer.

Article 8 : L'enseignant a le droit de refuser de dispenser un cours à des élèves dont le comportement consiste à perturber de manière délibérée la transmission des connaissances.

Titre III : Relations et obligations envers les pairs

Article 1 : Les enseignants développent entre eux une considération mutuelle. Nul ne saurait contester la valeur d'un pair ou se faire l'écho de propos susceptibles de lui nuire. Il respecte les conceptions et les pratiques de ses collègues ; ce qui n'exclut nullement la confrontation des pratiques et le débat pédagogique fondé sur la critique scientifiquement et didactiquement argumentée.

Article 2 : L'enseignant soutient ses collègues dans l'exercice de leur profession. Il répond favorablement à leurs demandes de conseil et les aide dans les situations professionnelles difficiles (organisation et conduite de classe par exemple). L'enseignant a un devoir d'assistance et de solidarité professionnelle envers ses pairs, notamment envers ses plus jeunes collègues.

Article 3 : Un enseignant n'a pas le droit d'utiliser des documents conçus par un pair sans son accord explicite. L'échange et la confrontation pédagogiques ne sont pas synonymes de plagiat ou de détournement de cours.

Article 4 : Si au sein d'une équipe pédagogique, les avis concernant un élève et portant notamment sur son avenir divergent, il faut privilégier des formes collectives de délibération pour arrêter des décisions. Face à la complexité des situations éducatives, la délibération collective est une manière de se prémunir contre les erreurs d'interprétation.

Article 5 : L'enseignant est impliqué dans un groupe de pairs, il est aussi membre d'une institution qui est chargée d'assurer la cohérence et la cohésion de l'ensemble des actions d'enseignement et de formation. L'enseignant participe, à ce double titre, à la réflexion collective et aux instances communes qui organisent et régulent la vie pédagogique et institutionnelle de l'établissement. A l'école, l'action d'enseigner n'est pas exclusive d'autres formes d'investissement au sein du collectif professionnel.

Titre IV : Relations et obligations envers l'administration, les autorités pédagogiques et les parents

Article 1 : Dans le cas où l'enseignant est empêché de donner ses enseignements, il appartient à l'administration de prendre les mesures appropriées pour que la continuité de son action professionnelle soit assurée dans les meilleurs délais.

Article 2 : Les autorités pédagogiques peuvent demander à un enseignant de présenter et de justifier les méthodes, ouvrages, outils et orientations didactiques sur lesquels il fonde ses activités d'enseignement. L'enseignant doit savoir justifier ses options et argumenter ses choix. Il est aussi averti du caractère relatif des outils et des médiations qu'il utilise.

Article 3 : Il peut solliciter de ses autorités de tutelle des conseils et des pistes de formation. Il est destinataire de droit de l'ensemble des notes et avis le concernant.

Article 4 : L'enseignant est à l'écoute des demandes et des questions qui émanent des parents. Il doit les recevoir lorsque ceux-ci en font la demande. Il peut être amené à leur prodiguer des conseils dans le domaine des apprentissages mais il doit se refuser à intervenir sur des questions relatives à la personnalité ou à la psychologie de l'élève.

Article 5 : L'enseignant peut être amené, à la demande des parents, à expliciter et à rendre lisibles ses choix pédagogiques et didactiques. Il doit tenir ces demandes comme parfaitement légitimes.

Titre V : l'exercice professionnel

Article 1 : L'enseignant exerce dans les domaines liés à ses compétences et à sa qualification, lesquelles s'apprécient par sa formation universitaire, ses diplômes et sa formation professionnelle. Il doit être capable d'enseigner, conformément à son statut, une ou plusieurs disciplines ou spécialités. Il se refuse à enseigner dans des domaines qui ne relèvent pas explicitement de son champ de compétence.

Article 2 : L'enseignant doit disposer de locaux et de moyens matériels adéquats à son activité (cartes, magnétophone, vidéoprojecteur, etc). Il s'adresse à un groupe d'élèves dont le nombre doit être compatible avec les progrès de chacun.

Article 3 : Les documents qui émanent d'un enseignant (attestation, évaluation, courrier, rapport, etc.) portent son nom, l'identification de sa fonction et ses coordonnées professionnelles. Il n'accepte pas que ses écrits et documents soient transmis sans son accord explicite.

Article 4 : L'enseignant fait respecter la spécificité et l'autonomie de sa pratique professionnelle. Il est libre des méthodes qu'il utilise sous réserve qu'elles correspondent à l'état des connaissances pédagogiques, au niveau intellectuel des élèves et aux objectifs institutionnels annoncés.

Article 5 : L'enseignant est capable de concevoir, mettre en œuvre et évaluer des séquences d'enseignement conformes aux exigences des programmes officiels. Il est également capable de les intégrer dans une progression des apprentissages. Ce qu'il fait avec soin et minutie.

Il cite les références des textes et documents qu'il utilise. Le savoir s'adosse toujours à des sources vérifiés et vérifiables. Un enseignant n'est pas un journaliste.

Article 6 : L'enseignant sait présenter aux élèves avec clarté et précision les objectifs et le déroulement d'une séquence ; il sait organiser des modalités différenciées et diversifiées de travail et de remédiation, il maîtrise les techniques de l'évaluation formative. Il sait enrôler la classe dans ces différentes tâches tout en restant attentif et disponible aux demandes particulières.

Article 7 : L'enseignant est garant des règles collectives et du bon ordre au sein de la classe. Il travaille à instaurer un climat de respect, propice à l'étude. Il a conscience que son comportement doit être exemplaire car il est un adulte de référence. L'enseignant est une personne de dialogue et de parole.

Article 8 : L'enseignant a conscience qu'il exerce une activité complexe et en constante évolution. Il lui revient de poursuivre sa formation tout au long de sa carrière en actualisant ses connaissances disciplinaires, didactiques et pédagogiques et en menant une réflexion permanente sur ses pratiques d'enseignement.

Article 9 : L'enseignement ne se pratique pas comme un commerce. L'enseignant s'interdit en l'occurrence tout négoce avec les élèves : vente de documents, d'ouvrages personnels, cassettes, etc. Il refuse toute forme de rétribution pour l'octroi de conseils ou de recommandations.

Article 10 : La formation destinée aux futurs enseignants respecte les règles déontologiques de la présente charte. Les Ecoles de formation la diffusent aux stagiaires dès le début de leur cursus de formation. Ils garantissent dans leurs plans de formation des moments de réflexion et de formation sur les questions éthiques et déontologiques liées aux différentes facettes du métier d'enseignant.

Références

Association des enseignants de psychologie des universités, Association nationale des organisations de psychologues, & Société française de psychologie. (2012). *Code de Déontologie des Psychologues*.

Baechler, J. (2013). *Précis d'éthique*. Paris : Editions Hermann.

Bergel, J.-L. (1997). *Droit et déontologies professionnelles*. Aix-en-Provence : Librairie de l'Université.

Canivet, G. (2003). La conception française de la déontologie des magistrats. *Esprit*, *11*, 5-22.

Gadamer, H.-G (1966). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Editions du Seuil.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Laval : Les Presses de l'Université.

Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : ESF Editeur.

Hegel, G.-W.-F. (1989*). Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'état en abrégé*. Paris : J. Vrin.

Jankélévitch, V. (1970). *Traité des vertus : les vertus et l'amour* (tome 2). Paris : Bordas.

Jolibert, B. (2003). L'autorité et ce qu'elle n'est pas. Dans J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité* (pp.25-46). Paris : L'Harmattan.

MacIntyre, A. (2006). *Après la vertu*. Paris : PUF.

Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe : itinéraire des pédagogies de groupe* (tome 1). Lyon : Chronique sociale.

Moret-Bailly, J. (2001). *Les déontologies*. Aix-en-Provence : Presses universitaires d'Aix-Marseille.

Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.

Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.

Prairat, E. (2011). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : PUN.

Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Bruxelles, De Boeck.

Rawls, J. (2006). *Libéralisme politique*. Paris : PUF.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.

Rosenthal, R.-A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.

Rousseau, J.-J. (1983). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes.* Paris : Editions sociales.

Saugaut, J.-F., & Latina, M. (2009). *Manuel de déontologie notariale*. Paris : Defrénois-Lextenso éditions.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Tochon, V. (1993). *L'enseignant-expert*. Paris : Nathan.

Williams, B. (1994). *La fortune morale : moralité et autre essais*. Paris : PUF.

Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Editions Gallimard.

Professionnalisation et éthique des enseignants

Denis JEFFREY[1] (Université Laval, Québec, Canada)

Les enseignants québécois sont de plus en plus considérés comme des professionnels. Leur formation universitaire de quatre ans les amène à un niveau de compétence comparable à tous les autres professionnels. Aussi, les enseignants ont acquis, au cours des vingt dernières années, de plus grandes libertés pédagogiques et une plus grande autonomie professionnelle. Par conséquent, ils devraient, comme tous les autres professionnels, se solidariser autour d'une éthique commune. Dans un premier temps, nous nous proposons de montrer que les enseignants peuvent dorénavant être reconnus comme des professionnels, et, dans un second temps, nous présentons quelques considérations préliminaires à la réalisation d'un code éthique pour les enseignants québécois.

Mots clés : Ethique, enseignement, professionnalisation, professionnalité, responsabilité

Introduction

Avant la laïcisation du système d'éducation québécois au milieu des années 1960, la tâche des enseignants était largement encadrée par les ordres religieux[2]. On leur demandait d'avoir une moralité[3] exemplaire afin de promouvoir l'éducation chrétienne (Jeffrey, 2014). Ils devaient être les dignes représentants de l'Eglise catholique. Comme l'a montré Bourdoncle (1998), leur formation les préparait à s'élever « au-dessus du peuple » afin de servir de modèle moral auprès des élèves, mais aussi auprès de tous les citoyens. Ils devaient conserver leur statut d'enseignant dans tous les espaces publics. Cette représentation morale du statut de l'enseignant d'autrefois n'est pas tout à fait disparue. On leur demande encore aujourd'hui, possiblement pour compenser l'incertitude morale induite par la modernisation des mœurs, d'avoir en tout temps, au travail

1. Contact : denis.jeffrey@fse.ulaval.ca

2. Au Québec, la construction du système scolaire a été sous le contrôle du clergé jusqu'en 1963, année de fondation du ministère de l'instruction publique. Or, les églises catholiques et protestantes ont continué à administrer les écoles jusqu'en 2005 grâce à une dérogation constitutionnelle. Ainsi, la déconfessionnalisation des écoles publiques est très récente ; c'est pourquoi les traces de la morale religieuse sont présentes dans le système éducatif québécois.

3. Dans la tradition philosophique, les mots « morale » et « éthique » sont utilisés dans le même sens. L'usage montre qu'il est quasi impossible de les distinguer. Par exemple, on parle de conscience morale ou de conception de la morale. Ces expressions ne pourraient être remplacées par conscience éthique ou conception de l'éthique.

comme à l'extérieur des heures de travail, un comportement irréprochable[4]. Toutefois, ce moralisme ancien, ce vertuisme religieux[5], est clairement insuffisant pour encadrer les pratiques des enseignants qui ont acquis, depuis quelques décennies, une plus grande autonomie sur le plan professionnel. Touchant ce sujet, Maurice Tardif (2013) souligne que la professionnalisation du métier d'enseignant s'est accélérée au début des années 1980 autant en Amérique du Nord qu'en Europe. Or, tous les corps d'emploi qui se sont professionnalisés au cours des cinquante dernières années se sont dotés d'un code d'éthique. Avec la professionnalisation de leur métier, il n'est pas déraisonnable de penser que les enseignants québécois devront se solidariser autour d'une éthique commune. Nous explorons d'abord ici les raisons pour lesquelles les enseignants peuvent être considérés comme des professionnels, puis nous nous intéressons aux orientations normatives qui pourraient fonder une éthique partagée par les enseignants.

Professionnalisation des enseignants

Depuis les années 1960, plusieurs catégories de travailleurs se sont regroupées au sein d'associations professionnelles[6] qui ont dû, pour répondre aux lois en vigueur dans les pays occidentaux, se doter d'une éthique professionnelle. Les enseignants de la plupart des pays anglo-saxons[7] n'ont pas échappé à la vague de professionnalisation et aux codes d'éthique (Unesco, 2010). Les enseignants des pays francophones n'ont par contre pas suivi cette tendance même s'ils sont directement touchés par les processus de professionnalisation[8]. Depuis 2001, l'université québécoise vise à former un professionnel de l'enseignement. Il faut entendre le terme de « professionnel » non pas dans son ancien sens libéral, mais dans le sens contemporain de « travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique » (cité par Artois, 2014, p. 4).

Au Québec, le souhait de voir les enseignants devenir de véritables professionnels apparaît clairement au milieu des années 1960 chez les rédacteurs

4. L'école représente aux yeux d'une grande frange de la population un îlot de morale, un sanctuaire fréquenté par des élèves qu'on aimerait angéliques.

5. Point de vue qui s'intéresse à la moralité de la personne plutôt qu'à la moralité de ses actes.

6. Uniquement au Québec, cette période a vu naître plus de quarante regroupements professionnels.

7. On retrouve des associations professionnelles d'enseignants en Grande-Bretagne mais aussi dans les anciennes colonies anglaises à l'instar des Etats-Unis, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande, du Canada anglais, de l'Inde et de plusieurs pays africains.

8. Nous ne pouvons ici discuter des raisons pour lesquelles les enseignants des pays francophones ne forment pas d'associations professionnelles. Cela demanderait un trop long développement.

du *rapport Parent*[9] : « En situant la formation des instituteurs au niveau universitaire, nous avons recommandé la première mesure requise pour que l'enseignement puisse se comparer aux autres professions » (1963, Tome 2, p. 213). La formation à l'enseignement est dès lors transférée dans les universités avec le mandat de professionnaliser les enseignants. Plusieurs spécialistes du système éducatif québécois (Tardif *et al.*, 1998 ; Lessard, 1999) ont constaté que la formation universitaire a contribué, au cours des cinquante dernières années, à leur professionnalisation, mais qu'il leur reste encore un long chemin à parcourir pour être reconnus comme des professionnels.

Les enseignants québécois reçoivent une formation universitaire de quatre ans qui les prépare à agir comme des professionnels[10] même s'ils n'en ont pas le statut officiel. Au niveau de l'éthique, la situation des enseignants québécois est bien particulière. Ils sont formés pour se comporter comme des professionnels, mais ils n'ont pas de code d'éthique. Il existe bien certaines normes éthiques qui encadrent leurs actes professionnels, mais elles sont dispersées dans divers textes légaux. Il y aurait lieu de les regrouper dans un seul document qui pourrait devenir la base d'un code d'éthique. Il sera alors plus facile de les faire connaître aux enseignants. Quoiqu'il en soit, et nous reviendrons sur ce point plus loin, les enseignants ne connaissent pas les normes éthiques qui balisent leurs pratiques professionnelles. Pourtant, la reconnaissance du statut de professionnel va de pair habituellement avec l'adhésion à une éthique professionnelle. A cet égard, il devient urgent pour les enseignants de se doter de normes éthiques communes. Comme l'ont souligné Gohier (1999) et Legault (2003), un professionnel se distingue par son éthique. Durkheim écrivait à ce sujet qu'« il est impossible que chaque activité professionnelle n'ait pas sa morale » (1969, p. 54). C'est d'ailleurs leur adhésion à des normes éthiques qui rehausse leur crédibilité auprès du public.

Le débat concernant la reconnaissance du statut de professionnel des enseignants québécois n'est pas clos. Les positions à cet égard sont partagées en trois orientations : 1. les enseignants satisfont tous les critères qui établissent la professionnalité d'un corps d'emploi ; 2. ils sont des semi-professionnels ; 3. ils ne sont pas des professionnels (Gohier, 1997, 2007 ; Lemosse, 1989). Sont-ils ou non des professionnels ? Une réponse affirmative les obligerait à se doter d'une éthique professionnelle. Voyons les principaux critères qui déterminent habituellement la professionnalité d'un corps d'emploi.

9. Le *rapport Parent*, publié en 1963, fait état des orientations politiques prises par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec formée en 1961. Parmi les apports les plus marquants de ces orientations, soulignons la création d'un ministère de l'éducation, la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, la formation universitaire des enseignants et la création des universités publiques (UQAM, UQTR, UQAC, AQUO, UQAR, UQAT, etc.).

10. La formation des enseignants québécois est fondée sur un référentiel qui comprend douze compétences, dont l'une est dédiée au professionnalisme et à l'éthique. Elle vise explicitement à former un professionnel (Mels, 2001).

Anadon (1999) présente les principaux critères pour définir une profession : 1) le travail accompli est un service essentiel et unique pour la société ; 2) la formation spécialisée mène à une certification et donne un droit de pratique exclusif ; 3) elle réfère à des savoirs et à des compétences reconnues ; 4) elle est une pratique qui demande une grande autonomie intellectuelle ; 5) elle vise des finalités qui lui sont propres ; 6) elle requiert une mise à jour constante pour améliorer la pratique ; 7) elle implique de grandes responsabilités morales vis-à-vis des élèves, des pairs, des parents et de la population ; 8) elle constitue des comités de pairs qui réfléchissent sur les pratiques de la profession, sa promotion, son image professionnelle et ses balises éthiques. En plus de ces critères, on doit ajouter qu'un professionnel n'a pas une pratique routinière ou mécanique et on le sait capable de réfléchir sur tous les aspects de son travail (Schön, 1983). Par tradition, les professionnels s'unissent dans une association ou un Ordre professionnel. Ils acquièrent alors une autorité politique sur les questions qui touchent l'éthique, les formations initiale et continue, les qualifications pour l'enseignement, l'insertion professionnelle, la délimitation des actes professionnels, la pédagogie et la promotion de leurs idéaux. Aussi, les Ordres professionnels prennent en charge la régulation et la supervision du travail de leurs pairs (Bourdoncle, 1998). Cela suppose, comme le relevait Perrenoud (1994), une capacité collective de s'organiser, de développer les différentes dimensions de la profession, de représenter les membres et de faire le suivi sur les questions d'éthique. Nous pourrions ajouter d'autres critères comme celui de se doter d'un comité disciplinaire qui a le mandat de traiter les fautes et les manquements professionnels.

Il est possible de regrouper les critères qui déterminent la professionnalité d'un corps d'emploi à partir de trois aspects : 1) le professionnalisme et l'éthique ; 2) la définition et la standardisation des savoirs, des pratiques et des formations ; 3) le développement de l'identité professionnelle (autonomie, autorité) et de la reconnaissance sociale de la profession. Pour éviter de les confondre, il apparaît prudent de distinguer les concepts de professionnalité, de professionnalisme et de professionnalisation. La professionnalité renvoie aux critères qui déterminent le passage d'un métier à une profession. Le professionnalisme permet de juger de la qualité d'une pratique accomplie avec compétence dans le respect des personnes qui reçoivent les services. La professionnalisation concerne, d'une part, le rehaussement de l'identité et du statut, ici des enseignants, et, d'autre part, la standardisation ou la normalisation des savoirs, des pratiques et des formations (Lang, 1999). Concrètement, la professionnalisation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement sont indissociables, mais distinctes. Toutefois, le développement de la professionnalisation des enseignants (statut) contribue au développement de la professionnalisation de l'enseignement (les pratiques).

En somme, même si l'enseignement n'est pas reconnu comme une profession dans le sens de la loi québécoise et même si les enseignants, qui commencent à être reconnus comme des professionnels, ne sont pas regroupés

dans un Ordre professionnel, leur formation les prépare tout de même à se comporter comme des professionnels. En conséquence, on pourrait s'attendre à ce qu'ils adhèrent à une éthique professionnelle commune qu'ils auront eux-mêmes définie, établie et rédigée.

L'éthique des enseignants

Si nous devions aider les enseignants québécois à élaborer leur code d'éthique professionnelle, nous leur proposerions de s'inspirer de ces cinq sources : 1. les codes d'éthique existants dans les pays anglo-saxons ; 2. les textes légaux qui encadrent la profession enseignante ; 3. les traditions scolaires concernant les limitations de leur autonomie professionnelle ; 4. les situations éthiques sensibles survenues en classe ; 5. les codes d'éthique qui s'adressent à d'autres corps professionnels qui interagissent avec des personnes (infirmières, travailleurs sociaux, orienteurs, etc.). Pour des raisons d'espace, nous présentons dans leurs grandes lignes uniquement les trois premières sources pour élaborer un code d'éthique.

Première source : les codes d'éthique existants

Dans la plupart des pays anglo-saxons, les enseignants se sont dotés d'un code d'éthique ou d'un code de déontologie (Beck *et al.*, 2002). Dans une recension récente à cet égard, nous avons colligé plus d'une centaine de codes d'éthique. Certains de ceux-ci sont très élaborés, alors que d'autres sont plutôt sommaires et proposent uniquement des valeurs et des exemples de « bonnes pratiques ». Une analyse[11] de ces codes montre que les éthiques enseignantes mettent habituellement de l'avant des valeurs de respect, de confiance, de responsabilité, de bienveillance, de justice et de probité. En fait, il est toujours question d'une constellation de valeurs, définies comme des biens moraux, traduites sous forme de normes professionnelles (ou de devoirs professionnels). Celles-ci devraient orienter les pratiques enseignantes, définir les finalités morales de leur travail et les motiver à agir avec responsabilité. Préside à la plupart de ces codes d'éthique l'idée que les enseignants reconnaissent le privilège qui leur est accordé d'exercer leur profession et qu'en retour ils acceptent de respecter les valeurs et les normes qui les honorent :

> The Code of Professional Responsibility for Teachers is a set of principles which the teaching profession expects its members to honor and follow. These principles set forth, on behalf of the teaching profession and the public it serves, standards to guide conduct and the judicious appraisal of conduct in situations that have professional and ethical implications. The Code adheres to the fundamental belief that the student is the foremost reason for the existence of the profession[12].

11. L'analyse de contenu s'inspire des travaux de Bardin (1990) en trois étapes : lecture flottante, codage et catégorisation. Nous avons retenu plusieurs dimensions qui comportaient un nombre limité de variables.

12. *Connecticut Code of Professional Responsibility for Teachers* (www.ct.gov/sde/cert).

Les normes éthiques, comme il est souligné dans cette citation, sont présentées comme des balises qui guident la conduite des enseignants. Il est supposé que ces derniers sont déjà convaincus de la pertinence de leurs normes professionnelles et de leur sens des responsabilités à l'égard des élèves. Il est aussi le plus souvent sous-entendu que leur statut de professionnel devrait les amener à agir en tout temps de manière à ce qu'on leur fasse confiance. La question de la confiance (ou de la perte de confiance) à l'égard des enseignants et du système scolaire, comme nous l'avons déjà montré dans nos recherches antérieures (Jeffrey, 2009), est immanquablement utilisée par les établissements scolaires (commissions scolaires) et les juges des tribunaux d'arbitrage des enseignants comme argument pour évaluer la conduite morale d'un enseignant.

Deuxième source : les textes légaux

Dans la Loi sur l'instruction publique du Québec, dans les conventions collectives des enseignants ainsi que dans divers autres textes légaux à l'instar de la jurisprudence en matière enseignante, nous retrouvons un ensemble de valeurs et de normes éthiques qui pourraient servir de base pour établir une éthique professionnelle pour les enseignants. Ces normes sont très semblables à celles que l'on retrouve dans les codes d'éthique recensés dans les pays anglo-saxons. Nous avons notamment dégagé de cette littérature les sept normes suivantes : 1. le respect inconditionnel des élèves ; 2. le professionnalisme (agir avec compétence) ; 3. la réserve[13] ; 4. la distance professionnelle[14] ; 5. la confidentialité ; 6. la loyauté[15] ; 7. l'intégrité morale. Dans leurs pratiques professionnelles, les enseignants sont invités à guider leur conduite éthique à l'aune de ces normes, mais la réalité du travail éducatif provoque de multiples situations sensibles à propos desquelles plane une certaine ambiguïté sur le choix de la meilleure conduite à emprunter. Un enseignant peut être déchiré par un dilemme, et ils sont très nombreux dans les contextes d'enseignement. Par exemple, un enseignant hésite à attribuer une mauvaise note sur la réalisation scolaire d'un élève pour maintenir sa motivation, alors qu'il ne la mérite pas (Jeffrey, 2013a). Il apprend alors à composer avec les normes de sa profession qui ne sont pas des modes d'emploi ou des directives applicables à toutes les situations. Il pourra également vivre un déchirement entre son éthique personnelle et l'éthique qu'il partage avec ses pairs. Lorsqu'il rencontre une situation dilemmatique, il lui revient de prendre une décision qu'il pourra clairement justifier en s'appuyant sur des savoirs et des normes éthiques établies de sa profession. En agissant ainsi, il montre qu'on peut lui faire confiance.

13. Réserve prudente pour éviter le prosélytisme, l'endoctrinement et les propos idéologiques déplacés.

14. La juste distance affective et physique à tenir avec les élèves.

15. Cette norme s'adresse à tous les fonctionnaires de l'Etat québécois.

Troisième source : les traditions scolaires sur les limitations de l'autonomie professionnelle des enseignants

Dans nos travaux antérieurs (Jeffrey, 2013b), nous avons relevé cinq champs d'action liés à l'autonomie professionnelle des enseignants : 1. la liberté pédagogique ; 2. l'autorité professionnelle ; 3. les responsabilités éthiques et sociales pour conserver la confiance des élèves et du public ; 4. les pratiques protégées ; 5. la liberté académique. Les enseignants sont certes détenteurs de pouvoirs légitimes qui fondent leur statut professionnel, mais ceux-ci ne pourraient être illimités. C'est pourquoi, les pratiques des enseignants doivent être régulées, notamment par des normes éthiques et juridiques. Penchons-nous brièvement sur les limitations qui concernent la liberté pédagogique.

La liberté pédagogique concerne les moyens à mettre en œuvre pour assurer la réussite scolaire des élèves. A cet égard, l'enseignant peut choisir, dans le cadre des programmes scolaires, le matériel pédagogique, les textes et documents didactiques, les activités d'enseignement, les modes d'évaluation, etc. Toutefois, cette liberté pédagogique n'est pas illimitée, car les enseignants la partagent avec leurs collègues, leur direction d'établissement, leur commission scolaire[16] et le ministère de l'Education. Ils doivent d'emblée connaître les limites de leur liberté pédagogique et s'assurer que leurs activités d'enseignement sont en phase avec les orientations pédagogiques de l'institution scolaire. Toutefois, plusieurs situations touchant la liberté pédagogique peuvent déboucher sur des dilemmes éthiques. Pensons au choix d'un texte littéraire comme le célèbre roman *Le Grand Cahier* d'Agota Kristof. Des enseignants choisissent, pour de bonnes raisons pédagogiques, de suggérer cette lecture à leurs élèves même s'ils savent que cela pourrait soulever une controverse éthique. Il est arrivé, autant au Québec, qu'en France ou encore en Suisse, que des établissements scolaires contestent ce choix pédagogique. Leur liberté pédagogique est alors remise en question. Ceux-ci doivent alors proposer de bons arguments pédagogiques pour défendre leur choix.

En somme, la liberté pédagogique est normée et régulée par des traditions scolaires, mais aussi par des décisions juridiques. Détenir des libertés pédagogiques, c'est pouvoir légitimement prendre des initiatives, faire les choses autrement, expérimenter une nouvelle activité d'apprentissage, etc. Ce pouvoir légitime demande aux enseignants une constante autorégulation de leurs actes. Non pas pour se contraindre, mais pour être en mesure de justifier leurs pratiques. Pour un enseignant, être capable d'autorégulation signifie trouver suffisamment de ressources en soi-même (motivation, volonté, inspiration, intérêt, idéaux, bons sentiments, etc.) pour agir en tout temps avec professionnalisme pour le bien des élèves. De plus, par professionnalisme, il devra défendre ses choix pédagogiques à l'aune des savoirs reconnus de sa profession. C'est alors qu'il se montre entièrement responsable de ses actes.

16. Au Québec, une commission scolaire regroupe des écoles du primaire et du secondaire sur un territoire déterminé.

En somme, l'autonomie professionnelle confère un grand pouvoir de décisions et d'actions aux enseignants. Autant les élèves, leurs parents, leurs collègues et le public en général s'attendent à ce qu'ils agissent d'une manière professionnelle et responsable. De leur côté, les enseignants se conduisent pour conserver leur confiance. On leur fait d'autant plus confiance lorsqu'ils souscrivent aux valeurs et aux normes éthiques partagées par l'ensemble des enseignants.

Pour une éthique de la responsabilité

Une éthique de la responsabilité peut prendre plusieurs orientations. Nous en retenons trois que nous exposons brièvement : 1. une orientation optative ; 2. une orientation cognitive[17] ; 3. une orientation humaniste (ou altruiste). Nous les avons choisies car même si elles sont en tension, elles sont complémentaires.

Une éthique de la responsabilité pour les enseignants présuppose d'abord une orientation optative (ou « aspirationnelle ») qui renvoie à ce qu'il est souhaitable de faire d'un point de vue idéal. L'orientation optative renvoie aux valeurs morales qui inspirent et guident les enseignants. Définissons d'abord la valeur morale avant de souligner comment elles sont traduites en normes éthiques[18]. Une valeur est un bien moral ou un idéal moral. Elle indique une manière de se conduire qui est désirable, enviable ou préférable. Par exemple, l'équité est un bien moral désirable qui peut inspirer les conduites des enseignants dans les situations d'évaluation. Une éthique de la responsabilité ne pourrait pourtant pas contraindre les enseignants à agir équitablement, mais elle peut les appeler à se conduire avec équité. La première orientation de l'éthique de la responsabilité prend le sens optatif d'inviter les enseignants à considérer – sous un mode critique – les valeurs morales qui guident leurs conduites professionnelles. Une telle éthique ne peut forcer les enseignants à se conformer à des valeurs de bonté, de générosité, de franchise et de gentillesse, mais elle les sollicite et les encourage à aiguiller leurs conduites à l'aune celles-ci.

Dans le giron d'une éthique de la responsabilité, aucune valeur ne possède une primauté sur une autre et chacune doit être appréciée dans les contextes d'enseignement et dans les situations éducatives. Par exemple, un enseignant pourrait être déchiré entre deux valeurs comme l'égalité des chances et la performance. Il lui revient alors de prendre une position et de la justifier. C'est l'orientation cognitive d'une éthique de la responsabilité. Un enseignant se montre responsable, du point de vue cognitif, lorsqu'il peut rendre compte de ses décisions et de ses actions à l'aune des normes éthiques de la profession. En somme, aucun enseignant ne peut se passer d'une constellation de valeurs, traduites sous forme de normes

17. Ce que nous pouvons et devons faire compte tenu du contexte et des personnes en présence. On pourrait parler d'une orientation contextualiste, procédurale ou pragmatique.

18. D'un point de vue sociologique, les normes éthiques participent à la construction des normes identitaires et constituent une part importante de l'identité morale.

éthiques[19] (ou devoirs éthiques), qui orientent ses pratiques, définissent les finalités de son travail et le motivent à agir avec responsabilité.

La réalité du travail éducatif entraîne de multiples situations à propos desquelles plane une certaine ambiguïté sur le choix de la meilleure conduite à emprunter. L'enseignant doit alors composer avec les normes et les valeurs éthiques de sa profession qui ne sont surtout pas des modes d'emploi ou des directives applicables à toutes les situations. L'orientation cognitive d'une éthique de la responsabilité oblige les enseignants à justifier leurs actes, et du même coup à faire preuve de professionnalisme.

L'orientation cognitive est aussi importante que les orientations optative et humaniste. Alors que la première propose des valeurs pour guider l'action des enseignants, la seconde propose plutôt des outils réflexifs – à l'instar des méthodes de résolution de dilemmes éthiques – qui leur permettent d'analyser une situation problématique, de prendre la meilleure décision et de la justifier. Ils doivent donc être capables de porter un éclairage professionnel sur leurs pratiques. En agissant de manière responsable, c'est-à-dire en rendant compte de leurs pratiques, ils montrent qu'on peut leur faire confiance. L'orientation cognitive implique donc pour les enseignants de se rapporter au monde des valeurs tout en considérant les contextes et la singularité des situations réelles de classe.

La troisième orientation, brièvement, se rapporte au fait qu'un enseignant est responsable des élèves. On dit d'ailleurs que les élèves sont sous sa responsabilité. Cela signifie bien sûr qu'il tient une position d'autorité professionnelle sur eux (il peut exiger qu'ils ouvrent leur cahier d'exercices pour travailler), mais aussi qu'il est à leur service. Il est dans une position de donateur, de protecteur et de bienfaiteur à leur égard. C'est le sens profond de l'orientation humaniste ou altruiste d'une éthique de la responsabilité. En fait, il est payé pour s'occuper des élèves, pour en prendre soin, pour leur procurer du soutien, pour les encourager, les passionner, leur transmettre le goût de savoir, de grandir, de devenir meilleur. Par conséquent, il doit les initier à ce qui nous fait humains. Cette responsabilité sur autrui le place dans une situation où il donne aux élèves sans pouvoir exiger d'eux un contre-don. La relation éducative ne peut s'établir sur la réciprocité. C'est pourquoi, on évoque fréquemment les sentiments de sollicitude et de bienveillance pour qualifier le type de relation de responsabilité des enseignants envers les élèves.

En somme, un enseignant assume des responsabilités multiples puisqu'il incarne les idéaux de son institution, il répond de ses choix devant autrui et il cultive une relation de bienveillance avec les élèves. Ces trois orientations de la responsabilité s'interpellent et se complètent l'une l'autre, mais au centre il y a un enseignant qui agit pour qu'on lui fasse confiance.

19. En fait, une norme éthique est fondée sur une valeur qui exprime un idéal partagé par un groupe de professionnels.

Conclusion

Une éthique de la responsabilité motive les enseignants à prendre les meilleures décisions dans leurs pratiques quotidiennes. Aussi, elle peut guider leur réflexion lorsque se présente un dilemme éthique ou une situation éducative sensible. Or, quelle que soit l'éthique préconisée pour les enseignants, elle ne peut remplacer le jugement éthique personnel. On doit plutôt comprendre que le partage d'une éthique commune est rassurant pour les enseignants puisqu'elle leur fournit des normes (une sagesse partagée) qui permettent d'éclairer leur jugement. Dans le cœur de l'action scolaire, un enseignant pourra interpréter ces normes dans le sens qu'il juge le plus respectueux des élèves, des missions éducatives, de la noblesse de sa profession et des idéaux qui l'interpellent.

Ainsi, même s'ils adhérent à une éthique commune, les enseignants devront toujours s'en remettre à leur jugement éthique personnel au sujet de la bonne décision à prendre ou de la bonne action à réaliser. L'éthique personnelle et l'éthique commune sont parfois en concurrence, et cela apparaît comme un signe de santé morale. Or, dans chaque situation, il revient à chaque enseignant de prendre les meilleures décisions et de les justifier. Il pourra se demander comment aurait agi son groupe de pairs, et s'écarter du normatif de son éthique commune, cela lui appartient. Le jugement dans l'action est une opération solitaire qui doit cependant être nourrie et soutenue par un ensemble de savoirs qui ne garantissent pas, certes, la validité éthique de l'action, mais qui n'en représentent pas moins des sources précieuses d'informations pour l'enseignant. C'est en ce sens qu'une éthique professionnelle commune lui procure des valeurs, des normes, des raisonnements et une sagesse partagée pour affiner et justifier son jugement et ses justifications. En fait, on pourrait dire qu'une éthique commune accentue leur vigilance afin qu'ils puissent agir en toutes circonstances pour le bien des élèves et pour conserver leur confiance.

Références

Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans *L'enseignant, un professionnel*. Québec : PUQ.

Artois, P. (2014). Editorial : professionnalisation, recherche en clair-obscur. *Travail emploi formation*, *11*, 4-8.

Bardin, L. (1990). *L'analyse de contenu* (6e éd.). Paris : PUF.

Beck, C., Hart, D., & Kosnik, C. (2002). The teaching standards movement and current teaching practices. *Canadian Journal of Education*, *27*(2), 175-194.

Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, *8*, 57-72.

Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, *94*, 73-91.

Bourdoncle, R. (1998). Artisan moral ou professionnel ? *Revue de recherches en éducation*, *21*, 25-34.

Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques.* Québec : PUQ.

Durkheim, E. (1969). *Leçons de sociologie : physique des mœurs et du droit*. Paris : PUF.

Gauthier. C., & Mellouki, M. (2005). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : PUL.

Gohier, C. (2014). Ethique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion ? *Formation et profession*, *21*(3), 70-79.

Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés.* Québec : PUQ.

Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R., & Parent, G. (dir.). (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier & N. Bednarz (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (pp. 21-56). Québec : PUQ.

Gohier, C. (1997). Ethique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis & G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques de l'éducation* (p. 191-205). Québec : PUQ.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Jeffrey, D., Harvengt, D., Deschênes, D., & Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans C. Gohier & F. Jutras (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 77-91). Québec : PUQ.

Jeffrey, D. (2013a). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : PUL.

Jeffrey, D. (2013b). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, *21*(3), 18-28.

Jeffrey, D. (2014). La moralité vertueuse des enseignantes québécoises. Dans C. Froidevaux-Metterie & M. Chevrier (dir.), *Des hommes et des femmes singuliers*. Paris : Armand Colin.

Jutras, F., & Desaulnier, M.P. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec : PUQ.

Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.

Legault, G. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec : PUQ.

Lemosse, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, *6*, 329-342.

Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement, un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant. Dans M. Tardif & C. Gauthier (dir.), *Un ordre professionnel pour les enseignants du Québec ?* (pp. 99-111). Québec : Presse de l'Université Laval.

MELS (Ministère de l'Education des loisirs et des sports). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.

Patenaude, J., & Legault, G. (1996). *Enjeux de l'éthique professionnelle*. Québec : PUQ.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Prairat, E. (2012a). Normes et devoirs professionnels : l'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle, 45*(1), 123-142. doi : 10.3917/Isdle.451.0123. Repéré à http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-1-page-123.htm

Prairat, E. (2012b). La responsabilité. *Le Télémaque, 42*(1), 19-34. doi : 10.3917/tele.042.0019. Repéré à http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-19,htm

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.

Rapport Parent *: rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 tomes). (1963). Québec : Gouvernement du Québec.

Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions logiques.

Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.

UNESCO. (2010). *Examples of codes taken from around 50 different countries worldwide. Unesco toolkit on teacher codes of conduct*. Récupéré à http://teachercodes.iiep.unesco.org.

Un cadre de référence éthique pour les enseignants : pour des valeurs partagées

Christiane GOHIER[1] (Université du Québec à Montréal, Québec, Canada), **France JUTRAS**[2] (Université de Sherbrooke, Québec, Canada) et **Luc DESAUTELS**[3] (Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption, Québec, Canada)

Cet article porte sur les valeurs promues dans des cadres de référence éthiques et des codes de déontologie professionnelle des enseignants. Après une clarification lexicale des notions d'éthique, de morale, de déontologie, de valeurs et de normes, on présentera les balises éthiques énoncées par deux organismes au Québec ainsi que dans deux codes de déontologie des enseignants canadiens, (Nouveau-Brunswick et Ontario), en faisant ressortir les valeurs qui leur servent de fondement. Enfin, on exposera les points saillants d'une discussion sur les valeurs promues dans le code de déontologie de l'Ontario dans le cadre d'une recherche collaborative conduite auprès de ces enseignants sur le processus de réflexion éthique.

Mots clés : Cadre éthique, code de déontologie, enseignants, éthique, profession, valeurs

Introduction

La profession enseignante est actuellement en crise, comme le soutient Tardif (2013) en analysant particulièrement le cas du Québec. Les enseignants vivent une situation de précarité économique et professionnelle (stagnation des salaires et précarité d'emploi pour plus de 40% des enseignants pour une période variant entre 5 et 15 ans) et un alourdissement de leur tâche (augmentation du ratio élèves/professeur, politique d'inclusion en classe régulière des élèves avec des difficultés de comportements, d'apprentissage et en situation de handicap). De plus, peu de reconnaissance sociale leur est accordée. Ces conditions de travail difficiles expliquent un taux d'abandon de la profession de 25% dans les cinq premières années de pratique. De nouvelles coupures budgétaires en éducation risquent par ailleurs d'aggraver cette situation, notamment par l'abolition de postes des professionnels non enseignants (orthopédagogues, psychoéducateurs, orthophonistes, etc.) qui viennent prêter main forte aux enseignants.

1. Contact : gohier.christiane@uqam.ca

2. Contact : France.Jutras@USherbrooke.ca

3. Contact : Luc.Desautels@cegep-lanaudiere.qc.ca

Selon Tardif, la création d'un ordre professionnel des enseignants, parmi d'autres mesures, notamment un investissement accru de l'Etat dans l'enseignement public, pourrait aider à rehausser le statut social des enseignants, protégerait leur autonomie professionnelle et assurerait un plus grand respect des conditions d'emploi. L'enseignement n'est en effet pas accrédité comme profession au Québec, malgré une demande qui a été faite par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec[4].

Une profession, telle que définie en référence aux professions libérales comme le droit et la médecine, est caractérisée par une activité de nature intellectuelle, altruiste, rendue sous forme de service, requérant une formation approfondie universitaire et des connaissances spécialisées ainsi que l'autonomie et l'exercice du jugement et de la responsabilité. L'insertion du professionnel dans la société se fait par l'intermédiaire d'une association, ordre ou corporation, qui a droit de regard sur la formation et l'accréditation de ses membres, leur impose un code de déontologie et est garante de leur statut social (Carbonneau, 1993 ; Desaulniers et Jutras, 2012).

Le Code des professions, loi-cadre votée en 1973 au Québec, a créé l'organisme chargé d'encadrer le système professionnel, l'Office des professions. Sa fonction principale est de veiller à ce que chaque ordre professionnel[5] assure la protection du public, en réglemente la pratique et précise les conditions d'exercice professionnel. Dans le Code des professions, l'article 87 stipule que l'ordre doit se doter d'un code de déontologie qui impose au professionnel des devoirs envers le public, ses clients et sa profession, dont celui de s'acquitter de ses obligations professionnelles avec intégrité et dignité, de prévenir les situations de conflits d'intérêts et de préserver le secret quant aux renseignements de nature confidentielle qui viennent à sa connaissance. L'ordre détient le mandat de sanctionner tout membre qui aurait commis une faute éthique ou nui au public.

Au-delà du débat sur la reconnaissance de l'enseignement comme profession au sens de la loi, et ainsi la nécessité de se doter d'un ordre professionnel (Tardif et Gauthier, 1999), l'autonomie et le jugement professionnel sont reconnus comme des qualités requises dans la pratique enseignante, comme est aussi reconnue la dimension éthique de celle-ci, l'enseignement étant fondamentalement de nature relationnelle et, qui plus est, s'exerçant dans un rapport à l'autre asymétrique, l'enseignant exerçant une autorité sur l'élève.

L'éthique professionnelle peut par ailleurs se décliner sous plusieurs formes, notamment dans certains principes et valeurs orientant la conduite envers l'autre, énoncés dans différents types de documents régis par autant d'instances (Desaulniers & Jutras, 2012 ; Jeffrey, Deschesnes, Harvengt &

4. Une demande d'accréditation à l'Office des professions a été proposée en 1997 par le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ), mais elle a été rejetée par les membres de la Fédération des syndicats des enseignants, puis en 2003 par l'Office des professions qui n'a pas recommandé la création d'un ordre professionnel des enseignants.

5. On compte 45 ordres professionnels au Québec régissant entre autres les professions reliées au droit, aux soins de santé et à l'ingénierie.

Vachon, 2009) : lois, documents institutionnels, conventions collectives, codes d'éthique ou encore de déontologie. Certaines instances, syndicales par exemple ou des comités d'orientation, proposeront des balises ou un cadre éthique qui n'ont pas de valeur prescriptive.

Dans un premier temps, on se penchera sur les notions d'éthique, de morale, de déontologie, de valeurs et de normes, afin d'en clarifier le sens et les intersections. On présentera, dans un deuxième temps, le contenu de certains cadres éthiques ainsi que de codes de déontologie en enseignement au Canada et les valeurs qui leur servent de fondement, dont le code de déontologie des enseignants de l'Ontario. Dans un troisième temps, on exposera les points saillants d'une discussion sur les valeurs - promues dans le code de déontologie de l'Ontario - tenue par des enseignants de l'ordre collégial[6] au Québec dans le cadre d'une recherche collaborative conduite auprès de ces enseignants sur le processus de réflexion éthique. On pourra ainsi dégager quelles sont les valeurs récurrentes qui peuvent servir de socle éthique à la profession enseignante et quel est le cadre souhaité par des enseignants pour l'établissement de ces valeurs.

Pour une définition des termes : éthique, morale, déontologie, valeurs et normes

Ethique et morale sont étymologiquement indistincts (*ethos* et *mores*) et font référence aux mœurs ou au comportement envers l'autre. Leur usage diffère selon les auteurs, mais le plus souvent on confère à la morale un caractère plus prescriptif et à l'éthique un caractère plus réflexif qui ne sont pas nécessairement exclusifs. C'est ce que soutient Ricœur (1990), entre autres, qui affirme que morale et éthique sont nécessaires pour réguler la société, bien que l'éthique, réflexive, ait préséance sur la morale qui fait référence à un système de normes socialement admises.

> C'est par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la visée d'une vie accomplie sous le signe des actions estimées bonnes et celui de morale pour le côté obligatoire, marqué par des normes, des obligations, des interdictions caractérisées à la fois par une exigence d'universalité et par un effet de contrainte (Ricoeur, 1990, p. 200).

Il revient à l'éthique et à sa fonction délibérative de décider de l'orientation de la conduite dans différents cas de figure qui se présentent dans la réalité qui déborde toujours, ne serait-ce que par sa complexité, les limites du normatif. Ethique et morale sont ainsi complémentaires dans la mise en œuvre d'une éthique personnelle aussi bien que professionnelle (Gohier, 2005, 2007a, 2007b, 2009, 2013).

6. Au Québec, cet ordre d'enseignement se situe après le secondaire, l'étudiant ayant alors 11 années de scolarité. Généralement âgés de 17 à 19 ans, les étudiants se destinent soit à l'université (préuniversitaire) ou au marché du travail (formation technique). Les enseignants ont une formation disciplinaire, avec un diplôme de 1er, 2e et parfois de 3e cycle universitaire. Ils enseignent soit au secteur préuniversitaire ou technique ou dispensent des cours de formation générale.

Ethique et morale reposent par ailleurs essentiellement sur le choix d'un socle de valeurs qui orientent la conduite envers l'autre, ces valeurs devenant normatives dans une perspective morale. Sur le plan professionnel, ces deux dimensions de la réflexion axiologique se traduisent par deux formes d'éthique, une éthique réflexive et appliquée, et un cadre éthique normatif participant d'une déontologie professionnelle.

La notion de valeur revêt diverses acceptions selon les courants philosophiques qui en traitent. On retiendra ici la définition générale qu'en donnent Desaulniers et Jutras (2012, p.101) : « Les valeurs sont d'abord des éléments d'un idéal de vie humaine considéré comme bon ou meilleur ». En se référant à Olivier Reboul, elles ajoutent que la valeur a une composante affective, la valeur étant « ce qui *vaut la peine,* c'est-à-dire ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose ».

Pour définir la norme, Prairat circonscrit trois critères : « Une norme est une régularité qui enferme de surcroît une injonction à faire ou ne pas faire, elle contraint au sens étymologique du terme (*constringere* signifie, en latin, « serrer », elle resserre le champ des possibles. Elle a, enfin, une dimension collective, telle est sa troisième caractéristique » (Prairat, 2013, p. 137). La définition de normativité proposée par Legault (1999, p. 284) comme « mode d'agir conformément à des normes implicites acquises par l'expérience professionnelle, institutionnelle et sociale et réglant spontanément la conduite des personnes ou des groupes dans un contexte donné » complète cette définition dans le cadre d'une activité professionnelle.

Cette normativité s'inscrit dans une déontologie professionnelle qui consiste en un « cadre éthico-juridique définissant les normes (qui ne sont pas exclusivement morales) propres à l'exercice d'une profession et devant garantir la qualité d'un service (Prairat, 2014, p.30). Les codes de déontologie (parfois appelés codes d'éthique[7]) établis par les professions comportent des normes d'exercice de la profession telles des références à des critères relatifs aux décisions professionnelles, à des champs d'autonomie et d'imputabilité, à la définition des fautes de négligence. Ces codes reposent par ailleurs sur l'énoncé de valeurs qui sous-tendent les normes (Conrad, 1971 ; Rich, 1984 ; Prairat, 2013). Comme ces valeurs sont prescriptives, elles relèvent de la morale, dans un cadre professionnel.

Ainsi, l'éthique professionnelle en enseignement peut se décliner sous plusieurs formes. Elle repose par ailleurs toujours sur un socle de valeurs. Celles-ci peuvent relever d'une éthique réflexive individuelle, d'un cadre de référence éthique ou encore d'un code de déontologie dans lequel les valeurs ont le statut de norme et relèvent dès lors de la morale, prescriptive, dans un cadre professionnel.

7. Dans le cas des codes prescrits par les ordres professionnels, on parlera le plus souvent de code de déontologie, mais parfois de code d'éthique. Cependant, le terme code d'éthique est parfois employé, comme on le verra plus loin dans la discussion des enseignants sur le code de déontologie des enseignants de l'Ontario, au sens de cadre de référence ou de balises éthiques. Par convention, dans cet article, le terme code de déontologie sera utilisé pour désigner un code à caractère prescriptif et celui de code d'éthique référera à un cadre de référence éthique.

Cadres de référence éthique et codes de déontologie

Au Canada, plusieurs pratiques ont cours dans la façon d'encadrer l'éthique professionnelle en enseignement. Les pratiques diffèrent selon les provinces, certaines, comme l'Ontario et le Nouveau-Brunswick, ayant opté pour la mise en place d'un ordre professionnel des enseignants (Ordre des enseignants de l'Ontario, 2015) ou encore d'une association (Association des enseignants francophones du Nouveau Brunswick, 2011) qui établit un code de déontologie dont les règles ont valeur de prescription et appellent des sanctions en cas de manquement. D'autres regroupements d'enseignants ou des associations syndicales proposeront un cadre de référence éthique qui vient baliser les pratiques professionnelles, les sanctions relevant plutôt d'un comité gouvernemental ou d'un tribunal, par exemple, selon la réglementation en vigueur. C'est le cas notamment du Québec où, comme on l'a vu, il n'existe pas d'ordre professionnel, mais des balises éthiques proposées entre autres par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) et par la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE, 2004).

Cadres de référence éthiques en enseignement et valeurs

Bien que l'enseignement ne soit pas accrédité comme profession au Québec, des cadres de référence ou des balises éthiques, outre les règles stipulées dans les lois, existent toutefois ; par exemple, ceux proposés par le COFPE (2004) et par la FSE (2004).

Le COFPE privilégie en effet un cadre de référence éthique à un code de déontologie, décrivant le cadre de référence comme outil collectif axé sur l'adhésion des enseignants permettant l'interrogation permanente et le débat, une responsabilisation accrue des membres de la profession et un engagement au nom de valeurs nommées et explicitées.

Pour le COFPE, l'enseignement est un travail interactif qui suppose le dialogue et l'accompagnement. On ne peut s'engager dans l'enseignement sans viser essentiellement le bien-être des élèves. L'enseignant est responsable envers ceux-ci et doit exercer son jugement professionnel, notamment parce qu'il exerce une autorité (intellectuelle et morale) sur l'élève. Le respect des personnes, jeunes et adultes, est au cœur du quotidien de l'enseignant, car il accompagne l'acte d'enseigner. L'enseignant a une « obligation de compétences ». Il est responsable des moyens, des méthodes et des stratégies qu'il utilise pour aider l'élève à développer les compétences inscrites au programme de formation.

Il a pour mission avec les autres acteurs de l'éducation d'assurer la réussite scolaire et éducative de tous les élèves. Les acteurs de l'éducation doivent d'abord prendre conscience des valeurs et des enjeux éthiques sous-jacents à leur prise de décision et à leurs actions et, ensuite, développer une sensibilité collective et la capacité de discuter en vue de prendre des décisions argumentées qu'ils pourront assumer en collégialité. Ils ont aussi l'obligation d'adhérer aux valeurs énoncées dans le Programme de

formation de l'école québécoise et d'agir dans leur respect. Le rapport avec les collègues représente une autre dimension éthique du travail des enseignants, requérant l'exercice de la collégialité dans le respect mutuel.

Pour le COFPE, l'engagement volontaire est déterminant pour l'adhésion à des valeurs et à des principes qui inspirent les pratiques pédagogiques. Les enseignants doivent s'approprier leur héritage professionnel ; ils ne sauraient faire leurs des valeurs qui leur seraient imposées par une autorité externe. Certaines de ces valeurs sont réaffirmées et mises en contexte dans l'énoncé de politique sur l'évaluation des apprentissages qui énumère « les valeurs fondamentales que sont la justice, l'égalité et l'équité, auxquelles s'ajoutent trois valeurs instrumentales, soit la cohérence, la rigueur et la transparence » (Ministère de l'éducation, 2003, cité dans COFPE, 2004, p.20).

On peut noter une certaine ambiguïté dans les propos du COFPE qui prône la pratique d'une éthique réflexive, tout en soutenant que l'enseignant doit adhérer aux valeurs promues par le Programme de formation ou le ministère de l'Education. On peut penser que cette ambiguïté relève de la conception d'un professionnalisme collectif, dans lequel l'enseignant est l'acteur d'une collectivité, tout en conservant une certaine autonomie dans son agir et son jugement professionnel ainsi que dans sa capacité réflexive sur le plan éthique. Il serait sans doute difficile d'être membre d'une profession dont on ne partagerait aucune valeur.

Le comité d'orientation affirme également que d'autres valeurs, que certains considèrent d'abord comme des qualités personnelles ou même des vertus, doivent être partagées par tous les enseignants et sont aussi essentielles pour un agir éthique dans l'enseignement :

> Ces valeurs incarnées dans l'intervention pédagogique sont au nombre de huit selon William Hare, soit : le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination. A ces valeurs, Christiane Gohier ajoute l'authenticité, qualité fondamentale qui contribue au respect de l'autorité enseignante. « L'authenticité doit être entendue ici dans le sens humaniste de congruence pour une personne entre ce qu'elle est, ce qu'elle fait et ce qu'elle dit. L'authenticité est par ailleurs irréconciliable avec la séduction, quand celle-ci exprime le piège et le leurre ». (COFPE, 2004, p.20).

Le COFPE adhère par ailleurs explicitement à la Déclaration de la profession enseignante de la FSE. Celle-ci consiste en un énoncé de principes qui reposent sur une conception de l'éducation ainsi que sur des valeurs. Dans sa Déclaration de la profession enseignante, la FSE énonce des propositions sur les finalités éducatives et le rapport à différents acteurs individuels ou collectifs de l'éducation, élèves, collègues, parents, profession et société. La toile de fond de la déclaration est le respect d'une société démocratique. La finalité première en ce qui concerne l'élève est son épanouissement dans toutes ses dimensions. Respect et justice guident la conduite envers l'élève, l'enseignant devant favoriser chez ce dernier

l'adoption de comportements adéquats dans une société démocratique, pacifique, écologique et solidaire. D'une part, la collégialité et le respect orientent les relations avec les collègues et, d'autre part, la confiance et le respect mutuel, celles avec les parents ; sens critique et autonomie sont mises en œuvre dans la pratique professionnelle et par rapport à la société. La FSE favorise le respect des pratiques démocratiques dans une école inclusive qui privilégie une conception de l'éducation qui fait la promotion de la démocratie et des droits de la personne.

Les principales valeurs mises de l'avant tant par le COFPE que par la FSE sont le respect, la justice, l'égalité, l'équité et la collégialité auxquelles s'ajoutent des valeurs plus instrumentales, la cohérence, la rigueur et la transparence ainsi que d'autres vertus professionnelles, telle l'empathie. Les valeurs instrumentales consistent en des modalités d'être ou d'agir qui permettent d'atteindre les finalités ou valeurs terminales. Quant aux vertus professionnelles, il s'agit de qualités humaines, de dispositions de l'enseignant, essentielles pour un agir éthique, selon le COFPE.

On examinera maintenant quelles valeurs sont promues dans deux codes de déontologie régis par un ordre ou une association professionnelle des enseignants dans deux autres provinces canadiennes, ceux du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario.

Codes de déontologie en enseignement et valeurs

Les codes de déontologie comportent de nombreux articles. On ne rapportera ici que les articles ou passages qui expriment les valeurs qui sous-tendent les énoncés sur les orientations de la conduite prescrites.

Le code de déontologie des enseignants du Nouveau Brunswick

L'Association des enseignants francophones du Nouveau Brunswick a établi un Code de déontologie (2011) et a le mandat de poursuivre toute infraction à ce code. L'intégrité est énoncée comme valeur et principe guidant toutes les activités de l'enseignant : « L'intégrité inspire l'accomplissement par le membre de tous ses devoirs envers les élèves, les collègues, la profession, l'employeur. Elle s'applique au membre aussi bien dans ses activités extraprofessionnelles que dans sa vie privée » (article 5.1). L'intégrité « s'entend de l'intégrité et du respect rigoureux des principes d'ordre moral et éthique, y compris l'honnêteté scrupuleuse et la droiture » (article 2.1p).

Dans ses rapports avec ses élèves, l'enseignant a pour obligation de favoriser le développement global de ceux-ci et de respecter leur dignité, leur liberté et leur intégrité. Il a une responsabilité particulière envers les élèves en raison des rapports de confiance qu'il établit avec eux. Dans ses rapports avec les collègues et la profession, le membre doit faire preuve de bonne foi, de courtoisie et de collégialité envers les autres membres (article 7.2). Il doit respecter la dignité, la valeur et l'égalité de toutes les personnes et leur assurer un traitement égal et sans discrimination (article

7.5.2). Dans ses rapports avec l'employeur, il évite de se placer en situation de conflit d'intérêts (article 8.1). Il est tenu à la confidentialité, à l'obligation de ne pas divulguer des renseignements personnels obtenus durant l'exercice de la profession (article 10.1).

Ces énoncés de principes de bonne conduite et de valeurs sont ensuite complétés par ceux décrivant les fautes professionnelles et les procédures à prendre en cas de plainte déposée contre un membre.

Le code de déontologie des enseignants de l'Ontario

L'ordre professionnel des enseignants de l'Ontario est également régi par un code de déontologie (2015). L'ordre a pour mandats d'élaborer les normes d'exercice et de déontologie ; de délivrer, suspendre ou annuler les certificats de qualification et d'inscription, d'agréer les programmes et cours de formation en enseignement ; et de mener des enquêtes sur les plaintes déposées contre ses membres.

L'ordre formule des normes d'exercice et de déontologie de la profession enseignante qui portent sur le rapport de l'enseignant avec les autres acteurs de l'éducation. Dans les normes de déontologie, il est stipulé que les membres assument leurs responsabilités envers les élèves, les parents et tuteurs, les collègues, les partenaires en éducation et autres professionnels ainsi que le public. Les normes de déontologie reposent essentiellement sur quatre valeurs :

– *L'empathie :* qui comprend la compassion, l'acceptation, l'intérêt et le discernement nécessaires à l'épanouissement de l'élève. Les membres expriment leur engagement envers le bien-être et l'apprentissage des élèves par l'influence positive, le discernement professionnel et le souci de l'autre.

– *Le respect :* la confiance et l'objectivité sont intrinsèques au concept de respect. Les membres honorent la dignité humaine, le bien-être affectif et le développement cognitif. La façon dont ils exercent leur profession reflète le respect de valeurs spirituelles et culturelles, de la justice sociale, de la confidentialité, de la liberté, de la démocratie et de l'environnement.

– *La confiance :* le concept de confiance incarne l'objectivité, l'ouverture d'esprit et l'honnêteté. Les relations professionnelles des membres avec les élèves, les collègues, les parents, les tuteurs et le public reposent sur la confiance.

– *L'intégrité* : Le concept d'intégrité comprend l'honnêteté, la fiabilité et la conduite morale. Une réflexion continue aide les membres à agir avec intégrité dans toutes leurs activités et responsabilités professionnelles.

Ajoutons que, dans les normes d'exercice de la profession, on souligne l'engagement de l'enseignant envers les élèves et leur apprentissage, la collaboration avec les autres acteurs pour la formation de communautés d'apprentissage.

En résumé, les principales valeurs promues dans les codes de déontologie des enseignants du Nouveau Brunswick et de l'Ontario sont l'intégrité, l'empathie, le respect, la confiance, la dignité, la liberté, la confidentialité, la responsabilité et la collégialité.

Synthèse des valeurs des cadres de référence éthiques et des codes de déontologie

Une synthèse de ces valeurs et de celles formulées dans les documents des organismes québécois (COFPE et FSE) présentées en ordre alphabétique est rapportée dans le tableau qui suit :

Tableau 1 : Tableau synthétique des valeurs

Valeurs	Balises éthiques		Codes de déontologie	
	COFPE	FSE	Nouveau Brunswick	Ontario
Collégialité	x	x	x	x
Confiance	-	x	x	x
Confidentialité	-	-	x	x
Démocratie	x	x	-	x
Dignité	-	-	x	-
Egalité	x	-	x	-
Empathie	x	-	-	x
Equité	x	-	-	-
Intégrité	-	-	x	x
Justice	x	x	-	x
Liberté	-	-	x	x
Respect	x	x	x	x
Responsabilité	x	-	x	x

D'autres valeurs sont nommées en tant que valeurs instrumentales ou vertus professionnelles (COFPE) à savoir la rigueur, la cohérence, la transparence, en tant que valeurs instrumentales ; et le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme, l'imagination et l'authenticité, en tant que vertus professionnelles.

Les valeurs privilégiées par des enseignants de l'ordre collégial

On retrouve plusieurs de ces valeurs dans une recherche effectuée auprès des enseignants de l'ordre collégial au Québec sur les préoccupations ou problèmes éthiques rencontrés dans leur pratique professionnelle. Dans le cadre de cette recherche, les données ont été recueillies à partir de groupes de discussion (*focus group*), dans un premier temps, puis dans un sondage en ligne construit à partir de ces premiers résultats. Les valeurs

le plus souvent évoquées sont la confidentialité (par rapport aux étudiants et aux collègues), l'équité et la justice (par rapport aux étudiants, notamment dans l'évaluation), la solidarité (par rapport aux collègues) ainsi que la congruence et l'intégrité (par rapport à soi) (Desautels, Gohier & Jutras, 2009 ; Gohier, Desaultels, Joly, Jutras & Ntebutse, 2010).

Dans une seconde recherche effectuée auprès d'enseignants de collège sur le processus de réflexion éthique, les valeurs énoncées dans le Code de déontologie des enseignants de l'Ontario ont fait l'objet d'une discussion. Les résultats de cette discussion et des arguments évoqués par les participants à la recherche sont rapportés au point suivant.

Discussion sur les valeurs promues dans le code de déontologie des enseignants de l'Ontario par des enseignants de l'ordre collégial québécois

Selon Ferry (2002), c'est la discussion éthique qui permet la prise en compte des valeurs dans la création de normes communément consenties. Dans une recherche collaborative sur le processus de réflexion éthique chez des enseignants québécois de l'ordre collégial (Gohier, Jutras, Desautels, CRSH 2010-2014[8]), les participants ont choisi de discuter de questions d'ordre éthique à partir d'études de cas. Les résultats de cette recherche sur le processus de réflexion éthique, les conditions favorisant cette réflexion et les types de normativités en jeu dans la dynamique réflexive sont exposés dans divers articles (Gohier et al, 2015a, 2015b, 2015c).

Les participants à la recherche sont constitués de deux groupes, l'un de 13, l'autre de 12 enseignants de l'ordre collégial provenant de plusieurs établissements du Québec, le premier dans la région de Montréal et le second, dans la région de Québec[9]. Dans le second groupe, une des rencontres a porté sur la discussion des valeurs mises de l'avant dans le Code de déontologie des enseignants de l'Ontario. Une analyse de cette discussion permet de faire état du point de vue d'enseignants sur des valeurs reliées à l'éthique professionnelle et sur la pertinence de l'existence d'un cadre éthique pour baliser les comportements envers l'autre.

Les échanges entre les participants ont été analysés dans leur dynamique, en identifiant des énoncés clés invoqués par l'un ou l'autre des participants et les réactions qu'ils ont suscitées dans une dynamique argumentative.

8. Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention no 410-2010-2147) ainsi que les personnes qui ont collaboré à la recherche : Jean Gabin Ntebutse et Philippe Chaubet, à titre de stagiaires postdoctoraux, Mélanie Grenier et Françoise Doré, à titre d'assistantes de recherche. Un merci particulier à Françoise qui nous a accompagnés durant les deux années de rencontres avec les participants.

9. Ces groupes sont mixtes, composés d'enseignants et d'enseignantes des secteurs général, préuniversitaire et technique, francophones et anglophones, de collèges publics et privés de la région de Montréal et de Québec.

La discussion sur les valeurs du code de déontologie des enseignants de l'Ontario

Les participants ont reçu le document synthèse de l'Ordre des enseignants de l'Ontario stipulant les normes d'exercice et de déontologie de la profession afin de discuter plus particulièrement des principales valeurs énoncées, soit l'empathie, le respect, la confiance et l'intégrité. On verra que les échanges entre les participants porteront d'abord sur ces valeurs et d'autres qui devraient servir de socle à la profession enseignante, pour s'élargir à la pertinence d'avoir un cadre ou code d'éthique ou de déontologie[10] et à l'importance de la discussion et de la délibération éthiques.

Les éléments saillants de la discussion

Au point de départ de la discussion, Clara[11] spécifie que les valeurs énoncées dans le code de déontologie des enseignants de l'Ontario servent de base de discussion pour débattre des valeurs à privilégier dans la profession enseignante et ce, en regard de tous ses acteurs, élèves, collègues, parents. Sébastien fait remarquer que les quatre valeurs se ressemblent car il s'agit toujours du rapport à l'autre. L'empathie est celle qui l'interpelle le plus car il s'agit de se mettre à la place de l'autre. Il ajoute toutefois que ces valeurs ne sont pas nécessairement spécifiques à la profession enseignante, mais correspondent à tout être humain. Pour Charles, c'est le respect qui est la valeur suprême qui englobe toutes les autres, à commencer par le respect de soi qui induit celui de l'autre. Il fait par ailleurs remarquer que, dans le document de l'Ordre, le terme « responsabilité » n'est pas défini et qu'il peut prêter à diverses interprétations. Rose abonde dans ce sens en soutenant que le respect est la valeur la plus englobante, à commencer par le respect envers soi-même qui fait référence au fait d'assumer les conséquences de ses choix.

Simone aborde d'autres valeurs qu'elle juge primordiales pour le milieu collégial, particulièrement la coopération entre collègues car les programmes sont constitués et mis en œuvre de façon collective. Elle souligne non seulement la coopération, mais également l'engagement envers les élèves et envers les collègues. Marie-Eve poursuit en disant que cet engagement envers leurs apprentissages englobe l'empathie, la disponibilité, l'encadrement, le fait de s'adapter aux besoins de chacun, mais également l'engagement envers l'institution et les collègues.

Sébastien fait une intervention un peu différente en soutenant que la valeur ultime pour toute personne est la liberté. Dans son cas, l'intégrité est une valeur à privilégier et celle-ci l'a amené à favoriser l'équité (plutôt que l'égalité) dans le traitement réservé aux étudiants. Olivier revient sur la notion d'intégrité en soulignant la nécessité de bien définir ce qui est attendu

10. Les enseignants opposent code d'éthique à code de déontologie, le premier renvoyant à un cadre de référence éthique. Voir note 7.

11. Noms fictifs donnés aux participants.

de l'enseignant dans son contexte d'enseignement et dans les valeurs prescrites. Il peut y avoir un code d'éthique, mais l'important c'est que l'enseignant ait des exemples concrets de son application dans la pratique. Les valeurs prônées dans un code d'éthique ou par l'institution devraient faire l'objet d'une discussion entre les acteurs de l'institution pour s'assurer de leur compréhension, ce avec quoi Sébastien se dit d'accord car, au-delà des énoncés de valeurs, il faut une réappropriation par la discussion et des balises quant à leur application dans l'institution, bien qu'il ne croie pas au « code d'éthique » en tant que tel. Jean-René enchaîne en disant que la compétence éthique fait partie des compétences des enseignants, qu'on peut parler des valeurs pour les guider, mais qu'on ne parle pas assez du processus les entourant et de la contextualisation des problèmes d'ordre éthique. Charles ajoute que le problème ne réside pas toujours dans les valeurs en tant que telles, mais dans les conflits de valeurs, soit entre ces valeurs ou dans la signification qu'elles ont pour des personnes dans des contextes donnés. Il faudrait peut-être un espace institutionnel ou un comité où on pourrait en discuter.

Rose se dit d'accord avec Sébastien sur le fait qu'un code d'éthique ne règle pas la question du respect des valeurs qui relève davantage de chaque individu. Simone affirme au contraire qu'elle est en faveur d'un code d'éthique (plus que d'un code de déontologie relié à un ordre professionnel) parce que ce code oblige à définir les valeurs, les droits et les obligations par rapport à l'autre. Sébastien abonde dans ce sens, mais opterait plutôt pour un comité des sages, une instance non officielle, avec laquelle les enseignants pourraient discuter des problèmes rencontrés. Henri soutient dans le même sens que c'est la discussion qui est importante, le travail d'équipe, informel sous forme de « *problem solving* ». C'est la discussion qui est la délibération éthique. Jean-René soutient également qu'il est très important de discuter et de délibérer avec d'autres des questions d'ordre éthique et des valeurs qui guident la conduite, mais que celles-ci doivent être énoncées par un ordre professionnel ou par une autre instance.

Maude se rallie à cette opinion en disant qu'on a besoin de valeurs explicites dans un espace collectif, mais que la discussion sur ces valeurs et sur des cas vécus dans la pratique est nécessaire. Marie-Eve émet l'idée que le code d'éthique pourrait relever du département pour pouvoir en discuter avec les collègues les plus proches qui enseignent dans la même discipline. Charles soutient au contraire qu'un comité d'éthique devrait être interdisciplinaire afin d'éviter les conflits d'intérêt et de bénéficier de l'expertise de personnes provenant de divers horizons. Rose ajoute que pour les personnes qui ont moins de conscience éthique, il n'y a que la déontologie et la loi qui peuvent contrôler les comportements non éthiques.

A la fin de la rencontre, Clara dit qu'elle retient l'importance de l'interdisciplinarité, de la collégialité et la place centrale de l'altérité en tant que valeur primordiale au fondement de l'éthique.

Les valeurs privilégiées

On constate que les participants ne sont pas tous d'accord sur les valeurs à privilégier ou encore sur la pertinence d'un code d'éthique. Certains soutiennent que les valeurs sont plus individuelles, c'est-à-dire qu'elles relèvent ultimement de chacun et d'autres pensent que l'espace collectif doit être balisé par des valeurs communes et surtout consenties en commun. Si le code de déontologie est perçu comme trop prescriptif et relié à la sanction, le code d'éthique, en tant que cadre de référence éthique, est vu comme source de balises pour la conduite éthique et assujetti à la discussion entre pairs ou acteurs de la profession enseignante.

Les valeurs qui sont privilégiées sont le respect, l'intégrité, la liberté, l'équité, la collégialité, l'altérité et l'empathie. Ces valeurs sont également énoncées dans les cadres éthiques ou codes de déontologie examinés précédemment, sauf l'altérité énoncée plus explicitement par les enseignants, mais présente implicitement dans les autres valeurs mentionnées.

Tableau 2 : Tableau synthétique des valeurs incluant les enseignants

Valeurs	Balises éthiques		Codes de déontologie		Les enseignants
	COFPE	FSE	Nouveau Brunswick	Ontario	Recherche collaborative Québec Principales valeurs
Collégialité	x	x	x	x	x
Altérité	-	-	-	-	x
Confiance	-	x	x	x	-
Confidentialité	-	-	x	x	-
Démocratie	x	x	-	x	-
Dignité	-	-	x	-	-
Egalité	x	-	x	-	-
Empathie	x	-	-	x	x
Equité	x	-	-	-	x
Intégrité	-	-	x	x	x
Justice	x	x	-	x	-
Liberté	-	-	x	x	x
Respect	x	x	x	x	x
Responsabilité	x	-	x	x	-

Il est intéressant de constater que les deux valeurs qui sont mentionnées tant dans les cadres de référence et codes de déontologie que par les participants à la recherche sont le respect et la collégialité. On a vu que, dans une recherche précédente sur les préoccupations d'ordre éthique des enseignants de l'ordre collégial, la collégialité et la solidarité par rapport aux collègues étaient mentionnées parmi les valeurs les plus importantes. Respect et collégialité sont d'ailleurs des valeurs privilégiées par les participants à la recherche collaborative dans l'ensemble des rencontres et discussions qui ont eu lieu. Elles font en effet partie des valeurs mises de

l'avant, à savoir l'équité, la justice, le sentiment du devoir, l'idéal de l'éducation, l'honnêteté, le respect, le sens commun, la solidarité, la responsabilité, la collégialité et l'engagement. L'équité faisait également partie des valeurs les plus importantes dans la première enquête ainsi que la justice, la confidentialité, la responsabilité, la confiance qui ont été mentionnées également dans la recherche collaborative. La dignité, la démocratie et l'égalité que l'on retrouve dans certains cadres de référence ou codes de déontologie n'ont cependant pas émergé dans les discussions. Cela ne signifie toutefois pas que les enseignants n'y sont pas sensibles, mais il serait intéressant de connaître leur conception de ces trois valeurs et la place qu'ils leur octroient dans la hiérarchie axiologique.

Ce qui ressort par ailleurs de la discussion des enseignants de l'ordre collégial, c'est l'importance de la discussion entre pairs, dans un cadre formel ou informel, voire la mise en place d'une table de sages pour débattre des questions d'ordre éthique et des valeurs qui sont au fondement de la pratique enseignante. Interdisciplinarité et collégialité caractérisent ces tables de discussion, l'altérité étant la valeur phare de l'éthique.

Conclusion

On constate que certaines valeurs sont récurrentes tant dans les documents d'organismes qui émettent des balises éthiques pour les enseignants (COFPE, FSE) que dans des codes de déontologie d'ordres professionnels (Nouveau Brunswick, Ontario). Certaines de ces valeurs sont également privilégiées par des enseignants de l'ordre collégial : respect, intégrité, liberté, équité, collégialité, empathie et altérité. Les organismes et ordres professionnels y ajoutent justice, confiance, confidentialité, responsabilité, démocratie, égalité et dignité, les trois dernières n'étant pas mentionnées par les enseignants.

Ce qui ressort par ailleurs nettement des documents d'orientation aussi bien que de la discussion entre les enseignants de l'ordre collégial, c'est l'importance de la discussion entre les acteurs de la profession enseignante, et plus particulièrement entre pairs, pour décider en commun des valeurs qui orientent les comportements et décisions d'ordre éthique et débattre de leur application dans des cas concrets de la pratique enseignante. Pour un cadre ou un code d'éthique certes, mais surtout pour des valeurs partagées.

Il serait intéressant que la recherche se penche sur d'autres ordres d'enseignement, tels ceux de l'enseignement primaire, secondaire ou universitaire, pour documenter le processus de réflexion et de discussion éthique des enseignants et les valeurs qu'ils privilégient. Il y aurait également lieu d'accorder une place centrale dans les programmes de formation à cette pratique de la réflexion éthique sur les valeurs qui sont aux fondements de l'éducation et de l'interaction éducative ainsi qu'à celle de la délibération entre pairs. Si elles n'assurent pas nécessairement la détermination de valeurs consensuelles, le sens de la collégialité et de l'altérité sont des

compétences qui induisent la mise en commun des idées sur des valeurs qui émaneront des enseignants eux-mêmes et seront assumées en collégialité. C'est là le sens premier du partage dans le cadre de l'éthique réflexive qui caractérise le professionnalisme collectif.

Références

Association des enseignantes et enseignants francophones du Nouveau-Brunswick. (2011). *Code de déontologie*. Récupéré à http://www.aefnb.ca/sites/default/files/webform/Code_deontologie_mai_2011.pdf

Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignant : analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, *19*(1), 33-57.

COFPE. (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec, Ministère de l'éducation : Gouvernement du Québec.

Conrad, D. L. (1971). Ethics of Teaching : code of Ethics. Dans *The Encyclopedia of Education* (pp. 426-435). New York : The MacMillan Co & The Free Press.

Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques (*2e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Desautels, L., Gohier, C., & Jutras, F. (2009). Les préoccupations éthiques d'enseignants du réseau collégial francophone au Québec. *Revue canadienne de l'éducation, 32*(3), 395-419.

Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE). (2004). *Déclaration de la profession enseignante*. Québec : FSE.

Ferry, J. M. (2002). *Valeurs et normes : la question de l'éthique*. Bruxelles : Editions de l'Université de Bruxelles.

Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier & D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (pp. 41-60). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Gohier, C. (2007a). L'art de l'orientation de la conduite *humaine en enseignement : pour une éthique du lien. Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle, 40*(2), 77-92.

Gohier, C. (2007b). Ethique et déontologie en enseignement : une question de liens. *Enjeux pédagogiques : bulletin de la Haute Ecole pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel, 5*, 11-12.

Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien. Dans F. Jutras & C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 7-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C. (2013). Ethique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion. *Formation et profession, 21*(3), 70-80. Récupéré à http://formation-profession.org/files/numeros/6/v21_n03_210.pdf

Gohier, C., Desautels, L., Joly, J., Jutras, F., & Ntebutse, J. G. (2010). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : une enquête en ligne. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 45*(3), 429-449. Récupéré à http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/article/view/6359/6728

Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L., & Chaubet, P. (sous presse, 2015a). Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation (NCRE), 18*(1).

Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L., & Chaubet, P. (sous presse, 2015b). Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. *Recherches en éducation [CREN Nantes], 23*, 47-61.

Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L., & Chaubet, P. (à paraître 2015c). La réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial : ce que la recherche nous apprend sur les types de normativité en jeu dans la dynamique réflexive. *Revue des sciences de l'éducation de McGill, 50*(2).

Gouvernement du Québec, Office des professions. (2015). *Code de déontologie*, chapitre C-26. Québec : Editeur officiel du Québec.

Jeffrey, D., Deschesnes, G., Harvengt, D., & Vachon, M.C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras & C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 75-91). Québec : Presses de l'université du Québec.

Ordre des enseignantes et enseignants de l'Ontario. (n.d.) *Normes de déontologie de la profession enseignante*. Récupéré à https://www.oct.ca/public/professional-standards/ethical-standards?sc_lang=fr-ca

Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.

Prairat, E. (2014). *Les mots pour penser l'éthique*. Nancy : Presses universitaires de Nancy-Editions universitaires de Lorraine.

Rich, J. M. (1984). *Professional Ethics in Education*. Springfield, IL : Charles Thomas Publisher.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIXe au XXIe siècles : une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Tardif, M., & Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Historique de la création du code de déontologie du Syndicat des Enseignants Romands SER : de l'outil à la vitrine

Georges PASQUIER[1] (Président du SER, Martigny, Suisse)

L'association romande des enseignantes et des enseignants créée voici un siècle et demi a toujours cherché à faire grandir ses membres dans la solidarité et la responsabilité professionnelles. Le besoin d'établir un code de déontologie n'avait pas pour origine la condition morale de l'enseignant, mais bien sa condition matérielle. Du plan international au plan romand, l'évolution du métier a traversé et continue à traverser des difficultés face auxquelles des armes de promotion professionnelle sont essentielles. Le code de déontologie en fait partie.

Mots clés : Bâtisseurs de l'école romande, charte des éducateurs, code de déontologie, Syndicat des Enseignants Romands (SER), recommandation UNESCO 1966

Introduction

L'histoire du code de déontologie du SER commence bien avant sa première rédaction en 1997. L'évolution institutionnelle de l'école et celle que l'association romande des enseignantes et des enseignants a vécu durant un siècle et demi sont les fondements du développement de l'identité professionnelle, concrétisée entre autres par l'adoption de ce code. L'ouvrage « Les bâtisseurs de l'école romande » paru pour le 150e anniversaire du SER pourra compléter à l'envi ce bref aperçu historique.

Une longue maturation

Dès sa création, le 26 septembre 1864, et la première parution de son organe, l'Educateur, en janvier 1865, au-delà des efforts de compréhension mutuelle, de coopération et d'harmonisation inter-cantonales, les membres de notre association, le SER, ont été habités par un idéal professionnel assez remarquable : une défense globale et solidaire de l'école, de son évolution, de sa place dans la société et un souci éthique pour celles et ceux qui devaient en être les acteurs. Dans ces cent cinquante ans d'histoire, on trouve beaucoup de réflexions, de revendications et de demandes dans chacun des cantons pour l'évolution du statut professionnel, avec plusieurs congrès consacrés à la place de l'enseignant dans la société, à sa

1. Contact : president@le-ser.ch

reconnaissance et à son statut : 1872, l'instituteur et la société ; 1882, l'enseignement secondaire ; 1896, l'enseignement éducatif ; 1901, cours de vacances ; 1920, les brevets pédagogiques ; 1836, le rôle de l'école populaire ; 1950, éducation nouvelle ; 1954, relations enseignants et autorités ; 1978, le statut de l'enseignant ; 2003, enseignant quel horizon ? Le profil social de l'enseignant ainsi que ses conditions de travail ont toujours paru déterminants pour qu'il puisse accomplir sa mission. Même si les préoccupations ont conduit à privilégier tour à tour plusieurs entrées, l'association romande a toujours abouti à la défense d'une certaine image de l'école et de la profession dans toute sa dimension et sa complexité.

Pourtant, ce n'est que vers le milieu du XXe siècle que l'idée d'un code de déontologie commence à apparaître. Dottrens l'évoque clairement dans un article intitulé « Déontologie », paru dans l'Educateur du 16 septembre 1944 : *« Nous aurions intérêt, à l'exemple des médecins ou des avocats, à constituer la déontologie qui nous manque. J'entends par là, non pas un ensemble de prescriptions rigides – s'il y a des prescriptions rigides, cela provient justement du fait que nous n'avons pas de déontologie digne de ce nom – mais un code de morale professionnelle entretenant l'esprit de service et auquel il serait convenu d'obéir non parce que c'est un code, mais pour l'honneur de la corporation et l'influence sociale de celle-ci. On me dira que cette morale professionnelle existe et c'est vrai : je me demande cependant si nous ne gagnerions pas à préciser les éléments constitutifs d'une science des devoirs à notre usage à tous […] » (Dottrens, 1944, p.534).*

« Une telle déontologie ne mérite-t-elle pas d'être précisée et reconnue pour que prévale en chacun de nous le sens de notre vocation et que nous demeurions des éducateurs de l'enfance luttant avec succès contre le danger mortel de n'être plus que des fonctionnaires de l'Etat ? » (*ibid.,* p.536).

Comme on peut le voir, un code de déontologie paraît à cette époque essentiel pour dégager un certain « esprit de service » issu des pratiques, non pas selon des prescriptions imposées du dehors mais par volonté des enseignants, ou du moins de leurs représentants, de lutter pour une image reconnue de la profession[2].

Un outil pour la condition des enseignants

Si le 5 octobre de chaque année est dévolu à la « Journée mondiale des enseignants », c'est pour marquer l'adoption par l'Organisation Internationale du travail (OIT) en 1966 de la « Recommandation concernant la condition du personnel enseignant », fruit d'un long travail, commencé dès la fin de la guerre, entre les associations d'enseignants et les organisations internationales.

C'est un délégué chinois à la sous-commission de l'éducation de la Conférence générale de l'UNESCO du 27 novembre 1946 qui demande que soit élaborée une charte mondiale du corps enseignant qui tendrait : « *1) à assurer la condition matérielle de l'instituteur, 2) à relever sa condition morale,*

2. Commentaire du comité de rédaction

3) à protéger la liberté de l'enseignement» (cité par Towsley, 1991, p.2). Il s'en suit des discussions qui conduisent les organisations d'enseignants à soutenir le projet de charte de l'UNESCO, en visant «un compromis entre une charte des droits et un code éthique». C'est pourtant bien par le versant éthique qu'on semble commencer, puisqu'en 1954 une «Charte des éducateurs» est produite par l'UNESCO et adoptée par la Fédération internationale des instituteurs (F.I.A.I.) dont le Vaudois Robert Michel est secrétaire général.

*«Signalons encore la ratification définitive par la F.I.A.I. de la Charte des Educateurs; c'est un très beau succès et une preuve de plus de la possibilité de s'entendre par-dessus les frontières et les idéologies (…). Si, à certains moments, le ton des débats est devenu passionné, si l'opposition violente des opinions a pu faire craindre qu'elles fussent inconciliables, le bon sens et l'esprit de compréhension ont fini par triompher et les textes si âprement discutés ont fini par être votés à l'unanimité» (*Willemin, 1955, p. 782).

A y regarder de plus près, ladite charte mêle éthique et condition, ainsi que devoirs et droits, même si le premier article semble donner la direction: *«Les devoirs essentiels de l'éducateur sont le respect de la personne humaine chez l'enfant, la recherche et le développement de ses aptitudes, le souci d'éduquer en instruisant, le dessein permanent de former la moralité de l'homme et du citoyen futurs et d'éduquer l'enfant dans un esprit de démocratie, de paix et d'amitié entre les peuples»* (UNESCO, 1954, p. 1015).

Pour ce qui est des droits, la charte passe en revue la sécurité d'emploi, la liberté politique et religieuse, la liberté pédagogique, le droit d'association et le droit à la formation. Elle précise dans l'article 2 que «*Aucun éducateur ne saurait être inquiété parce qu'il éduque ses élèves conformément aux devoirs de sa charge définis à l'article premier» (ibid.).*

L'évolution du métier

Occupée par le vaste chantier du rapport de 1962 «Vers une école romande» et de ses suites, notre association laisse la question de la déontologie de côté, tout en poursuivant la réflexion, ainsi qu'en témoigne l'analyse, dans l'Educateur du 23 septembre 1966, d'un ouvrage de Dottrens dont le titre annonce la couleur: «Instituteurs hier, éducateurs demain»: Justifiant le titre de son ouvrage, Dottrens poursuit: *«La fonction de l'instituteur est en train de se modifier profondément. (…) On connaît surtout la déontologie médicale, l'ensemble des règles de morale professionnelle au respect desquelles sont astreints les médecins dans l'exercice de leurs fonctions sous peine d'exclusion de la corporation. L'ordre des avocats dispose d'un code analogue et l'on sait que pour les militaires, officiers ou soldats, l'honneur n'est pas un vain mot. Qu'en est-il dans l'enseignement?»* Et d'attirer l'attention des éducateurs sur l'importance que revêt leur attitude personnelle, morale autant que professionnelle, dans cette lutte difficile pour la revalorisation sociale de leurs fonctions (Dottrens, 1966, p. 576).

Cette réflexion prend tout son sens dans le congrès SPR de la Chaux-de-Fonds en juin 1970, où sur le sujet de l'éducation permanente des enseignants, les délégués optent pour que *« le contrôle pédagogique soit remplacé progressivement par l'éducation permanente et par une déontologie professionnelle »* (SPR, 1970, annexes), et cette réflexion se poursuivra dans les congrès suivants, qui parlent de perspectives nouvelles (1974), du statut de l'enseignant (1978) et de la sélection scolaire (1983).

Enfin un code de déontologie

Il faudra attendre le congrès SPR d'Yverdon, le 17 juin 1995 (« Errances et cohérence ») pour que soit prise la décision de rédiger un Code de déontologie qui, à la suite d'importants travaux et de consultations au niveau des comités cantonaux, est adopté par l'assemblée des délégué-e-s du 14 juin 1997. Fondé sur la déclaration des droits de l'enfant et sur la Recommandation OIT/UNESCO de 1966, le texte de la SPR trouve un appui en 2001 dans la Déclaration de l'Internationale de l'éducation adoptée au congrès mondial de l'Internationale de l'Education (IE) de Jomtien, et amendée à celui du Cap en juillet 2011.

Articulé en cinq parties, le code propose aux adhérents de la SPR un certain nombre de règles d'action, pour garantir les droits fondamentaux de l'enfant, pour agir en professionnel de l'éducation, pour contribuer à créer un esprit de solidarité et de collégialité, pour collaborer le plus étroitement possible avec les parents et pour défendre l'école publique en tant qu'institution démocratique.

L'assemblée du 27 septembre 2003 lui apporte quelques modifications mineures et décide de sa publication dans un opuscule spécifique. Les discussions sur les options de mise en œuvre conduisent à la création d'un groupe ad hoc, qui ne subsistera pas très longtemps.

Suite à la fusion de la SPR avec le Caresp (Cartel romand des associations d'enseignants du secondaire) et à la création du SER, la question de la reprise du code de déontologie par la nouvelle organisation conduit l'assemblée des délégué-e-s du SER à décider d'une nouvelle mouture et d'une nouvelle publication. La version actuelle est donc adoptée par l'assemblée du 3 décembre 2011 à Colombier.

Le nouveau texte contient d'importantes modifications et des ajouts conséquents. Ainsi il ne s'agit plus uniquement de l'enfant, mais de l'enfant et de l'adolescent. L'enseignant est appelé à « stimuler le développement du sens critique » de ses élèves, à « faire preuve de vigilance face à la maltraitance », à agir « avec le plus grand respect ; respect qu'il s'efforce de faire acquérir à ses élèves » (SER, 2012, p.6). La nouvelle version met aussi l'accent sur la sérénité nécessaire pour assumer les multiples missions de la profession. Elle insiste sur l'importance d'évaluer sa propre pratique, de s'informer sur les évolutions du métier, de reconnaître ses limites, « d'interroger des directives ou des pratiques estimées abusives et d'agir selon sa conscience ». Le respect du travail des collègues mais aussi leur éventuelle

défense est évoqué, comme aussi la responsabilité face à ses propres choix pédagogiques et leur adaptation aux situations particulières de l'élève.

Quant à la défense de l'école comme institution, il est question de qualité, de confiance, d'image et du travail que doit fournir l'enseignant pour la mission humaniste de l'école et son évolution vers plus de justice et d'efficacité. En ce qui concerne l'obligation de ne pas rester muet face au non-respect des règles éthiques ou de l'intégrité des élèves, elle est maintenue et soulignée.

Avec une présentation complètement remaniée et une nouvelle mise en page, le code adopté en 2011 reflète vraiment l'importance que lui accorde le SER. Un important exergue en page 4 précise : « Le code de déontologie est un document qui appartient à la profession et ne peut en aucun cas être utilisé par un employeur, une personne chargée de contrôle ou tout étranger au corps professionnel » (SER, 2012). Cette adjonction, fortement soutenue par l'assemblée des délégué-e-s, montre bien dans quel esprit les adhérents au SER entendent assumer et conduire l'évolution de leur profession.

Références

Dottrens, R. (1944), Déontologie. *Educateur et bulletin corporatif, 32,* 534-536.

Dottrens, R. (1966). Instituteurs hier, éducateurs demain. *Educateur et bulletin corporatif, 102*(32), 576-577.

SER. (2012). *Code déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents du SER*. Montfort SA : Martigny.

SPR. (1970). Résolutions du 32e Congrès de la SPR. *Educateur et bulletin corporatif, 106*(23), appendice.

Towsley, L. (1991). *Historique de la Recommandation UNESCO / OIT de 1966 concernant la condition du personnel enseignant*. Morges : Confédération mondiale des organisations de la profession enseignante.

UNESCO. (1954). Charte des éducateurs. *Educateur et bulletin corporatif, 42,* 1015-1017.

Willemin, G. (1955). Congrès internationaux d'Istanbul (juillet-août 1955), I. - F.I.A.I. *Educateur et bulletin corporatif, 91*(37), 779-782.

Axe 3. Déontologie et formation initiale et continue

Du bon sens à l'éthique professionnelle au sein d'une formation à l'enseignement

Pascal CARRON[1], **Philippe GENOUD**[2] et **Pascale SPICHER**[3] (Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire I et II (CERF), Université de Fribourg, Suisse)

Les enseignants sont quotidiennement confrontés à des questions d'ordre éthique qui nécessitent des compétences particulières. Ces dernières doivent donc être développées au cours de leur formation afin qu'ils acquièrent une véritable réflexion en la matière. Par le biais d'exemples concrets de dispositifs, cet article vise à mettre en évidence comment la construction d'une posture éthique peut s'intégrer dans un cursus de formation à l'enseignement. En lien avec les six domaines d'un référentiel de compétences, nous ouvrons la réflexion sur les différentes démarches mises en place. Selon les particularités et les objectifs spécifiques à chacun des axes, les démarches – qui s'appuient non seulement sur une déontologie prescrite, mais aussi sur une co-construction entre étudiants et formateurs – se révèlent multiples et complémentaires et proposent une réflexion sur l'articulation d'un questionnement éthique autour d'un code de déontologie.

Mots clés : Dispositif, éthique professionnelle, formation à l'enseignement, référentiel

Introduction

« Oui, mais ça, c'est le bon sens ! Il suffit de suivre ce que nous dicte notre bon sens… ». *Bon sens* ne saurait mentir aux yeux des futurs enseignants[4] en formation. Cette affirmation de la suprématie du « bon sens », du « il n'y a qu'à… » ne peut qu'interpeller les formateurs d'enseignants que nous sommes et nous faire réagir, en provoquant chez les étudiants cette « injonction à l'éthique » évoquée par Moreau (2007, p.54) et, ainsi, éveiller la réflexion éthique et déontologique. En effet, comme le formule Longhi (1998, 4e de couverture) : « Il est temps de formuler une déontologie de l'enseignement qui évite de revenir aux dérives de l'autoritarisme bureaucratique

1. Contact : pascal.carron@unifr.ch

2. Contact : philippe.genoud@unifr.ch

3. Contact : pascale.spicher@unifr.ch

4. Pour des raisons de commodité de lecture, nous avons renoncé à féminiser les catégories de personnes et de fonctions. Nous remercions nos lectrices et nos lecteurs de leur compréhension.

mais qui nous garantisse contre tous les errements qui – dans un métier où ce sont des élèves, donc des hommes qui sont en jeu – peuvent avoir des conséquences catastrophiques».

Contrairement aux médecins et psychologues par exemple, la profession enseignante en Suisse ne dispose pas de code de déontologie officiel ; les seuls documents existants – tel le *Code de déontologie du Syndicat des enseignants romands (SER)* – ont une portée symbolique fort réduite et n'ont aucune valeur institutionnelle. Notre posture de formateurs d'enseignants au niveau tertiaire nous impose toutefois de postuler la pensée éthique et déontologique comme préalable à toute prise de responsabilités de nos étudiants. Déjà acteurs sur le terrain par le biais de leurs stages, mais surtout entrant en profession avec une autonomie particulièrement grande une fois leur diplôme en poche, ils sont directement confrontés à des situations soulevant des problématiques complexes relevant de l'éthique. Les questions relatives aux droits d'auteur et au plagiat, à la relation pédagogique, au statut d'agent de l'Etat, au rapport aux savoirs ou à la transposition didactique – entre autres – sont essentielles. Or, la perception de la «conscience professionnelle», garante de la fiabilité de la personne et de ses décisions, reste par trop subjective pour permettre de s'y fonder. Ainsi, les dispositifs de formation offrent l'occasion aux étudiants de vivre conflits cognitifs et sociaux, mises en perspective et en doutes des certitudes issues de leur «bon sens», afin de leur permettre d'acquérir l'aptitude à «résoudre certaines séries de problèmes éthiques liés aux fonctions enseignantes» (Jeffrey, 2013, p.19).

Notre contribution vise à porter un regard analytique sur la place laissée au questionnement éthique et déontologique dans un système particulier de formation à l'enseignement. Plus spécifiquement, nous cherchons à mettre en évidence les différents éléments de ce questionnement qui sont directement intégrés aux autres composantes du cursus. Pour ce faire, nous utilisons comme fil rouge de notre propos les six domaines du référentiel de compétences (*domaines institutionnel*, *professionnel*, *social*, *chercheur*, *didactique* et *pédagogique*) prescrites pour l'obtention du Diplôme d'aptitude à l'enseignement au secondaire I (DAES I), à l'Université de Fribourg (2014). Dans ce contexte, nous présentons différents leviers visant le développement d'une posture éthique, tout en discutant parallèlement les bénéfices et les écueils liés à l'élaboration d'une déontologie de la profession enseignante, laquelle s'inscrit alors clairement comme une compétence professionnelle à part entière. En ce sens, nous partageons la position radicale de Schön (1994) pour qui le professionnel de l'enseignement ne réfère pas uniquement aux connaissances scientifiques apprises qu'il lui suffirait d'appliquer mais qui, en plus, doit convenir que ses «décisions d'agir sont aussi basées sur d'autres considérations» (Jutras, 2013, p. 57). Il nous semble donc important de nous interroger sur la manière dont un cursus particulier – dont nous sommes responsables – intègre, aux autres compétences visées, le développement chez les futurs enseignants d'un questionnement basé sur des considérations éthiques et déontologiques.

Même si étymologiquement *éthique* et *morale* peuvent être confondues, l'éthique n'est pas la morale ; l'éthique permet d'interroger et de s'approprier les valeurs, les finalités et les principes, ici de l'institution scolaire. De son côté, la déontologie est un ensemble d'articles, relevant en partie du droit, qui permet de mettre en œuvre des conseils pratiques et des guides pour l'agir professionnel.

De la responsabilité à l'éthique professionnelle

Les préoccupations de base des étudiants-stagiaires peuvent être identifiées d'une façon assez brute par ce que certains auteurs, comme Füller (1969) ou Huberman (1989), nomment *survie* ou *épreuve du feu*, voire *choc du réel*. Autrement dit, il importe d'abord et surtout à un stagiaire de gérer la discipline durant 45 minutes tout en tentant de faire apprendre quelques éléments à ses élèves. Souvent avides de « trucs » et de « recettes » pédagogiques et didactiques, la plupart de ces futurs enseignants en formation ne semblent guère avoir de préoccupations d'ordre éthique, du moins de prime abord.

Ce n'est que dans un deuxième temps que la prise de conscience de la responsabilité sous-jacente au statut d'enseignant se fait jour : responsabilité pouvant être instillée par les formateurs universitaires et les formateurs en établissement (enseignant-formateur, soit un enseignant diplômé depuis aux moins trois ans, qui travaille dans cet établissement à plus de 50% et qui possède l'attestation d'enseignant-formateur délivrée par le CERF[5]. L'enseignement, à des adolescents en particulier, confronte nécessairement ces futurs professionnels à des situations où leurs décisions soulèvent dilemmes moraux et questionnement éthique. Le domaine institutionnel de notre référentiel de compétences fait directement référence à cette dimension déontologique de notre profession. En effet, outre la *participation à la vie de l'école*, il est attendu des futurs enseignants qu'ils puissent *s'approprier et mettre en œuvre les valeurs déontologiques de la fonction*.

Prairat (2009) entend substituer à une éthique éducative basée sur l'exemplarité du maître une éthique de la responsabilité qu'il emprunte, entre autres, à la pensée de Lévinas. Cette distinction est capitale car, en aucun cas, la réflexion éthique, voire l'existence d'un code de déontologie ne saurait déboucher sur un ensemble d'obligations professionnelles rigides qui ne seraient qu'un outil de pression et d'emprisonnement. La responsabilité que convoque Prairat ne consiste pas, pour les enseignants, à s'instituer en modèles à imiter, sans failles, mais à être capables de reconnaître l'autre en tant que tel et d'entrer en relation avec lui : « l'éducation vise à transformer l'individualité en singularité, par la mise en relation avec la communauté humaine, par la culture et les savoirs. Et seule la singularité de chacun peut enrichir notre expérience commune du monde. » (Moreau, 2007, p.59).

5. CERF : Centre d'Enseignement et de Recherche pour la Formation à l'enseignement au secondaire I et II – Université de Fribourg, Suisse.

Tout comme les règles d'un jeu ne précisent pas ce qu'il ne faut pas faire pour bien jouer, un code de déontologie n'est ni un scénario prêt à l'emploi, ni un recueil d'interdits ; il est plutôt un guide inéluctablement orienté par l'éthique qui permet à l'étudiant-stagiaire de développer sa propre attitude responsable, laquelle va le lier à son engagement face à chacun de ses élèves. « Nous (…) reconnaissons [l'élève], tout à la fois, libre et vulnérable » (Meirieu, s.d.) En postulant ce regard sur l'élève, il est nécessaire d'identifier clairement les enjeux éthiques de la profession enseignante.

Un agent de l'Etat

Des unités de formation comme *Diversité des contextes et des systèmes éducatifs* et *Analyse des conditions de travail et approche réflexive du métier* permettent aux étudiants de se situer dans le cadre institutionnel et, nécessairement, de prendre en compte les lois, règlements d'application et autres cadres régissant leur action.

Ainsi, durant leur cursus à l'Université de Fribourg, les étudiants sont informés des conditions contractuelles d'engagement, des droits et des devoirs de tout enseignant et de la répartition de la charge de travail en tant que fonctionnaire d'Etat. Le Service des ressources de la Direction de l'instruction publique, de la culture et des sports (DICS) n'est pas le seul à intervenir durant la formation. En effet, différents acteurs gravitant autour de l'école, d'une classe ou d'un élève (directions d'école, représentants de l'inspectorat, médiateurs scolaires, etc.) sont invités à présenter des éléments tant prescriptifs que normatifs de leur rôle. S'il s'agit pour un enseignant d'enseigner seul face à ses élèves, ces unités de formation visent à ce que les étudiants-stagiaires prennent la mesure des tensions qu'offre la toile tissée entre les diverses professions utiles et nécessaires au fonctionnement de l'Ecole et de situer leur propre action dans celle d'une équipe et d'un système pédagogique, tout en prenant connaissance des règles implicites et explicites du système scolaire.

Il faut relever également que des membres du Service d'enseignement spécialisé et des mesures d'aides (SESAM) ou du Service de psychologie scolaire viennent à la rencontre des étudiants-stagiaires ; ces derniers prennent connaissance du travail des intervenants des structures spécialisées et du rôle qu'ils auront à jouer pour concourir à l'intégration de chaque élève dans leur classe. Outre le fait qu'il s'agit d'éviter toute forme de discrimination et de dévalorisation à l'égard des élèves et de leurs parents, il importe ici d'inviter le futur enseignant « à prendre soin des élèves confiés par les parents, la société, dans les limites de son mandat professionnel. Chaque élève est en effet considéré comme une personne singulière qui requiert une attention continue » (Pachod, 2013, p.6).

Le Service d'enseignement de soutien de la DICS, de même que le responsable de la prévention au sein de la brigade des mineurs émanant de la Direction de la sécurité et de la justice complètent les interventions dans ces unités d'enseignement. Dans le contexte d'une obligation régie par

la protection des données, l'étudiant-stagiaire est ici confronté à des analyses de cas et il doit construire sa posture éthique au regard de la loi en cherchant la limite à ses actions. Par exemple, quand un étudiant-stagiaire prend les transports publics pour se rendre au Cycle, il côtoie les élèves (pas forcément les siens) et les voit interagir entre leur domicile et le lieu de scolarité. En tant que citoyen, s'il en voit un qui fume, il peut faire une remarque. En tant qu'enseignant, il doit faire une remarque. Où s'arrête chacun de ses rôles ? Là aussi, plutôt que de se focaliser sur les interdits juridiques passibles de sanctions, les intervenants insistent sur la compréhension en matière de normes législatives et sur les notions de prévention. L'étudiant-stagiaire vit alors le conflit éthique dans la construction de son identité professionnelle : un enseignant n'est pas un policier mais il demeure un citoyen qui concourt à la protection des mineurs que sont ses élèves.

Vers une déontologie appliquée

Le domaine social du référentiel de compétences propose, quant à lui, de développer *la connaissance et l'utilisation de façon appropriée des ressources et des règles de l'école pour favoriser l'intégration sociale des élèves et leur développement personnel*, cela en conformité avec le Règlement relatif au personnel enseignant de la DICS (2004). Ici encore, « ne pensons pas qu'une déontologie professionnelle se substitue à l'éthique personnelle » (Prairat, 2009, p. 114), car situer son rôle par rapport à celui d'autres intervenants internes ou externes nécessite d'abord de connaitre ce nouveau rôle que l'étudiant-stagiaire est en train de s'approprier. Si « un code déontologique est pertinent lorsqu'il fournit au professionnel des repères et des points d'appui pour orienter son action dans les situations difficiles qu'il peut rencontrer » (Prairat, 2009, p. 117), que dire de celui pour qui, *quasi* toutes les situations sont difficiles ? D'abord parce qu'elles sont nouvelles et qu'elles nécessitent de faire appel à tout un registre émotionnel, foncièrement de l'ordre du personnel. Ensuite parce que, pour faire sens, elles doivent faire écho aux ressources et aux règles de l'école, lieu si convoité et en même temps tellement craint par le stagiaire. Notre référentiel de compétences poursuit deux objectifs bien distincts pour favoriser l'intégration des compétences dans ce domaine social.

Le déroulement efficace des activités usuelles

Le premier objectif se préoccupe de *mettre en place et de maintenir des routines permettant un déroulement efficace des activités usuelles*. Premièrement, il s'agit d'apprendre à définir, avec tous les élèves, des règles de vie et de veiller à leur respect, en conformité avec les règlements et le fonctionnement habituel de l'école. A priori, c'est une tâche simple, assez bien définie pour autant que l'étudiant-stagiaire se donne les moyens d'avoir accès aux règlements de l'école et de sonder sur le terrain les pratiques traditionnelles. Son enseignant-formateur va le soutenir, le conseiller, le conduire pour l'aider à atteindre ce premier objectif. D'autre part, dans le

cadre d'un cours de *Gestion de classe*, la réflexion sur la mise en place d'un « Système personnel de discipline » (Charles, 1997, pp.273-285) permet aux étudiants de confronter valeurs, conceptions et principes de conduites de la classe. L'élaboration de mesures *préventives*, *de soutien* et *correctives* (id. pp.277-280), d'abord individuellement, puis en groupes, soulève débats et échanges au travers desquelles la posture éthique est développée.

Deuxièmement, il est question de *développer des méthodes de travail propres à favoriser le respect de la diversité et de l'hétérogénéité en classe*. Ici une réelle dualité est utilisée entre d'une part des unités d'enseignement dispensées à l'Université (*Gestion de classe, Analyse des conditions de travail* et *approche réflexive du métier*, didactiques spécifiques) et, d'autre part, la pratique dans la classe qui permet à l'étudiant-stagiaire de s'approprier, puis de mettre en œuvre les composantes utiles et nécessaires au respect de la diversité et de l'hétérogénéité (DICS, 2004). Dans le cadre du cours de *Didactique générale*, les futurs enseignants, par groupes de branches, sont invités à créer des dispositifs pouvant s'intégrer dans leurs cours en vue d'abord de mieux identifier les différences entre leurs élèves, puis d'en gérer l'hétérogénéité : élaboration de tests diagnostiques, formulation de consignes sous diverses formes pour répondre aux différents types d'apprenants, etc.

Troisièmement, il est demandé à l'étudiant-stagiaire de *connaitre les modalités de sanction propres à l'école*. Certains établissements possèdent une Charte, d'autres des Règles de vie, d'autres encore un Règlement d'établissement en accord avec la Déclaration de la CIIP (2003) en son article 1.2. Là encore, l'enseignant-formateur est le premier relais entre l'école et l'étudiant-stagiaire. Pour autant, l'institution de formation – qui devient ici plurielle – se donne les moyens de vérifier que cette connaissance des modalités de sanction ait bel et bien été faite, notamment par le biais des *Analyses de pratiques* mais aussi des rapports de stages qui sont lus et commentés par l'ensemble de la Commission des stages du DAES I.

La construction sociale dans un rapport aux acteurs de l'école

Le second objectif donne les moyens à l'étudiant-stagiaire de *situer son propre rôle par rapport à ses collègues et aux acteurs de l'école en général*.

Premièrement, il s'agit pour l'étudiant-stagiaire de *pouvoir identifier ses compétences propres dans la gestion des classes ainsi que de connaitre les compétences des autres intervenants*. Solidaires, les différents acteurs de l'école sont en train de devenir des modèles en matière de complémentarité. Aucun cours dans notre formation n'est considéré plus important qu'un autre. Le présentiel est exigé chez l'étudiant-stagiaire autant pour ses cours universitaires que pour ses heures de stage et les validations de ces unités de formation répondent aux critères les plus élaborés en la matière (en continu et/ou en fin d'unité d'enseignement : auto-évaluation, hétéro-évaluation, co-évaluation et méta-évaluation). Ainsi, déjà dans la formation de base, le futur enseignant est formé à l'interdépendance.

Il s'agit pour lui d'apprendre à quel moment, sous quelles conditions et avec quels leviers, il pourra faire appel aux acteurs de l'école afin de garantir un partage clairement identifié des responsabilités comme par exemple, qui de l'enseignant spécialisé ou de l'enseignant régulier est responsable du projet pédagogique d'un élève en intégration ?

Deuxièmement, il s'agit d'*apporter la contribution aux actions éducatives communes en suggérant des pistes d'amélioration*. Si Prairat (2009, p.121) pose l'axiome « [...] qu'il existe une mère suffisamment bonne chez Winnicott, il doit y avoir un maitre suffisamment moral*»,* alors donner le droit à l'étudiant-stagiaire de participer dès ses premières heures de stage aux actions éducatives est une richesse que cette formation professionnalisante se doit de posséder. Si nous ne pouvons jamais garantir qu'un futur enseignant est « suffisamment moral », nous le confrontons cependant à une diversité de situations qui nous permettent de vérifier sa prise de conscience des tensions éthiques et qu'il est à même d'y apporter des réponses adaptées.

Finalement, il s'agit d'*établir une relation de confiance entre les collègues et les parents*. Si ces derniers restent les premiers responsables en matière d'éducation, la nouvelle loi scolaire, entrée en vigueur en août 2015, prévoit bien, en son article 2 (al.1) que « L'école assume une mission globale et générale de formation et de socialisation qui comprend des tâches d'enseignement et d'éducation. Elle seconde les parents dans leur responsabilité éducative. » (DICS, 2014). Or, sans relation de confiance, il n'est pas possible de collaborer pour assumer cette mission éducative. Il en va ici de l'éthique considérée comme « l'ensemble des principes qui sont à la base de la conduite de chacun*»* (Verdier, 1999, p.18). Dans l'unité de formation *Gestion de classe*, par exemple, des jeux de rôles sont mis en œuvre permettant aux étudiants de vivre un moment de réunion avec les parents. Les situations proposées sont inspirées de cas réels et confrontent les étudiants à des choix et prises de positions soulevant des questions éthiques : quelle réaction face à un couple divorcé qui utilise la réunion de parents pour régler un conflit personnel ? Quelle posture adopter face à des parents d'autres cultures n'ayant pas les mêmes valeurs éducatives ? Comment assumer son rôle institutionnel d'agent de l'Etat face à des parents ? Etc. Une fois les situations vécues durant le cours, un travail individuel de prise de recul et d'analyse est demandé aux étudiants en vue de leur permettre de mieux conscientiser valeurs et principes sous-jacents.

Pour une attitude éthique de recherche

Dans le cadre de leur formation DAES I, les étudiants-stagiaires sont amenés à réaliser un mémoire de Master qui, selon le Règlement pour l'obtention du Master à la Faculté des lettres de l'Université de Fribourg (art. 23, al. 2) « présente les résultats d'une recherche personnelle, conduite selon des principes scientifiques ». Toutefois, les objectifs du domaine chercheur de notre référentiel ne visent pas simplement le développement de compétences en recherche et dépassent donc le simple accompagnement de l'étudiant dans la réalisation de son mémoire. En effet, les cours du module

ont pour objectifs de développer une véritable attitude de recherche incluant prise de recul, objectivité, rigueur, esprit critique mais aussi créativité (Lamoureux, 2000), tout comme la capacité à réexaminer de manière autonome ses connaissances et les savoirs enseignés. Ainsi, ces compétences essentielles à toute démarche de recherche scientifique peuvent être transférées dans la pratique enseignante.

Entre plagiat et règles de publication, de l'interdit au prescrit

De manière transversale aux contenus abordés, les aspects déontologiques apparaissent à divers moments. Nous les reprenons ci-dessous de manière détaillée, puis élargissons le discours vers les questions éthiques. En effet, contrairement aux autres domaines abordés dans le référentiel de compétences, la démarche de recherche peut s'appuyer explicitement sur un code de déontologie.

Du point de vue du plagiat d'abord, les étudiants-stagiaires sont sensibilisés aux règles d'écriture des textes scientifiques. Il s'agit de normes qui leur permettent de faire référence à leurs lectures dans leurs écrits, en respectant de manière générale les productions des autres et, plus spécifiquement les idées, voire les mots (citation directe) des publications trouvées en bibliothèque ou sur internet. Ces règles – présentées par le biais d'exemples concrets – leur sont imposées de manière très formelle, car ce sont des prescriptions partagées par la communauté scientifique qui ne peuvent tolérer des écarts. Toutefois, nous souhaitons également qu'ils puissent en comprendre la raison afin de se les approprier pleinement par le biais d'une discussion explicite sur cette thématique. De plus, les étudiants sont au courant que nous utilisons systématiquement des logiciels permettant dans une certaine mesure la détection de plagiat dans les travaux déposés. Nous souhaitons que les étudiants se conforment aux règles parce qu'ils y adhèrent pleinement, mais nous savons que l'aspect répressif peut être un frein efficace aux tentatives de tricherie.

Dans le même ordre d'idées, la question de la fraude scientifique (Broad & Wade, 1987) est directement liée à un comportement délibérément malhonnête de la part du chercheur. Un certain nombre de règles doivent donc être transmises afin que l'étudiant puisse s'y conformer, et que les personnes qui prennent connaissance des résultats (en premier lieu le directeur du travail) soient assurées de leur probité.

Un dernier aspect concerne l'utilisation d'images à titre illustratif. En effet, avec les moyens informatiques actuels, il est aisé de copier une photo, un dessin, un cartoon, etc. pour habiller la couverture du travail ou par exemple pour égayer une présentation projetée. Ce problème touche non seulement la confection de travaux scientifiques mais aussi tout le matériel que les futurs enseignants sont amenés à préparer durant leurs stages. Le fait de mentionner la source dans ces cas-là est moins évident aux yeux des étudiants-stagiaires qui peuvent avoir souvent le sentiment que les images trouvées sur internet sont du domaine public. Durant la

présentation de l'avancement de leurs travaux par exemple, nous sommes vigilants par rapport à cela et profitons des cas particuliers qui surviennent comme levier de discussion sur le sujet.

Questionner, sonder, interviewer… en garantissant liberté et sécurité

Pour ce qui est de la partie empirique des projets de recherche, la question se situe entre la déontologie et l'éthique. D'un côté, il y a la possibilité de se référer à un code de déontologie. Comme il n'en existe pas pour la recherche en éducation, les étudiants-stagiaires prennent connaissance de celui de la Société suisse de psychologie (SSP, 2003) qui aborde explicitement de nombreux aspects liés à la recherche (notamment l'expérimentation, mais pas exclusivement) et aux publications. Par ce biais, les étudiants-stagiaires sont informés des règles dans un domaine des sciences sociales relativement proche. De l'autre, il y a la volonté d'amener les futurs enseignants à développer un esprit critique par rapport aux implications éthiques de leurs travaux de recherche. Pour cette étape-ci, le directeur du mémoire tout comme les autorités scolaires qui donnent leur aval pour les passations auprès des élèves ou des enseignants amènent également leur regard aux démarches projetées. Parfois des échanges peuvent avoir lieu permettant aux étudiants-stagiaires de prendre conscience des avis divergents en la matière. Il peut arriver également qu'un recours auprès de la Commission cantonale d'éthique soit recommandé afin de s'assurer de la conformité des recherches envisagées. Il faut encore noter ici qu'il y a un certain chevauchement entre les normes de la recherche scientifique et certains aspects d'ordre éthique, notamment dans les approches qualitatives (Gohier, 2004) où la relation aux sujets et la proximité nécessitent un questionnement particulier. Toutefois, ce questionnement dépasse largement le rapport aux sujets et devrait être présent à chaque étape du processus de recherche (Martineau, 2007).

Finalement, le questionnement éthique se pose également grâce à la « validité de conséquence » que propose Messick (1980, 1995) dans sa refonte de la notion de validité. Pour cet auteur, il n'existe qu'un seul type de validité des mesures (la validité du construit) car les autres types correspondent à la pertinence des contenus ou encore à l'utilité prédictive ou diagnostique. Indépendamment de la nouvelle terminologie employée pour les mêmes concepts, la nouveauté est l'ajout de cette validité de conséquence qui s'intéresse aux implications potentiellement indésirables de l'utilisation des mesures auprès des sujets des recherches. Ainsi, selon Messick (1980), le chercheur qui met au point un instrument de mesure devrait se sentir responsable de l'éventuelle mauvaise utilisation que d'autres pourraient en faire et, de ce fait, prévenir ces effets néfastes. Cette notion soulève donc un débat formateur parmi les apprentis-chercheurs et questionne au-delà de la simple construction d'outils de mesure ou de communication des résultats aux sujets testés.

Du didactique et du pédagogique

Deux unités de formation *Didactique générale* et *Gestion de classe* sont dispensées aux étudiants-stagiaires durant leur première année de Master. Directement concernés par les trois domaines *didactique*, *pédagogique* et *professionnel*, ces cours sont également l'occasion d'élaborer une éthique de la profession et de sensibiliser à une déontologie de l'enseignement, entre autres au travers du dispositif décrit ci-après.

Vers une déontologie du didactique ?

Deux domaines du référentiel de compétences sont directement liés au didactique. D'une part, *planifier et mettre en œuvre une séquence d'enseignement* ainsi qu'*exploiter, modifier voire créer des supports de cours* (domaine didactique) sont des actes où l'enseignant se trouve régulièrement, consciemment ou non, confronté à des questionnements d'ordre éthique qu'une déontologie explicite permettrait d'accompagner. Si les échanges de pratiques permettent d'affiner les perspectives et emplir d'acuité les regards, des normes communes explicitées (par exemple sur la propriété intellectuelle) clarifieraient les contextes. D'autre part, la constante nécessité de *mettre et tenir à jour ses connaissances des matières enseignées* ainsi que *repérer, comprendre et utiliser les ressources disponibles sur l'enseignement* (domaine professionnel) exigent pour l'enseignant une honnêteté intellectuelle et la reconnaissance de ses limites et besoins. Une fois encore, c'est trop souvent en solitaire que ceci se fait… ou ne se fait pas si l'enseignant n'en est pas conscient. Des éléments comme la compétence académique, l'humilité et la propriété intellectuelles peuvent être interrogés sous l'angle d'une déontologie du rapport aux savoirs des futurs enseignants. « Savoirs » est pris ici dans le sens de la transposition didactique (Chevallard, 1985) : leurs postures face aux savoirs savant, à enseigner, enseigné et appris par leurs élèves sont à interroger. Les choix effectués lors de la transposition didactique sont en effet intimement liés aux valeurs et aux représentations de l'enseignant (Carron & Spicher, 2013). Leurs prises de décisions face au savoir savant, les savoirs et compétences enseignés ainsi que le respect des plans d'études (savoir à enseigner) ont un impact immédiat sur les savoirs appris par les élèves et cette responsabilité importante ne saurait être individuelle et solitaire.

La relation pédagogique : lieu central de la déontologie enseignante

Ainsi que le formule le référentiel de compétences du CERF pour le domaine pédagogique, il est attendu des futurs enseignants qu'ils soient capables de *favoriser le développement et l'autonomie des élèves en collaboration avec les parents et les collègues*. Si une autre partie de cet article évoque les aspects sociaux avec les différents partenaires de l'éducation que sont les parents et les collègues, nous voulons ici centrer notre réflexion sur cette déontologie de la relation pédagogique, lieu de tous les dangers pour les nouveaux enseignants. L'inventaire des sujets liés à une déontologie de la relation pédagogique est vaste : aide à l'intégration sociale des élèves,

gestion de l'hétérogénéité, confidentialité, mise en œuvre d'une communication respectueuse de l'autre, équité consciemment appliquée, etc.

Les attentes sociales sont élevées par rapport à tout professionnel ayant un pouvoir sur autrui et, même si les jeunes enseignants ont une certaine réticence à l'accepter, être enseignant donne du pouvoir ; une nécessaire réflexion sur les droits et devoirs liés à ce pouvoir et à leur autorité se doit donc d'être mise en œuvre.

Ainsi que le dit Prairat (2007, p.96) : « L'objet de la déontologie n'est donc pas de fonder philosophiquement la notion d'obligation, ni de comprendre en quoi un devoir est un devoir, mais d'inventorier très concrètement les obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche. » Cet exercice de la tâche, même s'il se vit en collaboration et dans la communication avec les autres partenaires de l'éducation, reste un exercice essentiellement solitaire (Huberman, 1995 ; Tardif & Lessard, 1999). Dans la gestion de classe et la multiplicité des décisions à prendre dans l'instant, l'enseignant est seul face, avec, derrière ou aux côtés de ses élèves.

« La relation maître-élève et les devoirs qui s'y rapportent occuperaient sans aucun doute une place importante dans un code de déontologie de l'enseignement. » (Prairat 2007, p.104). Ne pouvoir compter que sur sa courte expérience et son bon sens paraît bien insuffisant dans ce contexte. « Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude » (Perrenoud, 1996) prend ici tout son sens et le « minimalisme déontologique » proposé par Prairat (2005) ne peut que soutenir la pensée agissant dans cette constante et complexe relation avec des groupes d'élèves et avec chacun d'entre ces derniers.

Différents dispositifs sont mis en œuvre afin de problématiser cela. Par exemple, de nombreux moments d'échanges de pratiques sont vécus, entre autres, durant le cours de *Gestion de classe* ; ils sont l'occasion pour les étudiants de prises de conscience de la nécessité d'une éthique de la responsabilité, mais aussi de l'absence, parfois cruelle, de points de références explicites, de lieux stables sur lesquels fonder les comportements.

Dans ce sens, nous mettons également en place un dispositif s'intéressant explicitement à la déontologie.

Un dispositif centré sur la rédaction d'un code de déontologie

> La norme déontologique est « une heuristique » (Favereau, 1994), dans la mesure où jamais elle ne s'applique mécaniquement aux situations qu'elle est censée régir. Une déontologie est moins là pour prescrire que pour présenter un ensemble de repères qui permettent de configurer des interactions sociales. Prairat (2010, p.3)

Sur ce principe d'une déontologie heuristique, nous consacrons quatre périodes de cours à l'élaboration d'un code de déontologie de l'enseignement. Les objectifs de ce cours sont : distinguer les termes *morale, éthique* et *déontologie ;* disposer de ressources diverses sur l'éthique et la

déontologie dans l'enseignement ; prendre conscience et expliciter les valeurs sous-jacentes à sa pratique enseignante, enfin, réaliser en groupes un code de déontologie.

Le point de départ consiste en l'analyse de cinq situations (cf. figure 1), décontextualisées et formulées par le formateur en fonction des axes du code de déontologie qui sera réalisé plus tard. Les cinq axes sont : *1. enseignant–élève ; 2. enseignant vis-à-vis de lui-même ; 3. enseignant–pairs enseignants ; 4. enseignant–savoir (ici savoir à enseigner)* et *5. enseignant–institution*.

A noter que ni la thématique du cours, ni les différents axes susmentionnés ne sont transmis aux étudiants-stagiaires à ce stade. La consigne leur demande d'évaluer comment ils auraient agi dans la même situation et sur quoi ils fondent leurs décisions. La mise à jour des valeurs sous-jacentes est ici visée, mais également la prise de conscience de l'absence de normes officielles édictées.

1. *Une élève en difficultés :* En raison d'une situation familiale compliquée, une élève a de la difficulté à se concentrer durant une évaluation. L'enseignant choisit de corriger son travail de façon moins sévère pour ne pas la décourager.
2. *Des étudiants en conflit :* Présent sur un réseau social et promu « ami » de certain-e-s de ses élèves, un enseignant assiste aux échanges verbaux écrits musclés et insultants entre eux. Il décide de ne pas intervenir ni sur le réseau, ni en classe.
3. *Une interrogation copiée :* En allant travailler un dimanche à l'école, un enseignant trouve un original d'une interrogation sur le photocopieur. Comme elle est adaptée à ses élèves, il en fait des copies et l'utilise le lendemain matin dans sa classe.
4. *Un contenu de savoir inutile :* Jugeant un thème du Plan d'études officiel inutile et inintéressant, un enseignant choisit de ne pas l'aborder avec ses élèves au profit d'une thématique relevant de l'actualité.
5. *Un règlement dépassé :* Un point du règlement de l'école dans laquelle travaille un enseignant ne correspond pas à ses propres convictions. Il invite ses élèves à oublier cet aspect du règlement.

Figure 1 : Les cinq situations soumises aux étudiants

Lors de la mise en commun qui suit, il est demandé aux étudiants-stagiaires de classer ces différentes situations, de *la plus admissible* (*i.e. celle qui ne me dérange pas vraiment*) à *la moins admissible* (*i.e. celle qui me révolte*). Durant cette mise en commun, le formateur accentue encore le trait en jouant l'avocat du diable, dans un sens ou dans l'autre ; la confrontation des avis entre les étudiants génère des réactions fortes et contrastées, car ces avis divergent, forcément. Les débats sont vifs et nourris permettant véritablement de mettre en évidence que le *bon sens* et la *conscience professionnelle* restent des concepts que chacun s'est appropriés à sa manière, en fonction de son vécu et de ses valeurs propres. La distinction entre la vie privée et la vie professionnelle, l'équité entre les élèves, le respect du savoir à enseigner, la propriété intellectuelle sont autant de thèmes qui sont ici soulevés. Ce qui révolte certains étudiants semble tout-à-fait admissible aux yeux des autres ; ce qui paraît anodin pour certains va totalement à l'encontre des valeurs des autres.

Ce premier conflit sociocognitif vécu, vient un temps d'apport théorique qui propose : des définitions (en particulier les termes *morale*, *éthique* et *déontologie*) ; les raisons invitant à l'existence d'un code de déontologie (Longhi, 1998 ; Prairat, 2007) ; une exemplification par les *Codes de déontologie* de la Fédération des Médecins Helvétiques (FMH, 1997 ; 2014) et de la Société Suisse de Psychologie (SSP, 2003). Cette exemplification met en évidence divers aspects de ces codes : buts, structuration en différents axes, forme des énoncés (par exemple davantage d'incitation à un comportement que d'interdictions), nombreuses et récentes révisions, etc.

Le dispositif se prolonge par un travail de groupes en deux temps qui consiste en l'élaboration d'un code de déontologie, avec rédaction d'un avant-propos explicitant les valeurs et les principes généraux du code, suivis des articles co-construits par les étudiants respectant les principes du *minimalisme déontologique :* « sobriété normative, stabilité et neutralité » (Prairat, 2010, p.2). Ces codes sont ensuite réunis par le formateur qui propose des remarques uniquement sur la forme et non sur le fond, avant de les mettre à disposition de tous les étudiants.

Comme indiqué, l'objectif de ce dispositif n'est pas d'établir un code unique en vue d'une publication, mais bien d'éveiller chez le futur enseignant une prise de conscience et une explicitation des valeurs sous-jacentes à sa pratique enseignante. Les effets sur le court terme sont observables par le questionnement résultant de cette confrontation des perceptions lors de la rédaction des articles du code ; les nombreux débats ; les argumentations diverses et une mise en commun qui ne peut trancher définitivement, sont autant d'éléments qui ébranlent les convictions liées au « bon sens » et mettent en lumière la nécessité d'une réflexion commune, voire d'un code institué.

Sur le long terme, nous ne pouvons savoir dans quelle mesure ce dispositif est suffisamment prégnant pour les étudiants, comme toute action de formation initiale. La mise en œuvre de plusieurs Mémoires de Master sur cette thématique par des étudiants, ainsi que l'évaluation de notre dispositif par les étudiants sont des signes encourageants, mais forcément insuffisants pour que nous puissions affirmer avec certitude l'efficacité de ce dispositif. Nous avons en outre un autre indice du bien-fondé de ce dernier : dans la formation continue, notre établissement est responsable d'offrir la formation pour les enseignants-formateurs. Les aspects éthiques sont au cœur de cette formation qui tend à rendre l'évaluation du stagiaire par les enseignants-formateurs aussi solide qu'argumentée, aussi déontologiquement irréprochable que formellement adéquate.

Conclusion

> Dans la mesure où le registre de l'action n'est jamais réductible au registre de la règle et ce, pour la bonne et simple raison qu'une action se déroule dans le temps et dans un contexte marqué par la contingence, il faut oublier le langage causaliste et comprendre que la relation qui unit normes et pratiques est une relation interne et non externe, une relation d'appartenance mutuelle et d'élaboration réciproque et non de causalité. Prairat (2010, p.3)

Si un Code de déontologie officiel reconnu par l'Institution scolaire et l'ensemble des enseignants n'existe pas, va-t-on *Vers un code de déontologie personnel ?* Cette question est posée aux étudiants en conclusion de ces quatre périodes de cours, tel un ironique retour à la solitude des décisions à prendre et aux cinq situations proposées en début de séquence. La *Déclaration de la CIIP* (2003) en introduction du Plan d'études romand (PER), le rappel des Lois scolaires cantonales et des Règlements d'application et, simplement, l'évocation des différents règlements propres aux établissements viennent alors conclure cette réflexion en rappelant le rôle d'acteur social de l'enseignant (cf. Paquay, 1994) et son statut d'agent de l'Etat.

De toute évidence, il est insuffisant d'en rester là dans le traitement de la déontologie en formation d'enseignants. Au travers de ces dispositifs, nous rejoignons Prairat, encore une fois, sur la *relation d'appartenance mutuelle et d'élaboration réciproque*, mais le risque est élevé de laisser grand ouvert ce champ à l'individualité et ses valeurs personnelles.

Puisque légalement aucun code de déontologie n'existe pour les enseignants, l'invitation à l'échange de pratiques, à la réflexion commune, par établissement au moins, permettrait de dégager des pistes d'action cohérentes. Car si une déontologie devait être un produit interne aux acteurs d'une profession, elle ne saurait devenir le résultat d'un processus conduit de façon solitaire. La formation initiale à l'enseignement est le lieu où une réflexion éthique sur la profession peut et doit être menée, en tenant compte des différents axes que comporte un tel cursus, et notamment des six domaines du référentiel de compétences qui ont servi de fil rouge à la présentation de ces différents leviers de réflexion et de professionnalisation, dans le sens d'une posture de responsabilité et d'autonomie enseignantes à acquérir.

Si – à l'instar d'autres domaines proches telle la psychologie– un code de déontologie devait être proposé, ce dernier ne serait sans nul doute pas suffisant pour former des enseignants responsables, des acteurs sociaux de l'enseignement. Une liste de directives, formulées de manière prescriptive, ne peut en effet entièrement guider adéquatement le comportement de l'enseignant face à ses élèves et vis-à-vis des autres acteurs gravitant autour de l'élève, tel un article de loi qu'il serait facile de contourner en l'absence d'une jurisprudence. A l'autre extrême, si aucun code commun ne devait être présent (au moins implicitement), les comportements seraient laissés au hasard des valeurs morales de l'enseignant, sans point de référence ou concertation aucune.

Ainsi, il nous semble essentiel que les valeurs personnelles de chacun soient conscientisées, identifiées, qu'elles soient partagées, également pour mieux les décrire, concrétiser et… relativiser, cela sur la base ou non d'un code de déontologie commun. L'invitation à l'échange de pratiques, à la réflexion commune, devrait permettre de dégager des pistes d'action cohérentes. C'est dans cette direction que s'oriente la formation que nous proposons, dans laquelle le questionnement éthique est abordé à de multiples reprises et sous différents angles d'approche. Quand bien même une déontologie devait être imposée de l'extérieur, le dispositif de formation relatif à la problématisation éthique du comportement de l'enseignant n'en serait pas moins essentiel. Le risque n'est pas de se conformer ou non aux prescriptions d'un code de déontologie, mais bien d'éviter toute réflexion, tout débat, tout partage ou toute remise en question sur un aspect central du métier d'enseignant.

Une question plus vaste englobe cette réflexion sur les dispositifs mis en œuvre et leur réel impact sur le praticien, prochainement autonome dans sa propre classe. Quelle garantie avons-nous que ce professionnel sera à même de poursuivre et de remettre régulièrement en question sa réflexion, d'échanger avec ses collègues sur les situations ouvrant un débat et donc d'adopter une posture éthique vis-à-vis de son public ? Comme le dit Meirieu (s.d.), l'entreprise qu'est l'éducation (ou la formation) relève d'une modestie qui n'impose pas au formateur un résultat, mais qui l'oblige à mettre tous les moyens en œuvre afin que les objectifs puissent être atteints. Ainsi, en multipliant les leviers de réflexion sur le sujet, au travers des différentes compétences centrales de la formation, nous espérons offrir les conditions les plus favorables au développement d'une posture éthique dans la profession enseignante. A ce sujet, des recherches – notamment dans une perspective longitudinale – devraient être menées afin de s'assurer que, dès les premières années sur le terrain, les enseignants soient à même d'adopter et de continuer à développer cette posture éthique indispensable au bon fonctionnement de l'école.

Si nous reprenons les trois postures de l'impératif catégorique kantien, nous pouvons nous attendre à ce que les (futurs) enseignants (1) *pensent par eux-mêmes* et s'astreignent à réfléchir à leur pratique, leurs actions et leur portée, (2) *pensent en se mettant à la place de tout autre*, ce qui suppose d'entrer en dialogue pour imaginer tous les possibles, de faire naître le débat sur des situations particulières de dilemme, et (3) *pensent de manière conséquente*, ce qui les oblige à accepter pour eux une limite avant de l'imposer aux autres… Tout cela de manière à (continuer à) penser l'éthique et la déontologie afin de devenir des professionnels autonomes et responsables.

Références

Broad, W., & Wade, N. (1987). *La souris truquée. Enquête sur la fraude scientifique*. Paris : Seuil.

Carron, P., & Spicher, P. (2013, janvier). *Développement de l'autoévaluation chez de futurs enseignants par un dispositif, informatisé et accompagné, de narration de leurs rapports aux savoirs*. Communication présentée au 25e Colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe). Fribourg : ADMEE-Europe.

Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduites*. Paris : De Boeck Université.

Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.

CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. Récupéré à http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration

DICS. (2004). *Règlement relatif au personnel enseignant de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (Rpens).* Récupéré à http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/857?locale=fr

DICS. (2014). *Loi sur la scolarité obligatoire*. Récupéré à http://appl.fr.ch/friactu_inter/handler.ashx?fid=6683

FMH. (2014). *Code de déontologie de la FMH*. Récupéré à http://www.fmh.ch/fr/de_la_fmh/bases_juridiques/code_deontologie.html

Füller, G. (1969). Concerns of teachers : a developmental conceptualization. *American Education Research Journal, 6,* 217-226.

Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives, 24,* 3-17.

Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice, 1*(2), 193-211.

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 : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et Profession, 21*(3), 56-69.

Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2e éd.). Montréal : Editions Etudes Vivantes.

Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris : Editions d'Organisation.

Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye : Nijhoff.

Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF.

Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches Qualitatives, Hors Série 5,* 70-81.

Meirieu, P. (s.d.). Entreprise. Dans *Petit dictionnaire de pédagogie.* Recupéré à http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entreprise.htm

Meirieu, P. (s.d). Sanction. Dans *Petit dictionnaire de pédagogie.* Récupéré à http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sanction.htm

Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist, 35*(11), 1012-1027.

Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement : Issues and Practice, 14*(4), 5-8.

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*(2), 53-76.

Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation, 16*, 7-38.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. *Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.

Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.

Prairat, E. (2007). L'orientation déontologique. *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle, 40*(2), 95-113. Récupéré à *http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=LSDLE_402_0095*

Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Education et didactique, 3*(2), 113-131. Récupéré à http://educationdidactique.revues.org/485

Prairat, E. (2010, septembre). *La formation éthique et déontologique des enseignants : un enjeu pour demain.* Communication présentée au Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. Récupéré à https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordinateurs-en-w/professionnalisation-de-la-formation-des-enseignants-des-fondements-aux-retraductions-nationales/La%20formation%20ethique%20et%20deontologique.pdf

Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir professionnel* (G. Gagnon et J. Heymenand, trad.). Montréal : Editions logiques.

Syndicat des enseignants romands (2012). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents au SER*. Récupéré à http://www.le-ser.ch/content/le-code-de-déontologie

Société suisse de psychologie. (2003). *Code déontologique*. Récupéré à http://www.ssp-sgp.ch/06_pdf/Code_deontologique.pdf

Stierli, E., & Tschopp, G. (2008). *Rapport de l'expérimentation dans la HEP Vaud, filière préscolaire-primaire*. CDHEP, Groupe Portref, Portfolio et référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement. CIIP.

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.

Référentiel de compétences du DAES I. (2014). Récupéré à http://bitly.com/DAES1_RefComp

Verdier, P. (1999). Morale, éthique, déontologie et droit. *Les Cahiers de l'Actif, 276/277*, 17-29.

Les modèles utilisés dans le cadre de la formation éthique des enseignants du primaire à la HEPVS

Jean-Nicolas REVAZ[1] (Haute école pédagogique du Valais, Suisse)

Les enseignants en formation éthique doivent pouvoir disposer de modèles leur permettant de fonder leurs décisions dans une certaine conception du juste ou du bien. A cette fin, un module donne aux étudiants de la formation initiale l'occasion de découvrir et de s'approprier trois modèles généraux – valables pour examiner toutes les situations à caractère éthique – et trois modèles spécifiques – concernant les situations impliquant fortement le concept de justice, notamment en cas de sanction. Dans cet article, notre ambition est de présenter chacun de ces modèles, la façon dont nous les travaillons avec les étudiants et la pertinence de leur utilisation à travers une étude de cas.

Mots clés : Conséquentialisme, déontologisme, justice, modèles, vertuisme

Introduction

A la HEPVS, la formation éthique des enseignants intervient au cinquième semestre à travers un cours intitulé « Apport de l'Ethique dans les analyses de pratiques » (Haute école pédagogique du Valais, 2013). Son but est de fournir aux étudiants les outils leur permettant d'effectuer un retour critique sur leur agir professionnel en se référant à des valeurs et des normes issues de l'éthique. Le cours se construit à partir de situations professionnelles (vécues par les stagiaires eux-mêmes ou par d'autres enseignants) ne pouvant être résolues sans l'apport de l'éthique. Ces situations, dénommées situations éthiques, sont des situations qui touchent l'enseignant dans son affectivité (Reboul, 1992) et qui demandent réflexion (individuelle) et/ou délibération entre collègues (Quinche, 2005). Elles sont analysées à l'aide de modèles qui sont progressivement introduits dans le semestre. Dans la mesure du possible, les situations étudiées participent également à la construction des modèles, de façon à favoriser l'unité de la progression dans le thème. Ces modèles peuvent être regroupés en deux catégories : les modèles généraux et les modèles spécifiques.

1. Contact : jean-nicolas.revaz@hepvs.ch

Modèles généraux

Les modèles généraux utilisés pendant le cours sont au nombre de trois. Deux d'entre eux ont été formalisés par Prairat (2013) sous le concept d'options normatives, le troisième par l'enseignant du thème. Ces trois modèles sont les modèles déontologiste, conséquentialiste et vertuiste.

Le modèle déontologiste

Le modèle déontologiste est, comme son nom l'indique, le modèle qui fait du devoir le critère de la moralité. Se réclament de ce modèle les héritiers de Kant et de son impératif catégorique (Kant, 1999). Pour ses partisans, est morale une action qui n'est mue que par le devoir, sans que les considérations d'ordre sensible ou empirique n'interviennent en quelque manière dans le choix de l'action. Dans le cadre de la formation des enseignants, nous avons décidé d'englober dans ce domaine aussi bien ce qui relève des maximes morales à portée universelle dérivées de l'impératif kantien («tout enseignant doit», «chaque élève a le droit de», etc.) que des lois écrites et formalisées dans un règlement scolaire, des règles de classe propres à l'enseignant ou un code de déontologie de la profession. Dans tous ces cas, en effet, c'est la notion de devoir qui est primordiale et qui commande l'agir. Pour s'approprier ce modèle, les étudiants sont invités à formuler personnellement des obligations morales ainsi qu'à se familiariser avec les textes normatifs régissant leur profession future (cahier des charges du personnel enseignant et code déontologique).

Le modèle conséquentialiste

A l'opposé du modèle déontologiste, le modèle conséquentialiste (appelé aussi utilitariste dans la tradition anglo-saxonne) porte sur les conséquences de l'action. L'un des représentants les plus célèbres de cette école de pensée est John Stuart Mill, qui vécut au XIXème siècle. Est morale, selon ce modèle, une action dont les conséquences produisent un maximum de bonheur chez les acteurs concernés par la situation. Pour estimer la quantité de bonheur produit, il s'agit en quelque sorte d'additionner le bonheur que procurerait aux uns et aux autres telle action et de comparer ce résultat avec un bonheur additionné que procurerait une autre action. Ce modèle veut donc fournir un moyen rationnel à la résolution de dilemmes éthiques. Contrairement à ce que prône le déontologisme, les données sensibles et empiriques deviennent ici prédominantes. Dans le registre professionnel de l'enseignant, on dira que l'accent est mis sur les retombées de l'action, qui priment sur la qualité de l'intention qui la guide. L'appropriation de ce modèle se fait prioritairement à travers une réflexion sur les conséquences des décisions prises par l'enseignant sur autrui. Il s'agit le plus souvent d'un élève en particulier et du groupe classe dans son ensemble, une décision de nature individuelle ayant la plupart du temps des répercussions (plus ou moins marquées) sur l'ensemble des élèves.

Le modèle vertuiste

Prairat (2013) ne formalise pas le modèle vertuiste, estimant qu'il ne suffit pas d'être une bonne personne pour être un bon enseignant. Si cette affirmation ne peut être contestée, nous sommes partisans du fait que la vertu n'est pas qu'une affaire privée, et que dans la vie professionnelle aussi il arrive de devoir apprécier ce qui est bon et ce qui ne l'est pas, en faisant appel à l'intégralité et la globalité de sa capacité de jugement. Nous pensons en effet que la capacité de juger en situation professionnelle vient bien souvent prolonger la capacité de juger en général, et que ces deux aptitudes peuvent difficilement être pensées indépendamment l'une de l'autre. Ce modèle a des racines bien plus profondes dans l'histoire de la philosophie, puisqu'il renvoie à la Grèce de Platon puis d'Aristote. Pour présenter ce modèle aux étudiants, nous avons décidé de partir des vertus cardinales (Platon, 2002) et d'y associer des vertus amies, assimilées dans le cours à des valeurs (et présentées comme telles). Les tableaux ci-dessous reprennent ces différents éléments :

Tableau 1 : Tableau des valeurs enseignantes inspiré de Perrier (1997)

Force	**Prudence**	**Justice**	**Tempérance**
autorité	clairvoyance	compréhension	décence
assurance	compétence	droiture	pudeur
crédibilité	diplomatie	coopération	pondération
rigueur	discrétion	impartialité	équilibre
sacrifice	décision	secours	simplicité
engagement	précaution	fraternité	modération
lutte	souplesse	estime	convenance

Tableau 2 : Tableau des anti-valeurs enseignantes inspiré de Perrier (1997)

Force	**Prudence**	**Justice**	**Tempérance**
colère	aveuglement	bassesse	exagération
conformisme	insouciance	individualisme	fanatisme
doute	instabilité	légalisme	dramatisation
paresse	négligence	délation	vulgarité
rigidité	frénésie	ironie	excès
fatalisme	irresponsabilité	rudesse	gaspillage
brutalité	versatilité	partialité	abus

Les tableaux ci-dessus ont été conçus à partir d'un ouvrage catéchétique consacré aux vertus théologales et cardinales (Perrier, 1997) que nous avons utilisé pour enseigner la religion catholique dans une école confessionnelle du canton de Vaud. L'auteur y nomme des amis et des ennemis des vertus cardinales. Ayant constaté que les étudiants se trouvaient le plus souvent démunis pour nommer des valeurs autres que le respect et la tolérance, il nous a paru opportun de proposer un panel de valeurs susceptibles de nourrir leurs réflexions. Les vertus cardinales ayant une

dimension universelle et une grande histoire en philosophie, il nous a semblé judicieux d'y emprunter des concepts susceptibles d'éclairer, en droit, toutes les situations humaines – ce que sont aussi les situations d'enseignement. Nous voulons ici montrer comment les vertus de force, de prudence, de justice et de tempérance permettent aux étudiants de mieux cerner et résoudre les enjeux éthiques de leur profession. La force morale est de l'ordre du courage et de l'effort ; elle est indispensable à la réussite scolaire et il nous paraît évident que l'enseignant doit vivre de cette vertu et savoir la transmettre à ses élèves. Des quatre vertus, la prudence est probablement la vertu maîtresse de l'enseignant. Nous rejoignons ici l'idée de Champy (2012) qui classe l'enseignement dans les pratiques phronétiques (du grec phronesis, c'est-à-dire la prudence) ou prudentielles. Le sociologue utilise ce concept pour parler des professions traitant de problèmes à la fois singuliers et complexes, dans des situations de forte incertitude, comme le sont précisément les situations éthiques. L'importance de la vertu de justice dans l'enseignement est manifeste, la plupart des actions de l'enseignant traduisant un souci de justice (répartition des tâches, évaluation, différenciation, etc.). La tempérance n'est pas non plus absente de l'enseignement : le souci de cette vertu permet d'éviter bien des excès et des inconvenances, et ceci dans plusieurs domaines (habillement, gestion des émotions, gestion des ressources notamment).

Nous avons décidé, pour faciliter leur emploi et la lisibilité de l'ensemble, de restituer ces amis et ces ennemis des vertus cardinales sous forme de tableaux. Les deux tableaux se lisent de façon verticale uniquement (aucune correspondance horizontale n'a été établie entre les concepts) et de façon indépendante. Ces tableaux doivent aider l'étudiant à identifier les valeurs (ou les anti-valeurs) en jeu dans les situations professionnelles analysées. Naturellement, le champ des valeurs étant infini (Reboul, 1992), ces tableaux n'ont pas de prétention à l'exhaustivité. Pour cette raison, les étudiants sont invités à identifier d'autres valeurs lorsque la situation l'exige. L'appropriation de ce modèle s'effectue par un travail rigoureux de définitions en lien avec les situations analysées, principalement sur les notions qui le demandent (nous pensons au doute qui ne devient une anti-valeur enseignante que lorsqu'il se prolonge).

Limites des trois modèles

Chaque modèle a ses limites et celles-ci apparaissent assez rapidement au contact des situations. Nous voulons ici en mettre en lumière quelques-unes. Le partisan du modèle déontologiste peut se retrouver rapidement devant un conflit de devoirs ; il n'a alors pas d'autre solution que d'essayer de les hiérarchiser, et risque pour cela de devoir faire appel à des considérations empiriques (contextuelles). Dans certains cas toutefois, c'est la nature du devoir (légal ou moral) qui va permettre d'opérer la hiérarchisation. Par ailleurs, l'exclusion de la sensibilité du champ de la morale demeure problématique en soi, surtout à l'heure où l'affectivité occupe la place qu'on lui connaît dans les recherches pédagogiques, y compris dans le courant

phénoménologique (Meyor, 2002). L'enseignant qui guide sa conduite sur ce modèle risque de céder facilement à une forme de rigidité – d'où la proposition de Prairat (2013) de faire de la morale enseignante un déontologisme tempéré. Le partisan du modèle conséquentialiste émet quant à lui des hypothèses sur les conséquences possibles de ses actions, mais il n'a souvent aucune garantie que celles-ci se concrétisent effectivement. Cette morale présente donc un degré d'incertitude relativement élevé. Par ailleurs, toutes les conséquences ne lui appartiennent pas, et il y a lieu de se demander si quelqu'un est encore éthiquement responsable de ce qui ne dépend plus de sa volonté. Enfin, la quantification du bonheur, même si elle semble en vogue aujourd'hui (jusque dans les instances onusiennes), demeure quelque chose de problématique et de difficilement concevable. Le partisan du modèle vertuiste, enfin, n'est pas épargné par l'incertitude et la tendance au subjectivisme : son appréciation des situations relève en partie de son goût personnel et de valeurs que tous ne partageront peut-être pas, du moins pas avec la même intensité. Lui aussi risque de devoir faire appel aux autres modèles pour y voir plus clair.

Nous terminerons par énoncer une critique qui touche chacun de ces modèles. Tous obéissent à une métaphysique de l'idéalisme, qui considère l'action comme la réalisation dans l'extériorité d'un précepte (déontologisme), d'un calcul (conséquentialisme) ou d'une valeur (vertuisme) qui n'existerait que sur un mode idéal et qui aurait besoin de l'extériorité pour s'incarner. Cette métaphysique pouvant justifier toute sorte de conformismes et de légalismes a été soumise à une critique rigoureuse par le phénoménologue Michel Henry et ses interprètes (Dufour-Kowalska, 2003). Nous persistons toutefois à penser que ces modèles demeurent appropriés pour trouver des solutions concrètes à des problèmes issus du monde professionnel, comme le montre l'usage que les étudiants peuvent en faire dans l'analyse de situations qu'ils vivent dans leur stage de formation. A titre d'exemple, nous proposons ci-dessous une analyse d'une situation éthique choisie par un étudiant dans le cadre de son travail de validation du semestre. Nous n'allons bien sûr pas procéder ici à une analyse intégrale de la situation, mais mettre en évidence la façon dont le recours aux modèles successifs permet de faire progresser et d'orienter la réflexion éthique. L'analyse de cette situation permettra par ailleurs de montrer que ces trois modèles ne sont pas isolés les uns des autres, mais qu'ils entretiennent au contraire des relations, de convergence ou de divergence selon les cas.

Pertinence et utilisation des modèles généraux : l'exemple d'Adeline (1)

Lors d'un stage effectué en 6H (élèves de 10 à 11 ans), l'étudiant a élaboré et fait passer une évaluation sommative, comme l'exigeait l'un des critères de stage. Il a choisi de le faire en mathématiques. L'évaluation en question clôt une séquence dans laquelle le stagiaire a eu l'occasion d'évaluer la progression de ses élèves et pour laquelle les élèves ont pu se préparer

dans de bonnes conditions d'apprentissage. Or, lors de la correction, le stagiaire s'aperçoit qu'une élève, que nous appellerons Adeline, obtient zéro point sur vingt pour une mauvaise compréhension de la consigne, pourtant univoque aux yeux de l'étudiant et adaptée au niveau de compréhension des élèves. L'étudiant s'en trouve perturbé et ne parvient pas à inscrire la note 1/6, d'autant que les évaluations formatives précédentes traduisaient une compréhension suffisante du thème chez l'élève. Il fait alors part de son souci à son praticien formateur et sollicite son aide. Celui-ci lui répond qu'il serait regrettable de pénaliser ainsi Adeline avec cette note car sa mauvaise compréhension de la consigne l'a empêchée de montrer ses capacités réelles. Il lui propose de faire repasser un examen similaire à Adeline, ainsi qu'aux deux autres élèves qui n'ont pas eu la note suffisante (3.7/6 et. 3.4/6, la note suffisante étant de 4/6).

Nous voyons que notre étudiant est confronté ici à un double enjeu éthique. Premièrement, il se demande s'il doit ou non mettre la note correspondant au nombre de points obtenus, soit 1. S'il ne met pas la note 1, il est aussitôt placé devant un deuxième dilemme éthique : comment réévaluer cet élève en respectant l'égalité des conditions d'évaluation ? Nous allons maintenant passer le premier enjeu éthique identifié au crible des trois modèles présentés pour voir comment ceux-ci peuvent lui permettre de faire progresser sa réflexion. Du point de vue déontologiste, le premier devoir qui s'impose ici est celui d'attribuer à l'élève la note qui lui revient de façon objective. L'évaluation sommative est la même pour tous et il n'y a pas lieu d'en changer une règle pour un élève sous prétexte d'une mauvaise compréhension de la consigne. Ce devoir rentre ici en conflit avec celui que formule le praticien formateur : l'élève ne doit pas être pénalisé de façon si lourde pour une mauvaise compréhension de la consigne qui a eu des répercussions sur toute l'évaluation. Le devoir lié à l'objectivité de l'évaluation rentre ici en conflit avec ce qu'on pourrait appeler un devoir d'adaptation selon lequel l'enseignant « sait répondre de ses choix pédagogiques et les adapter aux situations particulières de l'élèves » (SER, 2012, p. 10). Voyons maintenant si l'approche conséquentialiste peut permettre de résoudre ce dilemme. Le maintien de la note 1 peut avoir plusieurs conséquences, dont nous voulons mettre en évidence les plus importantes. Tout d'abord, il garantirait l'équité totale de traitement qui doit prévaloir dans une évaluation de ce type (sommative). A contrario, il ne traduirait pas les capacités réelles d'Adeline dans un domaine d'apprentissage. Et si le maintien de la note peut l'aider à prendre conscience de l'importance de la concentration et d'une meilleure lecture des consignes, il est à craindre que l'effet négatif soit beaucoup plus important (ressenti négatif et fort impact dans la moyenne de l'élève). Une analyse conséquentialiste peut donc inciter notre étudiant à prendre une première option dans la résolution du dilemme, allant dans le sens de la non comptabilisation de la note. Il lui reste alors la possibilité de recourir au modèle des vertus pour voir si celui-ci conforte ou non sa décision provisoire. Si la vertu de force n'est pas parlante en la circonstance, celles de prudence, de justice et de tempérance peuvent participer à la construction morale de la décision à prendre.

En effet, la prise en compte de valeurs comme la souplesse, la compréhension et la pondération, même si on peut leur opposer l'impartialité et l'objectivité, devraient inciter notre étudiant à persister dans sa décision. Cette décision le conduirait alors devant le second dilemme, dilemme que nous analyserons à la lumière des modèles spécifiques. Nous observons dans ce premier dilemme que le déontologisme n'a pas été suffisant pour résoudre le dilemme, et que c'est le recours au conséquentialisme – conforté par le vertuisme – qui aura permis de prendre une décision. Dans ce cas de figure, la décision prise est d'autant plus forte qu'elle est issue de deux modèles convergents.

Modèles spécifiques

Aux trois modèles exposés ci-dessus se rajoutent trois modèles spécifiques, liés étroitement au concept de justice et applicables surtout en situation de sanction, et plus généralement dans toute situation où l'enseignant est appelé à exercer, à côté de son pouvoir législatif (pour sa classe) et exécutif, son pouvoir judiciaire. Ces modèles étant issus de la sociologie (Kellerhals & Languin, 2008), nous voulons d'abord rendre compte de leur importation dans le cadre scolaire. De même que nous considérons que les valeurs sont d'abord universelles (cardinales), nous considérons qu'il n'y a pas d'un côté une justice sociale, et d'un autre une justice scolaire. La justice est d'abord *une*, et il est raisonnable de considérer que la justice en milieu scolaire ne diffère fondamentalement pas de la justice qui doit régner dans une société, même si on peut lui reconnaître une fonction préparatoire (éducation à la citoyenneté). Au-delà des différents mondes dans lesquels elle est appelée à être exercée, nous soutenons donc que la justice obéit toujours à une logique, ou à *des logiques*, susceptibles de guider telle ou telle décision juste, indépendamment du contexte de son élaboration et de son application. Ce sont quelques-unes de ces logiques sous-jacentes que nous voulons mettre en évidence à travers les modèles suivants, en précisant qu'ils deviennent pleinement moraux lorsqu'ils ne sont pas appliqués mécaniquement, mais accompagnés de la parole adéquate de l'enseignant (Prairat, 2011).

Le modèle de la justice objective

Le premier modèle lié au concept de justice est celui de la justice objective. Comme son nom l'indique, ce modèle met l'accent sur la dimension objective de l'action. Cette conception est proche des concepts de réalité et de proportionnalité. En situation de sanction, l'enseignant qui suit ce modèle mettra l'accent sur l'objectivité de l'acte commis par le fautif, en l'occurrence l'élève. Peu enclin à considérer les intentions de l'auteur, il mettra en évidence l'acte commis et ses éventuelles conséquences sur lui-même ou sur autrui. Il cherchera à quantifier les conséquences négatives découlant de l'acte pour sanctionner le coupable de façon proportionnelle à son acte, sans tenir compte d'éventuelles circonstances atténuantes. Ce faisant, il se rapproche du modèle conséquentialiste (et partiellement du

modèle déontologiste). La valeur morale de ce modèle réside essentiellement dans la reconnaissance de la liberté individuelle et peut s'entendre comme un appel à la responsabilité. A titre d'exemple, ce modèle peut servir de fondement à la décision systématique d'un enseignant de sanctionner un devoir non présenté pour le délai imparti. Quelles qu'en soient les raisons, la non présentation du devoir est un manquement objectif qui a des répercussions négatives sur le bon fonctionnement de la classe.

Le modèle de la rédemption

Sans doute plus proche du vertuisme, le deuxième modèle lié au concept de justice est celui de la rédemption. Il est fondé sur la philosophie de la rédemption (d'origine chrétienne) qui consiste à accorder une seconde chance (littéralement une possibilité de rachat) à celui qui a commis une faute (plus ou moins grave). En langage juridique, on parlera également de justice restaurative (Zehr, 2012). L'enseignant qui suit cette philosophie cherchera avant tout à réintégrer l'élève dans le groupe, quitte à diminuer la sanction, notamment si l'élève montre rapidement une volonté de s'améliorer. On peut donc dire que le modèle de la rédemption est à mettre en lien avec celui du sursis. Ce modèle est moralement bénéfique dans la mesure où il propose une vision évolutive de la personne, proche du célèbre concept d'éducabilité de Meirieu.

Le modèle de l'exclusion

Ce modèle consiste à écarter rapidement l'élève qui nuit au bon fonctionnement du groupe. Cette décision découle d'un principe philosophique que l'on pourrait formuler ainsi : *ne peut bénéficier des avantages d'un groupe que celui qui contribue à le faire exister*. L'exclusion momentanée signifie aux yeux de l'élève fautif et du reste de la classe que certains comportements ne sont pas acceptables en classe. Nous parlons d'exclusion momentanée, car l'exclusion est valide moralement tant qu'elle a cours pour une durée limitée (qui peut être très variable selon les situations, de quelques minutes à plusieurs jours). A contrario, la mesure devient à l'évidence immorale lorsqu'elle n'est pas vécue comme transitoire mais s'impose comme une solution durable et figée. La valeur morale de ce modèle réside dans sa dimension publique : sans humiliation ni stigmatisation, l'élève exclu comme le reste du groupe peuvent *voir* l'incompatibilité radicale de certains comportements et de la vie en société.

Limites des trois modèles

Comme c'était le cas pour les modèles généraux, les modèles liés au concept de justice présentent aussi leurs limites. L'enseignant qui ne recourt qu'au modèle de la justice objective risque de ne pas tenir compte des influences, pour ne pas dire des déterminismes, qui poussent l'élève à agir de telle ou telle façon. Le danger est alors d'isoler l'acte des intentions qui l'ont vu naître et de son contexte. On parlera alors de justice « froide ». D'un autre côté, l'utilisation exclusive du modèle de la rédemption

présente un risque important d'angélisme. Croire que l'on peut réinsérer quelqu'un dans un groupe sans qu'il prenne suffisamment conscience de ce qui ne convient pas dans son comportement risque d'aboutir à des résultats inefficaces, et là réside la limite de la justice « chaude ». Enfin, le recours à l'exclusion est le modèle qui est le plus proche de sa propre limite, dans la mesure où il devient par essence néfaste lorsqu'il n'est pas envisagé de façon transitoire.

Les étudiants qui ont à travailler une situation étroitement liée au concept de justice n'ont pas la contrainte méthodologique de l'analyser selon ces trois modèles – comme cela est demandé pour les modèles généraux – mais ont la possibilité d'y recourir pour renforcer leur réflexion, et ceci en fonction de la situation choisie pour l'analyse. C'est ce que nous allons faire maintenant à propos du second dilemme auquel est confronté l'étudiant dans la situation décrite plus haut (Adeline).

Pertinence et utilisation des modèles spécifiques : l'exemple d'Adeline (2)

Dans la situation d'Adeline, l'étudiant qui a décidé de ne pas comptabiliser la note 1 fait face à un nouveau dilemme, faisant fortement appel au concept de justice. Il peut donc cette fois recourir aux modèles spécifiques. S'il fait repasser l'épreuve à Adeline, est-il encore juste vis-à-vis d'elle (prise en compte du premier résultat), des autres élèves en échec qui bénéficieraient aussi de cette seconde chance, et enfin du reste des élèves qui a obtenu la note suffisante en première passation ? Deux des modèles décrits plus haut peuvent être légitimement convoqués : celui de la justice objective et celui de la rédemption. Le premier modèle peut peser de tout son poids car le danger moral est ici de vouloir réparer une forme d'injustice personnelle en faisant naître une injustice collective. De ce point de vue, la proposition du praticien formateur est partiellement déficiente, et notre étudiant pourrait s'inspirer de ce modèle pour la modifier : Adeline, *et Adeline seule,* aurait la possibilité de refaire son évaluation après les cours. Par ailleurs, comme il s'agit d'une deuxième passation, on pourrait décréter qu'elle ne puisse pas obtenir un résultat meilleur que « suffisant » (4), afin de ne pas obtenir un meilleur résultat que les élèves qui ont obtenu un résultat suffisant après un seul essai. Cette manière de faire serait par ailleurs une façon de tenir compte de son résultat initial. Le modèle de la rédemption va ici dans le même sens : il s'agit d'offrir, après examen de la situation (analyse à la fois objective et prudentielle), une deuxième chance à celui qui la mérite pour des raisons que nous estimons valables. Adeline seule est concernée par cette décision, et il n'y a pas lieu d'étendre ici cette mesure à d'autres élèves qui n'ont pas obtenu un résultat suffisant pour des raisons totalement différentes. Dans ce cas, on s'aperçoit donc que la prise en compte du modèle de la justice objective comme celui de la rédemption concourent à la même prise de décision. A nouveau, la convergence des modèles permet de renforcer la décision prise.

Conclusion

Comme nous l'avons vu, les étudiants du primaire en formation disposent de trois modèles généraux et de trois modèles spécifiques pour analyser leur situation d'enseignement d'un point de vue éthique. Ces modèles sont introduits par l'enseignant du thème, mais il revient aux étudiants de se les approprier, aussi bien par une meilleure compréhension théorique des modèles que par leur usage répété devant les multiples situations analysées en cours. Pour utiliser un langage métaphorique, nous pouvons dire que le travail de l'étudiant consiste à remodeler en continu les options normatives conceptualisées dans le module. Et ce remodelage se fait dans un double sens : reconstruction personnelle de la forme du modèle – comme un élève reconstruit un concept après l'avoir déconstruit – et, parfois, nouvelle délimitation de la forme du modèle. Effectuer un retour critique sur un modèle après en avoir testé la validité peut en effet permettre d'en éprouver la plasticité. Cette reconfiguration partielle peut notamment passer par la découverte de la fondation de tout devoir dans l'expérience (origine du déontologisme), de l'étendue du pragmatisme moral (portée du conséquentialisme) ou de valeurs fondatrices inédites (composition du vertuisme). Ce travail effectué dans sa globalité permet aux étudiants de progresser et de s'orienter dans leur réflexion éthique. Et c'est bien là que se déploie la puissance des modèles : non pas d'abord dans leur capacité à résoudre les situations éthiques, mais dans leur capacité à servir de moteurs et de balises à la réflexion. Chaque modèle ayant sa propre cohérence et émanant d'une certaine conception de l'agir humain, il n'y a en principe pas lieu de les hiérarchiser *a priori.* Comme le montre l'analyse de cas effectuée plus haut, c'est seulement en rapport avec des situations éthiques précises que leur degré de pertinence et d'efficacité peut se mesurer. Seul un discernement attentif permet de voir, au fil de la réflexion, parmi les modèles, celui ou ceux qui sont susceptibles d'apporter un éclairage décisif sur la situation. Un modèle ayant une force impérative élevée dans une situation peut se retrouver avec une force impérative moindre dans une autre situation. Ce sont ainsi les situations qui donnent corps – et force – aux modèles, et les analyses qui en sont faites nous rappellent que la morale, comme l'homme, est toujours en contexte (Hunyadi, 2012).

Pour finir, nous voulons souligner que les modèles, s'ils émanent d'une éthique, ne sauraient l'épuiser. En effet, par définition, l'éthique se situe toujours au-delà des systèmes, des dispositifs et de toutes les techniques de pensée. Elle est d'abord « la visée de la « vie bonne », avec et pour autrui, dans des institutions justes » (Ricoeur, 1990, p. 202). Son apprentissage passe ainsi par de multiples échanges et la lecture de nombreux textes philosophiques qui n'ont donné lieu à aucune modélisation pour l'enseignement. Utiliser des modèles sans réflexion philosophique reviendrait à faire de l'éthique une mécanique appliquée, ce qui consisterait à la dénaturer en profondeur. C'est pour cette raison que nous incitons les étudiants à toujours rechercher la conception de l'humain qui se cache dans les modèles proposés dans le cadre de notre thème comme dans tous les thèmes dispensés dans leur formation d'enseignant.

Références

Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.

Dufour-Kowalska, G. (2003). *Michel Henry. Passion et magnificence de la vie*. Paris : Bauchesne.

Haute école pédagogique du Valais. (2013). *Plan d'études de la formation initiale*. St-Maurice et Brig : HEP-VS.

Hunyadi, M. (2012). *L'homme en contexte.* Paris : Cerf.

Kant, E. (1999). *Métaphysique des mœurs*. Paris : Garnier-Flammarion.

Kellerhals, J., & Languin, N. (2008). *Juste ? Injuste ? Sentiments et critères de justice dans la vie quotidienne*. Paris : Payot & Rivages.

Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Bruxelles : De Boeck.

Perrier, L.-M. (1997). *Appelés au bonheur*. Toulouse : Carmel.

Platon. (2002). *La République*. Paris : Garnier-Flammarion.

Prairat, E. (2013*). La morale du professeur*. Paris : PUF.

Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.

Quinche, F. (2005). *La délibération éthique : contribution du dialogisme et de la logique des questions*. Paris : Kimé.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.

Syndicat des enseignements romands. (2012). *Code de déontologie des enseignantes et enseignants adhérents du SER*. Martigny : SER.

Zehr, H. (2012). *La justice restaurative*. Genève : Labor et fides.

Plaidoyer pour la construction d'une éthique professionnelle s'appuyant sur une didactique critique et réfléchie de l'Ethique et Culture Religieuse

Elisabeth ANSEN ZEDER[1] (HEP Fribourg, Suisse)

Si la déontologie relève d'une éthique professionnelle appliquée (Prairat, 2009) et s'il faut réfléchir au développement d'une éthique et déontologie enseignantes, quel pourrait être actuellement le lieu où ces questions sont abordées dans la formation initiale des enseignants ? Nous aimerions montrer en quoi la mise en œuvre d'une didactique critique et réfléchie de l'Ethique et Culture Religieuse, s'appuyant sur la littérature issue de la tradition orale – contes, mythes et légendes – et la pratique de la philosophie pour enfants, pourraient participer à promouvoir une altérité enseignante et à la construction d'une éthique professionnelle et une formation rénovée.

Mots clés : Altérité enseignante, didactique de l'Ethique et Culture Religieuse, littérature orale, philosophie pour les enfants, valeurs

Introduction

A l'heure où la dimension noétique ou spirituelle de l'humain est très souvent occultée ou réduite à la sphère privée, comment réhabiliter cette dimension dans l'espace éducatif du 21e siècle ? Une lecture anthropologique de nos sociétés souligne l'aspect fragmenté et composite de nos références morales personnelles : les enseignant-e-s et futur-e-s enseignant-e-s en sont-ils réellement conscient-e-s ? Sur quelle anthropologie s'appuient les enseignants pour comprendre les situations concrètes auxquelles ils sont confrontés ? La formation initiale pourrait-elle apporter, comme le préconise Prairat (2009), « une clinique de ces situations concrètes, une lecture contextualisée et un travail d'énonciation déontologique » ? Quel pourrait être le dispositif porteur d'un tel travail ? En réponse à cette interrogation, nous proposons une réflexion interdisciplinaire au croisement des sciences de l'éducation, de la psychologie positive et de l'analyse existentielle, destinée aux pédagogues et aux formateurs.

Notre contribution propose une mise en œuvre d'une didactique critique et réfléchie de l'Ethique et Culture Religieuse, en s'appuyant sur la littérature issue de la tradition orale – contes, mythes et légendes – et sur la pratique de la philosophie pour enfants, en vue de promouvoir une altérité

1. Contact : zedere@edufr.ch

enseignante. «L'altérité enseignante», telle que définie par Briançon (2012) est l'altérité qui enseigne. C'est-à-dire celle qui m'ouvre à l'Autre que je ne connais pas, qui est ce que je ne perçois pas de moi-même et qui m'est inconnu. En d'autres termes, c'est ce qui me met en recherche, que je ne connais pas encore. Cela demande alors pour le pédagogue une réflexion sur ses propres schémas de pensée et une conscientisation de ses sources d'influence. Il en va de même pour entreprendre une clinique des situations concrètes. Aussi, le cadre de la didactique de l'éthique et de la culture religieuse pourrait être propice à ces questionnements anthropologiques et philosophiques en lien avec l'histoire des religions.

Dans une première partie, nous précisons ce qu'est l'altérité enseignante telle que définie par Briançon (2012). Dans la deuxième partie, nous présentons les buts poursuivis par la philosophie pour enfants à l'école. Puis nous montrons comment les valeurs et les vertus, issues des traditions philosophiques et religieuses, répertoriées par la psychologie positive, permettraient d'avoir des repères d'analyse de ces traditions. Enfin, pour aborder la question de façon plus concrète, en nous basant sur quelques caractéristiques fondamentales du conte populaire, nous encourageons les pédagogues et les éducateurs à puiser dans cette littérature issue des traditions orales, pour participer à une éducation à la vocation humaine, comme le préconise Dubied (2006), et cela au bénéfice de l'élève, pour une ouverture à l'inconnu de sa propre pensée.

Que faut-il comprendre par l'altérité enseignante ?

Briançon (2012) montre qu'il est urgent pour les enseignants de se questionner sur les enjeux de l'altérité. En s'appuyant sur Lamarre (2006) et Lévinas (1961), Briançon (2012, p. 15) affirme que «l'altérité enseignante pose le cadre d'une éducation du futur». Tout d'abord elle pose l'altérité épistémologique comme l'Inconnu, l'Ignorance, l'Autre de la pensée, le «Non-encore-Pensé» ou le «Non-Pensable». Elle propose le schéma suivant pour illustrer son postulat :

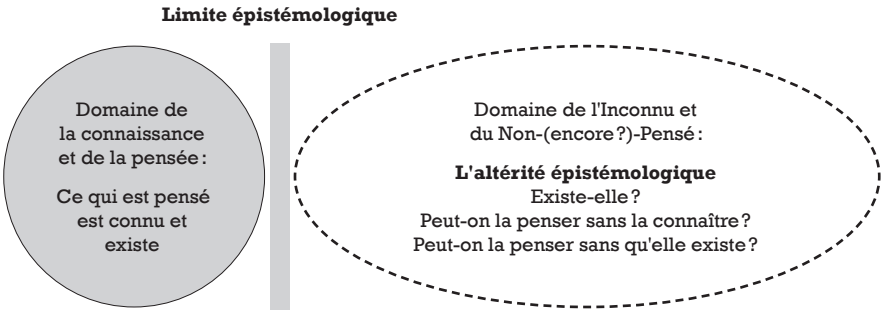

Figure 1 : L'altérité épistémologique selon Briançon (2012, p. 106)

Ce schéma montre qu'il existe une limite entre ce qui est connu et pensé et le domaine de l'inconnu, voire du Non-(encore ?)-Pensé, appelé par Briançon (2012) : « l'altérité épistémologique ». L'altérité épistémologique permet d'apprendre, car elle enseigne en signalant ce qui doit retenir l'attention, en désignant la voie vers de nouvelles connaissances, en distinguant ce qui est important de ce qui est secondaire ; en d'autres mots, elle apprend à hiérarchiser. Car tous les savoirs ne sont pas équivalents. Beaucoup de philosophes ont cherché à penser l'Autre épistémologique. En s'appuyant sur Hegel, Lévinas, Lacan, Buber, Sartre, Ricoeur, Peyron-Bonjan, mais aussi Parménide, Platon et Gorgias, Briançon (2012, p.147) décline l'altérité enseignante de trois façons différentes :

- L'altérité qui m'est extérieure : l'Autre dans ce cas est autrui.
- L'altérité qui m'est intérieure : l'Autre peut être mon désir, mon inconscient, mais aussi mon aliénation. Nous rajouterons que pour la dépasser, il faudrait pouvoir la questionner. Jackson (2006) préconise une approche interprétative en enseignement religieux, selon une méthode ethnographique permettant une comparaison et une mise en contraste des concepts et des schèmes conceptuels du chercheur et de ceux de l'adepte. Cette façon d'interroger ou de réinterpréter permet de s'ouvrir à ce qui m'est Autre et que je ne puis encore parvenir à imaginer : l'altérité épistémologique.
- L'altérité épistémologique, l'Autre, c'est ce que je ne parviens pas encore à penser, ce qui échappe à la connaissance humaine et qui met en recherche pour penser l'Autre et qui enseigne à vivre.

Toutefois, selon Briançon (2012), il semblerait que l'altérité intérieure, tout comme l'altérité épistémologique, reste bien souvent absente de l'altérité enseignante. Ceci nous paraît vrai également dans la formation initiale, où les étudiants sont davantage intéressés par ce qui est « extérieur » à eux-mêmes qu'à une authentique interrogation sur leurs façons de penser et de se représenter le monde.

Pourtant, l'analyse d'une pratique ne peut faire l'économie d'une réflexion autour de l'image du petit d'homme, l'enfant, qui est au centre de nombreuses attentions de nos sociétés contemporaines et qui rend le métier de parents – tout comme celui d'enseignant – peut-être « impossible », comme le souligne Fournier (2015).

De notre point de vue, la pratique de la Philosophie Pour Enfant (PPE) pourrait nous aider à faire vivre un enseignement existentiel et expérientiel auprès des élèves, qui permettrait d'aborder les questions existentielles auxquelles les enfants n'échappent pas non plus. Toutefois, cela exigerait, en formation initiale, d'entraîner les étudiants à des dispositifs de discussions et de réflexion pour aborder de façon ouverte et créative les situations authentiques auxquelles ils peuvent être confrontés. Cet exercice participerait à la construction d'une éthique professionnelle pour ceux qui oseront questionner leurs propres références.

Quels sont les buts de la philosophie pour enfants à l'école ?

Il semblerait que l'essence de la philosophie pour enfants serait de partir d'une question universelle par rapport à laquelle les enfants sont appelés à adopter une posture qui engage l'élève à énoncer une opinion de façon structurée et organisée. (Daniel, 1992 ; Mettraux, 2007 ; Gagnon, 2011 ; Heinzen, 2013 ; Hess 2013, 2014, 2105). Cependant, aborder une question universelle avec de jeunes enfants est relativement difficile. C'est souvent au travers d'histoires, de contes, de mythes que les enseignants travaillent ces questions dans la pratique. La recherche du meilleur argument pour une réponse située, non achevée et qui rebondirait pour montrer qu'il y a toujours une altérité possible, au-delà de l'argument trouvé, c'est ce qui constitue la dynamique d'une discussion à visée philosophique. C'est le langage qui servira essentiellement de médiateur des pensées exprimées dans une communauté de recherche qui réfléchit à une question posée. La philosophie serait donc un outil de développement pour la pensée réflexive.

Hess (2013) fait le compte-rendu d'une expérience menée dans une classe de vingt élèves de 7H (5P). Ces élèves ont bénéficié de 40 minutes par semaine de discussions à visée philosophique durant 23 séquences. Partant de l'idée que l'aporie est un outil pour la progression de la pensée, l'animateur s'est efforcé de placer le groupe ou la communauté de recherche dans l'embarras. Les discussions reposent alors sur des dilemmes, l'exploitation de l'aporie émergeant des discussions permet des relances, la réfutabilité des arguments, le déploiement des références argumentaires, l'émergence de contre-exemples ou la contradiction. Douze élèves proposent, dans leur évaluation sur ce qu'ils ont préféré, un intérêt à cette pratique. Voici quelques réponses emblématiques d'élèves :

> « échanger différentes opinions », « on devait soutenir notre avis », « pouvoir ne pas être d'accord avec les autres pour mieux débattre », « il y a toujours quelqu'un qui essaie de trouver une meilleure idée que toi, donc ça t'oblige à toujours mieux réfléchir » (Hess, 2013, pp. 35-36 et Hess, 2015, p.118)

Hess (2013, 2014, 2015) montre comment l'encadrement aporétique, en philosophie pour enfants pratiquée avec des élèves, permet l'émergence de la réflexion et la confrontation à l'altérité de la pensée de l'autre.

Pour engager les pédagogues dans une telle aventure, il serait alors essentiel d'entraîner les étudiants à s'interroger sur leurs propres références et leurs valeurs issues des traditions philosophiques et religieuses. C'est pourquoi nous reprenons une classification des forces et valeurs en action proposée par des auteurs prônant la psychologie positive, qui s'appuient sur les ressources des individus, elles-mêmes issues des traditions philosophiques et religieuses. Cette classification pourrait être un outil de repérage.

Les vertus et valeurs issues des traditions philosophiques et religieuses, répertoriées par la psychologie positive

La psychologie humaniste influence la vulgarisation de la psychologie en général et de l'éducation en particulier. A l'instar de Seligman (1992) et Seligman et Peterson (2004) ou encore Bandura (1986), nous pensons utile de nous intéresser aux forces qui permettent l'exercice de l'auto-efficacité, la gestion des émotions et de la cognition, la détection des talents, pour optimiser le développement et l'apprentissage. La philosophie pour enfants pourrait participer à cette dynamique à deux niveaux. D'une part, au niveau de la formation des enseignants dans la pratique de la discussion à visée philosophique et d'autre part au niveau des élèves pour l'exercice de leur propre pensée. Toutefois, il conviendrait alors d'avoir des repères au sujet des questions universelles pour engager les discussions.

Peterson et Park (2011) ont tenté une classification des forces Valeurs En Action (VEA) en s'appuyant sur la revue de littérature de Dahlsgaard (Dahlsgaard, Peterson & Seligman, 2005). Cette classification retient six vertus essentielles reconnues dans les textes issus des traditions religieuses et philosophiques du monde entier. Nous les reprenons dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : Les six vertus essentielles issues des traditions religieuses et philosophiques et les VEA correspondantes selon Peterson et Park (2011, p. 237)

Sagesse et connaissances	Des **forces cognitives** qui impliquent l'acquisition et l'utilisation de connaissances
Courage	Des **forces émotionnelles** qui impliquent l'exercice de la volonté afin d'atteindre des buts malgré une opposition externe ou interne
Humanité	Des **forces interpersonnelles** qui impliquent de se soucier des autres et d'en faire des amis
Justice	Des **forces civiques** qui sous-tendent une vie communautaire saine
Modération	Des **forces protectrices** qui protègent contre les excès
Transcendance	Des **forces qui établissent des liens** avec l'univers et qui apportent un sens à la vie individuelle

Cette classification des forces VEA peut être réduite à trois forces caractéristiques comprenant chacune plusieurs traits positifs. Selon Peterson et Park (2011), la mise en pratique des forces caractéristiques peut être particulièrement épanouissante. Dans le tableau suivant, ces traits apparaissent en gras.

Tableau 2 : Les trois forces caractéristiques des Valeurs en Action selon Peterson et Park (2011, p. 239)

Sagesses et connaissances	**Créativité** : penser à de nouvelles façons de faire créatives **Curiosité** : s'intéresser à tous les aspects de toutes les expériences **Ouverture d'esprit** : analyser les choses en profondeur et les examiner sous tous les angles **Appréciation des apprentissages** : maîtriser de nouvelles capacités, de nouveaux sujets et savoirs **Perspective :** pouvoir être de bon conseil pour les autres

Courage	**Authenticité :** dire la vérité et se présenter de manière vraie **Vaillance :** ne pas reculer devant la menace, les défis, la difficulté ou la douleur **Persistance :** finir ce que l'on a commencé **Entrain :** approcher la vie avec enthousiasme et énergie
Humanité	**Gentillesse :** rendre des services et faire de bonnes actions pour autrui **Amour :** valoriser les relations proches avec les autres **Intelligence sociale :** être conscient de ses motivations et sentiments, et ceux des autres **Dévotion religieuse :** avoir des croyances cohérentes à propos d'un but supérieur et du sens de la vie.

Ces tableaux pourraient servir de points de repère pour analyser les supports proposés aux élèves. Que ce soient les vertus essentielles ou encore les forces caractéristiques, remarquons au passage qu'il s'agit de forces en partie personnelles qui seront surtout dirigées vers les autres. Ainsi la dimension communautaire et sociale est particulièrement importante et pourrait soutenir « le vivre ensemble » et l'éducation citoyenne, prônés par les plans d'études.

Dans la mesure où il est possible de partir de récits ou de contes traditionnels, la mise en débat des Valeurs en Action, repérées et analysées par une communauté de recherche, pourrait dès l'école enfantine alimenter les discussions à visée philosophique. Tozzi (2010) préconise lui aussi le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves. Dans cette perspective, l'altérité enseignante, telle que définie par Briançon (2012), pourrait devenir un passeport vers l'Inconnu d'autrui, de soi et de la pensée. D'un point de vue pédagogique, les contes, légendes ou mythes pourraient alors participer à cet enseignement.

En quoi les contes, mythes et légendes peuvent-ils soutenir l'altérité enseignante ?

Noble (2013, p. 18-22) rappelle dix fondamentaux du conte populaire. Nous en reprendrons quelques-uns en italique ci-dessous qui pourraient soutenir ce que nous appelons une pédagogie de l'altérité en les mettant en correspondance avec des objectifs préconisés par le plan d'Etude Romand (PER).

- *Le conte est oral.* Cette parole orale traverse l'humanité et porte des valeurs qu'il faut apprendre à comprendre et à analyser. Cela permet la mise en œuvre d'un questionnement et différents niveaux d'interprétation de ce qui est dit, ce qui correspond à : « Comprendre et produire des textes oraux d'usage familier et scolaire » (PER, L1, 13-14).
- *Le conte est transparent, en général compréhensible par les plus simples.* C'est pourquoi, ce matériel en apparence transparent peut permettre un espace de projection pour aborder des problématiques actuelles tout en bénéficiant d'un écran protecteur et la possibilité de s'identifier ou se distancier des personnages imaginaires mis en scène, à l'instar de : « S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux […] en développant le respect de soi et des autres » (PER, SHS, 15).

- *Le conte est de la même étoffe que le rêve et permet l'accès au symbolique.* Cet accès au symbolique est absolument indispensable pour comprendre au-delà du signe le sens et l'ouverture à une compréhension nouvelle au-delà d'une première écoute, et au-delà de soi, voir à ce sujet : « S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux […] en discutant certaines questions existentielles » (PER, SHS, 15).
- *Le conte est le miroir des émotions.* C'est ainsi qu'il permet la reconnaissance de ses propres émotions, comme celles des autres, ce qui constitue tout un apprentissage dans la vie d'un individu, qu'on retrouve dans l'indication : « Développer la connaissance de soi et apprendre au contact des autres » (PER, FG, 28).
- *Le conte n'a pas de morale, si ce n'est de raconter l'homme à lui-même.* C'est en cela qu'il permet de se comprendre, voire de comprendre un contexte, ou le contexte d'un autre. Ainsi dans le PER : « Reconnaître l'altérité et développer le respect mutuel dans la communauté scolaire » (FG, 25).
- L*e conte ravit, l'auditeur peut devenir le spectateur émerveillé de son propre imaginaire.* En effet, étant donné que le conte met en scène des événements imaginaires et des personnages caricaturaux, il transgresse et donne à penser et à échanger à plusieurs. Il nous ouvre ainsi à un inconnu de soi et des autres : « S'ouvrir à l'altérité et se situer dans son contexte socio-religieux […] en s'imprégnant des récits religieux, des mythes et des légendes » (PER, SHS, 15).

Ces quelques points concernant les contes pourraient s'appliquer en partie aux mythes et légendes. Dans la mesure où les Valeurs en Action sont contenues dans cette littérature orale qui traverse l'humanité, cette littérature ne constitue-elle pas un trésor ? En effet, dans la littérature issue du monde oral, nous sommes confrontés au renoncement, à l'illusion du savoir absolu, à la recherche d'une sagesse qui demande bien souvent effort, peine, voire souffrance, tout comme à la prise de conscience de ses limites. Par ailleurs, dans de nombreux récits issus de la culture orale, il est possible d'observer l'importance de la résistance et de la réparation tout comme la nécessité de sortir de la confusion. Pour Dubied (2006), ces éléments constituent les points essentiels d'une éducation à la vocation humaine.

Dans la mesure où l'éthique professionnelle – rappelée par Heinzen (2013) – est respectée, cet auteur, propose également que la philosophie pour enfants soit considérée comme un outil de création de liens entre le sujet particulier et les sujets sociaux au sein d'un groupe comme celui d'une classe. L'éthique professionnelle dans ce cas, aboutirait à une action pédagogique visant d'une part le vivre-ensemble et la réflexivité pour l'exercice de la pensée propre. Si l'on admet qu'une des tâches de l'école consiste à participer à l'éducation à la vocation humaine des élèves qui lui sont confiés, nous considérons avec Obin (2003) que la transmission de valeurs et la formation du jugement de valeur fait partie de la tâche éducative. Pour lui, cela participe à préparer les élèves futurs citoyens à la pluralité des choix

éthiques, c'est-à-dire à l'exercice pratique de la liberté dans une société démocratique. En effet, n'est-ce pas ainsi que les enseignants et leurs formateurs peuvent participer à l'éducation du futur ? Toutefois, pour cette mission, il faut des outils. C'est dans cette perspective que nous proposons une didactique réfléchie et critique de l'éthique et de la culture religieuse. C'est en prenant en compte la diversité culturelle et les contextes familiaux différents, ainsi qu'en interrogeant ses propres sources culturelles que l'enseignant pourra aborder les valeurs en classe. Car il ne s'agit pas d'imposer ou de transmettre des valeurs, mais, comme l'explique Leleux (2006), d'éduquer les élèves à se décentrer et à adopter un point de vue de citoyen responsable. Pour cela, bien souvent, il faut apprendre à modifier ses idées premières et à faire évoluer une représentation propre pour s'ouvrir au domaine de l'inconnu de soi.

Les discussions à partir des récits oraux, qui peuvent prendre la forme de discussions à visée philosophique ou de communauté de recherche philosophique, n'ont-elles pas ici toute leur place et leur pertinence ? Toutefois, cela nécessite une clinique à partir de situations issues de la culture orale, un apprentissage de l'herméneutique interprétative par une lecture contextualisée afin de se former à dégager une éthique à partir d'un récit ou d'une tradition. Cet exercice devrait pouvoir être pratiqué dans les cours de didactique de la culture religieuse au sein des institutions de formation. Ce faisant, il pourrait participer à la construction d'une éthique professionnelle et favoriser le développement d'une compétence réflexive à partir de ses propres références. Ainsi cet exercice contribuerait à la construction d'une éthique professionnelle et une formation rénovée pour les enseignant-e-s, telle que proposée par Prairat (2009).

Références

Briançon, M. (2012). *L'altérité enseignante : d'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Paris : EPU Collection Sciences Humaines et Sociales.

Daniel, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants. L'enfant philosophe : le programme de Lipman et l'influence de Dewey*. Montréal : Les Editions Logiques.

Dubied, P.-L. (2006). L'éducation à la vocation humaine. *La chair et le souffle : revue internationale de théologie et de spiritualité*, *1*,59-71

Fournier, M. (juillet/août 2015). Les enfants que nous voulons. *Les Grands dossiers des sciences humaines, 39*, p. 6-9.

Frankl, V. (2006). *Découvrir un sens à sa vie avec la logothérapie*. Montréal : Les éditions de l'homme.

Gagnon, M. (2011). La pratique de la philosophie en communauté de recherche auprès de personnes en centre de jour. Dans M. Gagnon & M. Sasseville (2011), *La communauté de recherche philosophique : applications et* enjeux (pp. 145-153). Laval : PUL.

Heinzen, S. (2013). La fonction de la pratique philosophique collective dans l'activation des compétences en éthique professionnelle. *Les Dossiers du GREE, 1*(2), 49-54.

Hess, A.C. (2013). L'encadrement aporétique en philosophie pour enfants et adolescents. *Rapport final de recherche d'une intervention sur le terrain en 2012.* Document non publié. Unité de Recherche PPEA de la HEP Fribourg.

Hess, A.C. (2014). L'encadrement aporétique en PPEA ou comment faire progresser la pensée des enfants et des adolescents en mettant leur entendement dans l'embarras. *Childhood and philosophy*, *10(19) :* 55-86.

Hess, A.C. (2015). Quelle image de l'aporie se font des élèves plongés au cœur du dispositif de l'encadrement aporétique ? *Childhood and philosophy, 11*(21), 105-138.

Jackson, R. (2006). L'approche interprétative en enseignement religieux : une pédagogie de la compréhension interculturelle. Dans F. Ouellet (dir.), *Quelle formation pour l'éducation à la religion* ? (p.119-143). Récupéré à http://www.redco.uni-hamburg.de/cosmea/core/corebase/mediabase/awr/redco/files/Interpretive_Approach_paper_French_Jan_06.doc

Kühn, R. (2006). La pensée de Victor Frankl et notre temps. *Le Portique*, *18. Récupéré à* http://leportique.revues.org/833

Lamarre, J.M. (2006). Seule l'altérité enseigne. *Le Télémaque, 1*(29), 69-78. Récupéré à http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2006-1-page-69.htm

Leleux, C. (2006). *Education à la citoyenneté : les valeurs et les normes de 5 à 14 ans* (tome 1). Bruxelles : De Boeck.

Mettraux, R. (2007). *L'apprenti-philosophe : entre penser seul et penser avec les autres : propositions pratiques pour l'élaboration d'un cercle à visée philosophie* (Mémoire de licence en sciences de l'éducation, Université de Genève).

Noble, A., & Equipe éducative. (2013). *1, 2, 3, Contez. Le guide*. Chardonne : Fondation «Les Clarines».

Obin, J.P. (2003). Les valeurs et l'école. *Administration et éducation*, *100.* Récupéré à http://www.jpobin.com/pdf9/2003lesvaleursetlecole.pdf.

PER Plan d'Etudes Romand. (2010). Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse Romande CIIP. Récupéré à http://www.plandetudes.ch/web/guest/per.

Peterson C., & Park, N. (2011). Forces de caractère et vertus leur classification et leur évaluation. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 233-248). Bruxelles : De Boeck.

Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Education et didactique*, *3*(2). Récupéré à http://educationdidactique.revues.org/485

Sasseville, M. (2000). *La pratique de la philosophie avec des enfants* (2e éd.). Laval : Les Presses de l'Université Laval.

Tozzi, M. (2010). Le mythe comme support à une réflexion philosophique avec les élèves. *Philotozzi.com.* Récupéré à http://www.philotozzi.com/2010/04/le-mythe-comme-support-a-une-reflexion-philosophique-avec-les-eleves

L'éthique et la déontologie professionnelles : un enjeu de professionnalisation des formations à l'enseignement

Anne MONNIER[1], **Laura WEISS**[2] et **Sandra PELLANDA DIECI**[3] (IUFE, Université de Genève, Suisse)

Parmi les compétences nouvelles nécessaires à l'enseignant ont émergé ces dernières années des connaissances et des savoir-faire liés à l'éthique et à la déontologie. Dans une visée de professionnalisation de la formation, un dispositif concernant ce champ comprenant l'analyse de textes et des études de cas a été mis en place avec des enseignants secondaires en formation initiale. Cette contribution, s'appuyant sur les résultats de ce dispositif, met en évidence la complexité des savoirs en jeu en ce qui concerne l'éthique et la déontologie enseignantes. Il en vient ainsi à questionner la façon d'acquérir et de maîtriser au mieux ces savoirs issus de champs disciplinaires différents qu'il s'agit de mettre en synergie, aussi bien du côté des étudiants, mais aussi, en filigrane, du côté des formateurs.

Mots clés : Déontologie, formation initiale, professionnalisation, savoirs d'ordre éthique

Introduction

En tant que formateurs-chercheurs[4] en charge d'une unité de formation de l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants du secondaire (IUFE) à Genève, une de nos préoccupations est l'élaboration de dispositifs de formation qui permettent la construction de savoirs professionnels généralisables, en lien avec deux contraintes fortes. Premièrement, et selon les normes officiellement fixées par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003) et par la Loi sur l'Instruction Publique de la République et canton de Genève (LIP), ces dispositifs visent la maîtrise d'un savoir pluriel et composite propre à l'exercice de la profession, savoir lui-même constitué, selon Tardif et Borges (2009), de « divers types de savoirs puisant à des sources variées de connaissances et de compétences », que ces auteurs regroupent sous l'appellation de « savoirs professionnels ». Deuxièmement, les savoirs

1. Contact : anne.monnier@unige.ch

2. Contact : laura.weiss@unige.ch

3. Contact : sandra.pellandadieci@unige.ch

4. Nous utilisons le masculin de façon générique dans cet article.

proposés doivent être adaptés à des groupes hétérogènes d'étudiants du point de vue de leur discipline d'enseignement mais également de leur statut : d'une part, les uns accomplissent leur dernière année de master disciplinaire alors que les autres sont déjà porteurs de ce titre, voire d'un doctorat universitaire ; d'autre part, plusieurs ont exercé un autre métier avant de s'intéresser à l'enseignement et un certain nombre sont déjà enseignants à mi-temps ou font des remplacements dans les différentes écoles du secondaire I et II.

Cadrage théorique

Les savoirs de référence et les savoirs professionnels de l'enseignant

La société exige toujours davantage de tâches de la part des écoles et de compétences de la part des enseignants, qui sont appelés à répondre à des attentes de plus en plus complexes, comme le met en évidence le rapport de l'OCDE (2006). Pour pouvoir répondre à ces exigences, la formation initiale dans le cadre universitaire, en tant que « moyen » et « levier de professionnalisation » (Mellouki, 2010, p. 165), doit viser à « induire des compétences professionnelles pour permettre aux futurs enseignants de gagner en expertise professionnelle » (Maubant & Piot, 2011, p. 8). Il s'agit donc d'armer les enseignants en formation de savoirs de référence de haut niveau et de savoirs professionnels issus de la praxis. Une difficulté réside cependant dans la définition de ces derniers qui fait largement débat dans la communauté scientifique, comme le relève Wentzel (2012) : « la dialectique théorie-pratique a alimenté de nombreux chantiers de recherche et débats sur la professionnalisation de la formation des enseignants, en lien notamment avec la question des savoirs construits et mobilisés par le professionnel » (p. 66).

Dans la catégorisation dichotomique standard distinguant savoirs *à* enseigner et savoirs *pour* enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009), les savoirs nécessaires pour adopter une posture éthique dans l'exercice du métier seraient classés sans conteste dans cette deuxième catégorie. En effet, ils peuvent contribuer à la qualité des relations entre un enseignant et tous les autres acteurs de la profession – élèves, parents, direction, collègues, travailleurs sociaux – dans la mesure où les valeurs qui sous-tendent le comportement de celui-ci sont partagées. Si, par hypothèse, ils devaient être catégorisés en tant que savoirs *à* enseigner, ce que certaines injonctions sociétales comme le slogan genevois « le Respect, ça change la vie[5] » pourraient faire croire, ils pourraient l'être seulement à travers l'exemplarité du comportement de l'enseignant, comme le préconise par exemple le code Soleil[6].

5. http://www.lerespect.org/news-generales/breves/242-lassociation-qle-respect-ca-change-la-vieq-fete-ses-10-ans-.html

6. *Le Code Soleil* aussi appelé *Le livre des instituteurs* est le nom d'un guide pour les instituteurs, du nom de son auteur Joseph Soleil, publié à partir de 1923 par le Syndicat national des instituteurs.

D'autres auteurs proposent des catégorisations plus fines. Selon Tardif, Lessard & Lahaye (1991), les savoirs de la profession proviennent de diverses sources et sont de nature différente. Ces auteurs retiennent quatre catégories : les savoirs disciplinaires, qui sont des savoirs sociaux définis et sélectionnés par l'institution scolaire, les savoirs curriculaires, qui se présentent sous la forme des programmes scolaires, les savoirs issus des sciences de l'éducation, qu'ils nomment « savoirs professionnels » et les savoirs d'expérience, que les enseignants construisent en situation de travail, valident dans le collectif professionnel et se transmettent entre pairs.

Vanhulle (2015), qui questionne dans ses travaux « les conditions sociodiscursives d'émergence [des] savoirs professionnels » (p. 250), tissés entre autres grâce aux dispositifs de formation en alternance, les définit non pas comme un savoir d'action ou un savoir pratique mais comme relevant d' « énoncés à travers lesquels les (futurs) professionnels formalisent ce qui relève de l'agir enseignant » (Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015, p. 22). En se situant dans l'interface entre savoirs scientifiques, académiques et expériences professionnelles, les savoirs professionnels peuvent se définir comme une « mise en discours par les sujets de leurs apprentissages, des préoccupations qu'ils traversent » (Vanhulle, 2015, p. 251).

De ces préoccupations et des situations issues du terrain émergent depuis quelques années de nouvelles problématiques qui nécessitent, pour être résolues, des savoirs d'un autre ordre, plus surplombants car intrinsèquement liés aux valeurs. Ce sont les savoirs qui relèvent de l'éthique et de la déontologie professionnelles, que nous situons provisoirement au croisement des catégories mises en évidence par Tardif, Lessard et Lahaye (1991), dans la mesure où ils puisent des éléments dans ces différentes catégories. Leur maîtrise devient de plus en plus nécessaire pour l'enseignant dans une institution, l'école, où le juridique s'immisce de plus en plus.

La déontologie professionnelle

Parler d'éthique ou de morale pour la profession enseignante (les deux termes pouvant être pris ici comme des synonymes), c'est d'une part réfléchir aux valeurs qui sous-tendent le travail de l'enseignant ; par exemple vis-à-vis des élèves l'égalité de traitement, l'absence de discrimination, le postulat d'éducabilité, ou, vis-à-vis des collègues, le respect de la personne ou encore la citation des sources, même fournies par des collègues. C'est d'autre part, du côté de la déontologie, réfléchir aux normes qui définissent les obligations concrètes auxquelles est soumis l'enseignant. Selon certains chercheurs comme Prairat (2009), ces normes devraient être définies et regroupées dans un code de déontologie qui faciliterait la prise de décision des enseignants en mettant en place des règles, des recommandations et des procédures. En effet, si l'on se réfère à l'étymologie, la déontologie peut être définie comme la théorie des devoirs. Pour Prairat (2012), « l'objet de la déontologie n'est donc pas de fonder philosophiquement

la notion d'obligation, ni de comprendre en quoi un devoir est un devoir, mais d'inventorier très concrètement les obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche » (p. 54). Toutefois, la déontologie professionnelle serait dévoyée et se confondrait avec le droit si elle venait à être imposée par l'autorité ; c'est pourquoi elle devrait découler d'un consensus entre les autres acteurs de l'action éducative. Si un certain nombre d'arguments peuvent être avancés contre la mise en place d'un code de déontologie pour la profession enseignante – le risque d'un retour à l'hétéronomie pour n'en citer qu'un – il est certain que l'évolution du métier d'enseignant invite à repenser l'intérêt d'un tel outil qui définirait ou redéfinirait une identité professionnelle « en clarifiant la spécificité d'un champ et la finalité des missions assignables » (p. 56). Ce dernier tend en effet à devenir toujours plus complexe dans un contexte de « crise de l'autorité » (Kahn, 2006) où les normes et les règles ne sont plus stables.

Ainsi Moreau (2009), considérant que l'éthique professionnelle est un des enjeux essentiels de la formation initiale des enseignants, défend l'idée d'une mise à disposition d'un certain nombre de concepts et d'outils permettant la problématisation éthique de la praxis, tout en évitant les tentations prescriptives d'une déontologie qui serait imposée de l'extérieur. D'où l'intérêt, selon Prairat (2012), de travailler avec des étudiants en formation initiale sur les questions éthiques et déontologiques, dans l'optique de leur permettre de construire, déjà à ce moment-là, leur identité professionnelle, selon la logique suivante : un travail sur des études de cas privilégiant une lecture contextualisée de celles-ci, suivi d'un travail d'énonciation déontologique d'ordre praxéologique se situant au carrefour du droit, de l'éthique et de l'applicabilité.

Les études de cas

Les études de cas sont un moyen pour permettre aux étudiants de se constituer un savoir sur la pratique. Schön (1981994), puis Perréard-Vité (2003) ont montré leur intérêt dans la formation professionnelle visant à la construction de compétences réflexives expertes. Elles conviennent particulièrement au travail conjoint sur l'imbrication des savoirs de référence de la profession et des savoirs tirés de l'expérience, que celle-ci soit apportée par une formation en alternance ou par une histoire de vie préalable. En effet, elles « permettent de faire face à la complexité de la profession, de développer une attitude métacognitive et offrent l'occasion d'intégrer théorie et pratique tout en cherchant à développer simultanément un savoir propre à un contenu pédagogique ou didactique et une faculté de raisonnement pédagogique, la pratique réflexive. En outre, elles posent la question de l'utilité effective d'apports théoriques dans l'action et dans la réflexion » (Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner & Ruppen, 2006, p. 123).

Dispositif de formation expérimenté

Dans la lignée des propositions de Prairat (2012), nous avons élaboré et expérimenté un dispositif de formation sur les questions éthiques et déontologiques avec les objectifs de formation suivants : distinguer règlements, cahier des charges et code de déontologie ; analyser les intérêts et les limites d'un code de déontologie ; clarifier les normes et règles propres à la profession enseignante.

Ce dispositif de formation a été expérimenté entre 2009 et 2011. Il s'articule d'abord autour de lectures théoriques, puis d'analyses de cas en sous-groupes portant sur des problèmes de déontologie professionnelle, selon l'organisation suivante :

– lecture et analyse collective des textes institutionnels principaux de l'enseignant secondaire genevois (LIP, déclaration de la CIIP, cahier des charges, règlement du secondaire),
– lecture et présentation par les participants d'articles scientifiques sur la déontologie professionnelle,
– étude de cas portant sur un problème déontologique.

Problématique

Notre problématique est double. Partant du postulat selon lequel l'éthique et la déontologie relèvent d'une catégorie de savoirs spécifiques, les étudiants en formation initiale prennent-ils conscience de l'intérêt de ce champ pour la profession enseignante à travers un dispositif centré sur cette thématique ? A partir de là, le statut distinct des étudiants concernés par notre recherche, les uns étant déjà partiellement insérés dans un collectif de travail (M), les autres seulement étudiants (C), a-t-il comme conséquence une sensibilisation différenciée aux savoirs de l'éthique et de la déontologie ?

Corpus, méthode de recueil et d'analyse des données

Pour tenter de répondre à cette question, nous adoptons la méthode de recueil et d'analyse des données suivante. Nous recueillons au début du dispositif les représentations de 70 étudiants, dont un quart en emploi à mi-temps, à l'aide d'une grille de trente assertions à propos de la profession enseignante, onze d'entre elles étant axées sur des principes d'ordre éthique et déontologique (voir Tableau 1). Le document est constitué d'une série de phrases complétant l'affirmation « Etre un enseignant, c'est … » qu'il s'agit pour l'étudiant d'accepter, de refuser ou de laisser en blanc (échelle de Likert à 3 niveaux). La même grille est proposée à nouveau à la fin de l'année académique pour estimer ce qui a été intégré et retenu. D'un point de vue méthodologique, même si nous ne pouvons qu'inférer les représentations des étudiants à partir des réponses fournies, la double mesure constitue un indice valable de leur évolution. En parallèle, au cours

de l'année académique, les traces écrites des étudiants sur des études de cas en lien avec la déontologie professionnelle et leur analyse critique d'un code de déontologie sont relevées.

Notre traitement des données croise l'analyse quantitative de la grille d'assertions avec une analyse qualitative des écrits des étudiants. Pour ce travail, les trois chercheurs mènent l'analyse qualitative et quantitative de façon indépendante avant de confronter les résultats. Pour l'interprétation des résultats, nous regroupons les onze assertions relatives à l'éthique et au champ de la déontologie en trois domaines : rapport aux élèves, rapport aux collègues et rapport à l'institution.

Tableau 1 : Grille des assertions à encadrer, laisser en blanc ou biffer concernant l'éthique et la déontologie, selon les trois domaines

Par rapport aux élèves	**Par rapport aux collègues**	**Par rapport à l'institution**
(1)Veiller à ne pas dispenser des contenus à caractère idéologique	(5) En tant qu'enseignant d'une discipline, s'identifier à un collectif professionnel	(3) Obéir aux prescriptions qui encadrent le travail enseignant : LIP, cahier des charges, règlements, curriculums
(2) Reconnaître devant mes élèves que je ne connais pas une réponse	(9) Citer toutes mes sources, y compris mes collègues	(4) Etre responsable et autonome dans mon travail
(6) Prendre en compte les diversités sociales et culturelles de mes élèves	(11) Etre solidaire avec mes collègues face aux élèves dans toutes les situations	(10) Agir en fonction d'un code de déontologie des enseignants
(7) Travailler avec toute la classe sans laisser certains élèves de côté		
(8) Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail		

Résultats quantitatifs

Comparaison des résultats *ante* et *post*, tous statuts confondus

Suite à l'analyse des données recueillies, nous pouvons avancer les résultats suivants. D'abord, les étudiants manifestent un intérêt certain pour ce champ de savoirs, comme le met en évidence la figure ci-dessous qui montre, déjà en *ante*, un positionnement positif relativement important vis-à-vis des assertions proposées, qui augmente encore en *post.* Corollairement, cette augmentation des choix va de pair avec un pourcentage de rejets (assertions que les étudiants considèrent ne pas être du ressort de l'enseignant.) en diminution entre *ante* et *post.*

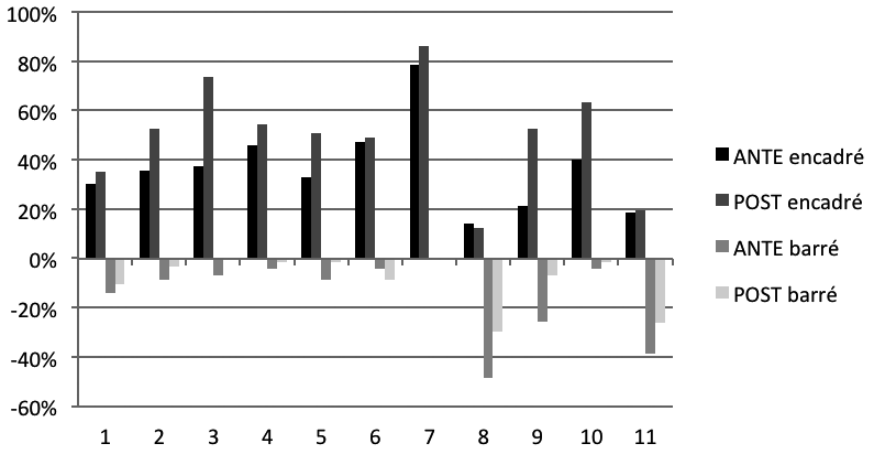

Figure 1 : Choix et rejets de tous les étudiants en *ante* et en *post*

Quand on regroupe ensuite ces affirmations selon les trois domaines sélectionnés (élèves, collègues, institution), on constate globalement dans la figure 2 ci-dessous un positionnement positif plus important pour les questions d'éthique et de déontologie qui concernent les élèves et l'institution. Cependant, c'est le domaine du rapport aux collègues qui évolue le plus entre l'*ante* et le *post* autant dans les choix (les choix passant de 24% à 41 %) que dans les rejets (les rejets diminuant de 24% à 12%). Viennent ensuite les questions d'éthique et de déontologie par rapport à l'institution qui passent, dans les choix effectués par les étudiants, de 41 % à 64 % en *post*, le rapport aux élèves restant, lui, pratiquement stable.

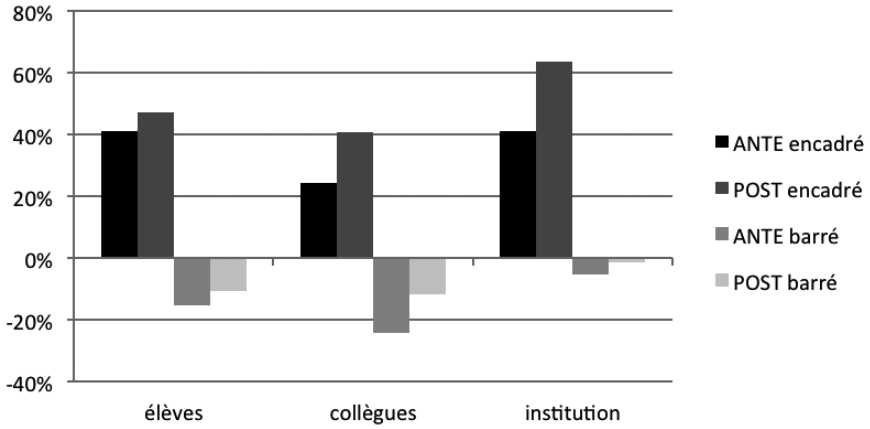

Figure 2 : Choix et rejets de tous les étudiants en *ante* et en *post* par domaine

Tableau 2 : Variations des choix et rejets de tous les étudiants entre *ante* et *post*

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*
ANTE encadré	30%	36%	37%	46%	33%	47%	79%	14%	21%	40%	19%
POST encadré	35%	53%	74%	54%	51%	49%	86%	12%	53%	63%	19%
Variation encadré	*+5%*	*+17%*	*+37%*	*+8%*	*+18%*	*+2%*	*+7%*	*-2%*	*+32%*	*+23%*	*0%*
ANTE barré	-14%	-9%	-7%	-4%	-9%	-4%	0%	-49%	-26%	-4%	-39%
POST barré	-11%	-4%	0%	-2%	-2%	-9%	0%	-30%	-7%	-2%	-26%
Variation barré	*-3%*	*-5%*	*-7%*	*-2%*	*-7%*	*+5%*	*0%*	***-19%***	***-19%***	*-2%*	***-13%***

Si on en vient aux affirmations précises, on constate que pour les étudiants, tous statuts confondus, les quatre affirmations encadrées qui se modifient le plus entre l'*ante* et le *post* sont, dans l'ordre décroissant :

– (3) *Obéir aux prescriptions qui encadrent le travail enseignant* (37% *ante*, 74% *post*)

– (9) *Citer toutes mes sources, y compris mes collègues* (21% *ante*, 53% *post*)

– (10) *Agir en fonction d'un code de déontologie des enseignants* (40% *ante*, 63% *post*)

– (5) *En tant qu'enseignant d'une discipline, s'identifier à un collectif professionnel* (33% *ante*, 51% *post*).

Quant aux affirmations biffées, nous constatons globalement que les rejets des affirmations (8) *Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail* et (9) *Citer toutes mes sources, y compris mes collègues* sont ceux qui diminuent le plus. Puisque des problématiques en lien avec ces affirmations ont été travaillées en séminaire, on peut supposer qu'il s'agit là d'un effet de la formation. L'affirmation (11) *Etre solidaire avec mes collègues face aux élèves dans toutes les situations,* est aussi moins rejetée sans pour autant être davantage sélectionnée ; signe peut-être que les situations du terrain sont parfois trop complexes pour qu'il soit aisé pour ces étudiants – tous statuts confondus – de se prononcer *a priori.*

Comparaison des résultats ante et post selon le statut des étudiants

Résultats ante

Si on regarde à présent ces mêmes résultats, mais en distinguant le statut des étudiants, c'est-à-dire leur insertion ou non dans un collectif professionnel, nous pouvons faire les constats suivants.

D'abord, si on regroupe les réponses selon les trois domaines (élèves, collègues, institution), on constate en *ante* que les M (en emploi) encadrent

plus d'affirmations que les C qui, eux, ont tendance à en rejeter davantage, notamment les affirmations relatives aux collègues, comme si, pour les étudiants non encore insérés dans un milieu professionnel, les relations aux collègues ne faisaient pas partie de leur représentation initiale du métier.

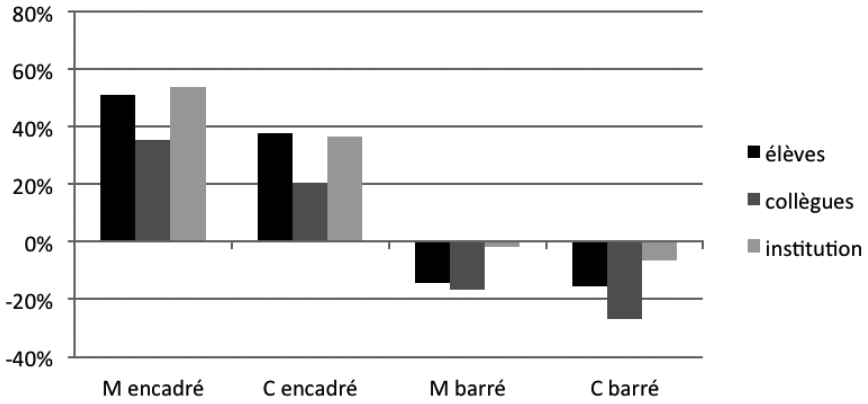

Figure 3 : Choix et rejets par domaine en *ante* selon le statut des étudiants

***Résultats* post**

En ce qui concerne le rapport aux trois domaines, les questions relatives à l'institution sont largement plus encadrées par les M (76%) en *post* que par les C (60%), même si ces derniers augmentent largement leur choix par rapport à ce domaine (37 % en *ante* versus 60% en *post*). Vient ensuite le rapport aux collègues, puis le rapport aux élèves. Nous constatons également une nette diminution des rejets par rapport aux réponses données en *ante,* les rejets tendant à s'égaler indépendamment du statut des étudiants.

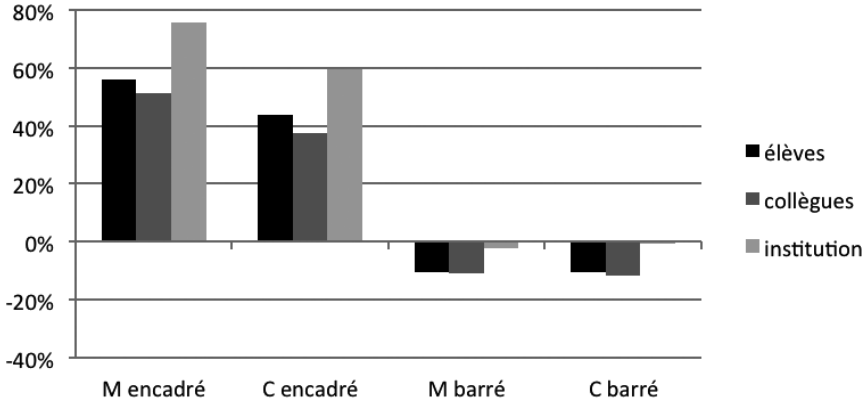

Figure 4 : Choix et rejets par domaine en *post* selon le statut des étudiants

En plaçant la focale sur les affirmations, on constate en *post* que les différences entre les statuts sont particulièrement marquées pour les trois affirmations suivantes, listées dans un ordre d'intérêt[7] décroissant :

1. (3) *Obéir aux prescriptions qui encadrent le travail enseignant* (100% pour les M *versus* 64% pour les C).
2. (1) *Veiller à ne pas dispenser des contenus à caractère idéologique* (67% pour les M *versus* 38% pour les C).
3. (8) *Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail* (60% pour les M versus 36% pour les C).

Tableau 3 : Intérêt des étudiants pour les assertions selon leur statut en *post*

	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*
M	67%	53%	100%	60%	60%	60%	93%	60%	73%	73%	53%
C	38%	57%	64%	55%	50%	57%	83%	36%	55%	62%	43%

Si on met ces affirmations en parallèle, on voit que l'évolution la plus marquée entre *ante* et *post* se situe au niveau des prescriptions, qui sont plébiscitées comme une tâche relevant du métier d'enseignant par l'ensemble des étudiants qui sont déjà en emploi (M), et qui augmentent de 26 % dans les choix pour les C. Qui plus est, l'affirmation (8) *Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail*, qui a été largement adoptée en *ante* par les étudiants des deux statuts, se retrouve en diminution en *post*.

Malgré ces constats, les mêmes affirmations les plus choisies en *ante* se retrouvent à nouveau dans les choix en fin d'année, raison pour laquelle nous optons pour une analyse plus fine des variations entre *ante* et *post*.

Variations entre ante et post en fonction du statut

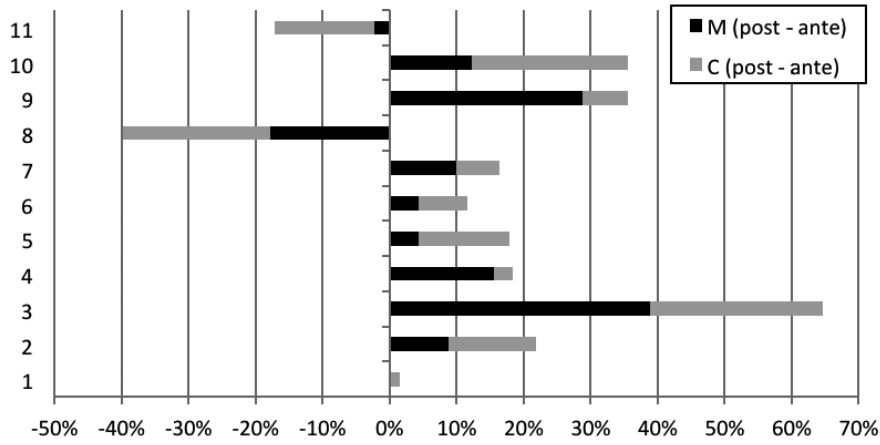

Figure 5 : Variation de l'intérêt pour les assertions *ante / post* selon le statut

7. L'intérêt est mesuré en ajoutant les choix et les rejets pour chaque affirmation.

Ce graphique, qui résume pour chaque affirmation la différence entre l'intérêt manifesté en *post* et celui en *ante*, montre que la plus grande variation concerne le respect des prescriptions (3), variation encore plus importante chez les M que chez les C. En second lieu, la prise en compte du comportement dans l'évaluation (8) est beaucoup plus rejetée en fin d'année. Enfin deux affirmations varient de façon importante mais différenciée selon le statut des étudiants. Il s'agit de (10) *Agir en fonction du code de déontologie :* en *ante* cette affirmation est plus choisie par les M (61%) que par les C (33%) qui la rejettent même massivement (65%). En *post*, elle est choisie à 73% par les M et à 59% par les C qui ne la rejettent presque plus (2%).

Globalement, ces chiffres permettent de constater qu'aussi bien en *ante* qu'en *post,* les étudiants en emploi (M) font plus de choix positifs et rejettent moins d'assertions concernant la déontologie que leurs collègues sans contacts réguliers avec le terrain (C), faisant état par-là d'une représentation plus large du métier. Toutefois, la variation d'opinion des uns et des autres, suite au dispositif, est égale, les deux groupes augmentant en moyenne du même pourcentage (13%) leurs choix. Il en va de même en ce qui concerne l'intérêt pour ces assertions : partant de plus haut (59%) que les C (49%), les M arrivent plus haut (68% versus 55% pour les C), mais leur augmentation est seulement légèrement supérieure (3% de différence entre les deux statuts).

On notera encore que le choix de l'affirmation (9) *Citer toutes mes sources, y compris mes collègues* augmente aussi, mais plus fortement chez les M qui passent de 22% de choix et 22% de rejets à 73% de choix sans rejets, alors que les C passent de 21% de choix et 27% de rejets à 45% de choix et seulement 10% de rejets. Ce résultat s'explique par le travail autour d'une des études de cas qui porte sur ce sujet et sur laquelle nous nous penchons à présent.

Résultats qualitatifs

Pour approfondir le travail sur les représentations en matière de déontologie, il a été proposé aux étudiants l'analyse en petits groupes de deux études de cas. Pour cette recherche, nous nous arrêtons plus spécifiquement sur le cas résumé ci-après : François, enseignant d'histoire au post-obligatoire et en formation professionnelle initiale, est très soucieux de préparer des cours motivants, adaptés à ses élèves. Entre son enseignement à mi-temps et la formation, il est cependant surchargé. Ayant trouvé un dossier d'un collègue oublié à la photocopieuse, il l'utilise pendant un cours observé par le formateur, pensant que ce document pourra lui assurer une « leçon réussie ». Son pronostic s'avère juste : la leçon est très bonne, les élèves ont participé activement. Quel n'est donc pas son étonnement lorsque le formateur lui fait part de sa perplexité quant au dossier qu'il a déjà vu il y a deux ans dans le cadre d'une leçon donnée par un autre enseignant de l'école.

A la lecture des analyses des sept sous-groupes qui ont travaillé sur ce cas, nous remarquons que plusieurs problématiques dégagées ne relèvent pas clairement de la déontologie, mais plutôt des savoirs de l'enseignant au sens large ; d'autres au contraire placent le problème bien plus du côté du règlement que du côté de la déontologie. A partir de là, les pistes proposées par les étudiants – dont les avis divergent à l'intérieur même des groupes – se répartissent en quatre catégories : pour un certain nombre, un code de déontologie permettrait de clarifier ce genre de situation, et le cas échéant, de formaliser au niveau du contrat de formation l'utilisation ou non de documents d'autrui. Plus largement, il est nécessaire selon eux, surtout pour les enseignants débutants, d'expliciter les règles implicites de la profession. Pour d'autres, il n'y a pas de propriété intellectuelle sur les documents élaborés pour l'apprentissage des élèves, l'étudiant n'a pas à se laisser déstabiliser par la position de son formateur, il est dans son droit et rien ne peut lui être reproché. Une minorité, quant à elle, considère qu'il est important de clarifier les choses sur le plan institutionnel, et que ce genre d'interdit devrait figurer dans le règlement du personnel enseignant. Enfin, un groupe affirme que François a fait une erreur, mais qu'il peut la réparer en rendant le document à son auteur et en lui expliquant ce qui s'est passé ; le problème se règle donc par la discussion entre les deux personnes concernées et ne nécessite pas la référence à une charte de déontologie.

Ainsi, nous constatons que, contrairement aux 27% des C (uniquement en formation) versus 22% des M (en formation et en emploi) qui rejettent en *ante* l'assertion (9) *Citer toutes mes sources, y compris mes collègues*, plus de la moitié des groupes au moment de la discussion sur l'étude de cas considère qu'il est nécessaire de demander l'autorisation au collègue. Seule une minorité voit la nécessité de disposer d'un code de déontologie comme base commune pour définir les contours de la pratique professionnelle des enseignants du secondaire. En fait, la question qui intéresse l'ensemble des étudiants est de savoir dans quelle mesure le comportement de l'enseignant est répréhensible, surtout dans le cadre de la formation initiale, démontrant par là-même une préoccupation clairement liée à leur point de vue d'étudiants. Au-delà du cas particulier de la formation, si un code de déontologie est établi, que se passe-t-il si on le transgresse ? Plusieurs étudiants posent ainsi la question de la différence réelle entre une charte de déontologie et un règlement : quel est le statut respectif de l'un et de l'autre ? Qui serait le rédacteur de la charte de déontologie et qui en serait le garant ? Après cette analyse qualitative du cas, il apparaît que les étudiants manifestent d'autres positions que celle adoptée lors du remplissage de la grille des assertions, laissant percevoir des hésitations, des questionnements, et une certaine difficulté à comprendre la finalité d'un code de déontologie pour la profession enseignante. Derrière ces questions, c'est donc tout le contexte de la formation universitaire qui met en tension les attentes des formateurs telles que perçues par les étudiants avec les pratiques effectives sur le terrain qui est mise en évidence.

Conclusion

Que pouvons-nous dire de l'importance accordée par les étudiants aux savoirs relatifs à l'éthique et à la déontologie en formation initiale d'après cette recherche empirique ? A partir des résultats de cette dernière, quatre aspects peuvent être mis en évidence.

Le premier aspect est lié à la méthodologie utilisée pour cette recherche qui repose sur le croisement d'une étude empirique quantitative sur les représentations avec une analyse qualitative des productions des étudiants. Cette double analyse met en lumière des aspects particuliers de l'importance de ces savoirs pour les étudiants, ainsi que les différences d'appropriations de ces savoirs. En effet, si les réponses au recueil de représentations *post* témoignent d'une réelle évolution de la prise en compte par les étudiants de l'éthique et de la déontologie professionnelles, les données qualitatives montrent que des zones d'incompréhension restent présentes ou que d'autres questionnements surgissent. Rappelons toutefois que les enquêtes par questionnaires fermés peuvent induire un certain taux d'avis exprimés par désirabilité sociale, les étudiants répondant dans le sens qu'ils perçoivent être « bien vu » par les formateurs. Ce hiatus entre les analyses quantitative et qualitative tendrait à souligner que les savoirs professionnels en lien avec l'éthique et la déontologie méritent d'être encore investigués en formation, notamment en approfondissant l'analyse sémiotique des savoirs professionnels en élaboration dans les écrits des étudiants.

Le deuxième, c'est que si la formation a un impact par rapport à l'intérêt pour les questions éthiques et déontologiques sur les étudiants des deux statuts, cet intérêt est plus marqué chez ceux qui sont à mi-temps en emploi ; ceci montre l'importance d'être déjà rattaché à un collectif professionnel pour mesurer l'utilité de ce champ dans la profession. Les étudiants en emploi sont plus réceptifs à certains aspects de la formation : l'impact réciproque de la praxis sur la formation est ainsi confirmé. En outre, ils pourraient même à leur tour influencer leurs collègues enseignants en exercice dans ce domaine délicat ; ainsi, pour les étudiants qui sont déjà actifs sur le terrain, les savoirs professionnels deviennent « des instruments de l'agir enseignant dépassant les rapports parfois d'opposition établis entre action et réflexion » puisqu'ils les investissent de sens (Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015, p. 23). Il serait toutefois nécessaire de vérifier ultérieurement dans la carrière de ces futurs enseignants ce qui s'est cristallisé dans leurs habitus et postures réflexives pour comprendre ce qui constitue véritablement le socle de connaissances et de compétences d'un enseignant aujourd'hui en matière d'éthique et de déontologie professionnelles.

Cet aspect ne remet cependant pas en cause le troisième aspect qui concerne la pertinence du dispositif de formation mis en place. On peut considérer, tout autant à partir des résultats obtenus que de l'intérêt montré par les étudiants, qu'introduire dans les séminaires un travail sur ce domaine est tout à fait adéquat. En particulier, force est de constater que

les étudiants ont pris conscience d'une part des entours institutionnels renvoyant aux divers règlements, prescriptions de la profession – savoirs institutionnels à connaître pour agir adéquatement sur le terrain – et, d'autre part, du fait qu'ils ne partagent pas tous les mêmes valeurs et que, par conséquent, l'établissement d'un code de déontologie, s'il peut s'avérer être un outil utile, ne va pas de soi.

Le dernier aspect considère la place de l'éthique et de la déontologie professionnelles dans les savoirs de la formation des enseignants. Comme le met en évidence le dispositif analysé ici, les savoirs de référence sous-jacents à ces domaines sont pluriels – philosophiques, juridiques, issus des sciences de l'éducation, voire didactiques – ce qui pose le problème non seulement de leur maîtrise aussi bien du côté des formateurs que des formés, mais aussi du champ disciplinaire auxquels ces savoirs appartiennent. Cette méconnaissance est confirmée du côté des formés par le fait que les étudiants en emploi n'ont pas été informés par leurs collègues de l'école où ils travaillent sur d'éventuelles règles de déontologie à adopter. Dans des recherches ultérieures, il conviendrait également de réfléchir à la formation des formateurs sur la question, en lien avec la professionnalisation de la formation : de quels savoirs le formateur doit-il disposer ? Comment peut-il les acquérir autrement que par l'exercice de son métier de formateur ? On le voit, derrière la question de la formation des enseignants aux questions d'éthique et de déontologie professionnelles, c'est également toute la formation des formateurs qui est questionnée face à l' émergence de ces questions complexes qui touchent aujourd'hui le terrain éducatif.

Références

Balslev, K., & Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Introduction. Dans L. Balslev, K.L. Filliettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 7-27). Paris : L'Harmattan.

Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck.

Kahn, P. (2006). Autour des mots : réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation, 52*, 105-116.

Maubant, P., & Piot, T. (2011). Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle, 44(*2), 7-11.

Mellouki, M. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. Dans B. Wentzel & M. Mellouki (dir.), *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendances : actes de la recherche* (pp. 151-173). Bienne : HEP BEJUNE.

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 universitaire des enseignants ? (Tome 1)* (pp. 365-374). Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas de Calais. Récupéré à http://docplayer.fr/332905-La-question-de-l-ethique-professionnelle-des-enseignants-un-enjeu-essentiel-de-la-formation-professionnelle-et-universitaire-des-maitres.html

OCDE. (2006). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport final*. Récupéré à http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformeretretenirdesenseignantsdequalite-rapportfinal.htm

Perréard Vité, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique : études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève)

Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E., & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP, 3*, 119-133.

Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Education et Sociétés, 23*,41-57.

Prairat, E. (2012). Perspective déontologique. Dans M. Mellouki & B. Wentzel (dir.) *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp. 53-84). Nancy : Presses universitaires de Nancy.

Schön, D. (1983/1994). *Le Praticien Réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.

Tardif, M., & Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Raisons éducatives, 13*, 109-136.

Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, *13*(1), 55-69.

Vanhulle, S. (2015). (Se) former dans l'alternance : des mondes de discours en dés-équilibre. Dans K. Balslev, L. Fillettaz & S. Ciavaldini, *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 249-279). Paris : L'Harmattan.

Wentzel, B., & Pagnossin, E. (dir.). (2012*).* Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP, 14*.

Contribution à l'élaboration d'un « code déontologique » pour enseigner les sciences en démarche d'investigation

Estelle BLANQUET[1] (Laboratoire Cultures, Education, Sociétés (LACES), ESPE d'Aquitaine, Université Bordeaux et Centre de Recherches en Histoire des Idées (CRHI), Université de Nice Sophia Antipolis, France) et **Eric PICHOLLE**[2] (Centre d'Analyse des Processus d'Education et de Formation (CAPEF), Université de Nice Sophia Antipolis et LPMC, UMR 7336, CNRS, Université de Nice Sophia Antipolis, France)

L'intégrité de la recherche scientifique passe en particulier par de « bonnes pratiques » relatives aussi bien à l'expérimentation qu'à la manipulation ou à la communication des données. Souvent implicites pour le chercheur professionnel, elles méritent en revanche d'être explicitées pour les élèves de l'école primaire abordant la science dans des « démarches d'investigation » et pour leurs enseignants, *meneurs de jeu* de ces D.I. Nous formulons ici dix « commandements » susceptibles de fournir la base d'un « code déontologique » de la pratique de la démarche d'investigation à l'école primaire, voire au-delà.

Mots clés : Démarche d'investigation, école primaire, enseignement des sciences, formation des enseignants, intégrité.

Introduction

Enseigner les sciences, ce n'est pas seulement transmettre un savoir. C'est aussi, surtout peut-être, transmettre, d'une part, une méthode et d'autre part une (auto-) discipline intellectuelle. Comme souvent en matière morale, cette dernière se transmet autant – sinon bien plus – par l'exemple que par injonctions. C'est tout particulièrement vrai à l'école primaire, où l'enseignant fait figure de modèle indépassable.

Or c'est principalement lors de démarches d'investigation (D.I.) que les élèves du primaire peuvent observer leurs maîtres aux prises avec la méthode scientifique. Cette méthode d'enseignement, ou du moins ses aspects manipulatoires, est en effet aujourd'hui prédominante dans l'enseignement des sciences au primaire et au delà. Plurielle, la démarche d'investigation peut être décrite et définie de multiples façons (Calmettes, 2012 ; Appleton,

1. Contact : estelle.blanquet@unice.fr

2. Contact : eric.picholle@unice.fr

2007). De nombreux didacticiens s'accordent cependant à la caractériser comme une pédagogie du questionnement dans laquelle l'élève co-construit, souvent à travers l'expérimentation, des savoirs d'ordre scientifique, l'enseignant se faisant guide et accoucheur, « meneur de jeu » plutôt que figure d'autorité détentrice du savoir. Ce type de situations d'enseignement constitue le champ d'application du présent article, à l'exclusion des *investigations* relevant d'un contexte de recherche professionnelle. Nous nous intéressons tout particulièrement aux D.I. menées à l'école primaire et relevant de la physique, de nature expérimentale pour l'essentiel, les programmes de l'école primaire française faisant la part belle à l'expérimentation.

La démarche d'investigation présente de multiples facettes, y compris du point de vue éthique et déontologique (Harlen, 2012). Nous la considérons ici au travers du seul prisme des « bonnes pratiques scientifiques » (Babbage, 1830). Au cours d'une séquence en D.I., l'intégrité scientifique va bien au-delà du fait de ne pas mentir ou *tricher*, comme dans n'importe quelle autre discipline. Elle implique aussi par surcroît de ne pas se laisser aller à fonder un discours sur un argument d'autorité ou sur une simple opinion, de ne pas se contenter d'un résultat expérimental non étayé, de documenter aussi consciencieusement ses échecs que ses réussites ; au-delà de la quête d'efficacité, ces éléments de méthode sont constitutifs d'une authentique éthique scientifique, qui s'impose d'ailleurs également aux chercheurs professionnels (CNRS, 2014).

De telles tentations sont souvent plus fortes encore pour le meneur de jeu, qui connaît déjà les résultats et les conclusions attendus et doit en outre composer avec des contraintes de temps, de gestion du groupe, etc., que pour les simples participants. Or si les valeurs d'intégrité scientifique se transmettent avant tout par l'exemple, c'est aussi le cas de la désinvolture à leur égard (Andler et al., 2002).

On tentera donc de dégager ici quelques éléments d'une sorte de « code de déontologie scientifique » à l'usage des meneurs de démarches d'investigation à l'école primaire. Leur dérivation, que nous ne développerons pas dans ce bref article, passe d'abord par l'analyse d'un vaste corpus d'histoire et de philosophie des sciences, ainsi que de textes de scientifiques notables et de préconisations actuelles à destination des chercheurs professionnels ; puis par leur adaptation au niveau des élèves du primaire et leur reformulation, *mutatis mutandis,* à destination de leurs maîtres (Blanquet, 1994).

« Bonnes » versus « mauvaises » pratiques : tricher n'est pas jouer

La tradition française d'enseignement des sciences a longtemps parié sur l'exemplarité des *bonnes pratiques* de quelques expérimentateurs réputés idéaux, souvent positivistes, comme Claude Bernard en biologie, plutôt que sur la mise en garde contre les mauvaises pratiques les plus courantes. Ce n'est pas le cas de la tradition anglo-saxonne qui, depuis Charles Babbage en particulier, s'est attachée à dresser une typologie des mauvaises

pratiques scientifiques, que l'anglais désigne sous le terme générique de « fraudes » (*fraud*), dans un sens plus large que l'acception française de ce terme.

Parmi elles, le *faux* (*forging*) correspond à une fraude caractérisée et consiste à rapporter des données qu'on a purement et simplement inventées, en totalité ou en partie ; ou même de prétendues expériences, observations ou découvertes qui n'ont jamais été réalisées. Plus généralement, dans le cadre d'une démarche d'investigation, on pourrait y associer toutes les pratiques revenant à nier l'évidence, mentir, tricher, fausser ses résultats pour avoir raison à tout prix, etc. Celles-ci ne sont pas plus acceptables en physique que dans les autres disciplines.

> Exemple : *Un groupe d'enseignants en formation mesure l'évolution de la température de l'eau contenue dans un tube placé dans un mélange réfrigérant. Il omet pendant les premières minutes de l'expérience de relever la température du mélange réfrigérant et construit les points manquants dans le prolongement des points existants. Pris sur le fait par le formateur, ils explicitent leur motivation, obtenir une courbe complète comme les autres groupes, sans percevoir dans un premier temps le caractère frauduleux de leur manœuvre, la conviction que les valeurs imaginées sont effectivement celles qu'ils auraient trouvées en réalisant les mesures suffisant justifiant pour eux leur artifice.*

Plutôt que l'intégrité scientifique, le faux met en cause l'intégrité personnelle de son auteur. Il pourrait relever d'un code général de bonne conduite plutôt que d'un code spécifiquement scientifique et nous ne l'envisagerons ici que pour noter que sa sanction scientifique ne doit pas (ou pas seulement) se situer sur le plan moral ou disciplinaire, mais impliquer la disqualification du discours du faussaire pour l'activité scientifique concernée, quelles que puissent être par ailleurs la qualité et la justesse de son travail ou de ses interventions.

Babbage distingue le *canular* (*hoax*) du faux : ce dernier lui est similaire mais l'intention est différente. Alors que le faussaire cherche à ne jamais être découvert, l'auteur d'un canular prévoit *a priori* de le dévoiler après un temps, souvent pour ridiculiser ceux qui y auront cru. Cette intention pouvant évoluer au fil du temps, un canular qu'on avait initialement l'intention de révéler le moment venu se transformant en faux lorsque son auteur renonce à l'assumer. Un exemple classique est celui de « l'homme de Piltdown ».[3]

3. En 1913, le jeune Pierre Teilhard de Chardin, participant avec un fameux paléontologue, le Pr. Woodward, à une expédition visant à découvrir les restes du supposé « chaînon manquant » entre le singe et l'homme, « découvrit » opportunément des fragments de crâne répondant idéalement aux attentes du scientifique – mais dont on sait aujourd'hui qu'ils avaient été prélevés dans une collection. Aussitôt proclamée, la découverte fit grand bruit et suscita une intense polémique. Même si le faux était sans doute à l'origine un simple canular, le faussaire ne l'avoua jamais formellement, probablement du fait des proportions inattendues prises par l'affaire et du coup que l'aveu aurait alors porté au prestige de Woodward. Voir par ex. Stephen Jay Gould. « L'Affaire de l'homme de Piltdown », in *Le Pouce du panda – les grandes énigmes de l'évolution*, Paris, Bernard Grasset, 1982.

Babbage inclut enfin parmi les fraudes scientifiques des pratiques plus spécifiques, la « réduction » et le « rabotage » des données, que nous envisagerons plus bas.

C'est dans cette tradition que nous nous inscrirons, en ajoutant aux « mauvaises pratiques » bien identifiées de la recherche scientifique, adaptées au contexte de la démarche d'investigation à l'école, quelques autres d'ordre pédagogique, relatives en particulier à la nécessaire exemplarité de l'enseignant.

Dix commandements pour le meneur de jeu d'une D.I. intègre

Comment lors d'une démarche d'investigation un enseignant peut-il être sûr de transmettre un modèle de rapport à la science qui soit sain ? Nous proposons dix commandements à respecter pour l'enseignant qui s'engage avec ses élèves dans une démarche d'investigation.

Tableau 1 : Dix commandements à respecter par l'enseignant dans une D.I.

Premier commandement :
Tu banniras l'argument d'autorité.
Deuxième commandement :
Tu n'invoqueras pas en vain le nom de la science.
Troisième commandement :
La primauté à l'expérience tu accorderas.
Quatrième commandement :
Le même standard qu'à tes participants tu t'appliqueras.
Cinquième commandement :
Tes expériences tu mèneras à leur terme, sans raccourci ni impasse.
Sixième commandement :
Tu ne toléreras pas la falsification de données.
Septième commandement :
Les conclusions de toute expérience tu institutionnaliseras.
Huitième commandement :
Tu veilleras à la précision des propositions et à la justesse de leur niveau de généralité.
Neuvième commandement :
Les idées des participants sans parti pris tu envisageras.
Dixième commandement :
Tu accorderas toute ton attention à la formulation de tes questions ; tu chorégraphieras soigneusement tes séquences en investigation.

Au-delà de la forme ludique d'un tel « code » de la démarche d'investigation, chacun de ces « commandements » repose sur des éléments de scientificité cruciaux, et néanmoins accessibles et reconnaissables par les jeunes élèves, dès lors qu'on les aide à en prendre conscience. Ils seront élucidés dans les parties suivantes.

Etablir une relation saine à la science

Tu banniras l'argument d'autorité

La science moderne s'est bâtie, depuis Galilée et Descartes, sur le refus de l'argument d'autorité, à commencer, à l'époque, par celle de l'Eglise – qui la caractérise et la différencie des accès à la connaissance scolastiques et mystiques. C'est l'un des tout premiers enjeux de l'apprentissage de la science à l'école, et tout particulièrement de toute démarche d'investigation.

L'argument d'autorité consiste à justifier un propos par l'autorité de celui qui le défend (e.g. « je sais forcément mieux que toi parce que je suis plus grand »), ou d'une autorité dont il se réclame (e.g. les parents, le maître, un livre, ou même le sens commun).

Cet argument n'est jamais suffisant et presque toujours invalide dans le cadre d'une démarche scientifique. Un scientifique professionnel peut certes parfois sembler se contenter d'une référence, *i.e.* d'un argument d'autorité, pour justifier rapidement une hypothèse. Mais il est alors implicite d'une part que la moindre contestation entraînera un examen détaillé des arguments contenus dans cette référence et, d'autre part, que la validité de l'hypothèse est alors subordonnée à celle de la référence.

Tu n'invoqueras pas en vain le nom de la science

Si l'on sait quelque chose scientifiquement, ce n'est donc pas parce que « c'est scientifique » *a priori* ou que « les scientifiques savent bien que » mais parce qu'on l'a établi par une démarche démontrablement scientifique, répondant à des *critères de scientificité* consensuels. La science n'est alors pas invoquée comme un argument-massue pour asseoir une assertion mais comme une méthode notoirement efficace répondant à un jeu de critères qui en assure la scientificité.

Invoquer le nom de la science pour s'en réclamer comme d'un argument d'autorité, ou même comme d'un corpus figé de connaissances, est souvent contre-productif et sape l'idée d'une *méthode* scientifique applicable à tous les niveaux y compris à l'école primaire.

La primauté à l'expérience tu accorderas

Un corollaire du refus de l'argument d'autorité est la nécessité de faire appel à un autre moyen pour valider : l'expérimentation. « Comment savoir ? On essaie ! » doit être le leitmotiv de toute démarche d'investigation. Ainsi, lorsqu'un fait dûment établi par l'expérience apparaît en contradiction avec un discours, aussi prestigieux et assuré soit-il, c'est l'expérience qui prime jusqu'à preuve du contraire et justification de son invalidation.

Cependant cela ne va pas toujours de soi. Certains savoirs établis ont un tel poids culturel qu'ils en viennent à apparaître comme des évidences incontestables même en présence d'une expérience contraire. Ainsi, il n'est pas rare que, alors que des thermomètres imparfaits ou mal utilisés indiquent

de façon stable une valeur de 1°C ou 2°C pendant la phase de changement d'état lors d'une expérience de solidification de l'eau, des enseignants bien intentionnés n'hésitent pas à en *conclure* que « l'eau gèle à 0°C, comme chacun le sait ». Un autre exemple classique est celui du mouvement du Soleil dans le ciel, effectivement observé par les élèves en contradiction avec l'idée souvent imposée que « c'est la Terre qui tourne autour du Soleil, qui est fixe ». Si de telles contradictions sont souvent faciles à résoudre à l'aide de quelques précautions de formulation, elles ne doivent en aucun cas être purement et simplement négligées. Typiquement, il suffira de conclure de l'expérience que « l'eau gèle autour de 1°C », ce qui permet ensuite de la compléter par l'assurance que, avec du meilleur matériel, on obtient habituellement la valeur de 0°C. Ou encore de parler du mouvement du Soleil dans le ciel, « apparent depuis la cour de l'école », formulation prudente inattaquable même si l'on ne souhaite pas s'engager dans la problématique du *point de vue* en astronomie.

Le même standard qu'à tes participants tu t'appliqueras

Le principe même de la démarche d'investigation abolit le statut d'expert de l'enseignant. Tous les commandements, et d'une façon générale toutes les contraintes qu'il impose à ses élèves, s'appliquent à lui de la même façon qu'aux participants.

S'en exonérer reviendrait à créer un double standard. Le meneur de jeu laisserait alors entendre que les règles ne s'appliquent qu'aux simples participants et qu'il suffit de devenir soi-même assez grand (ou de *prendre du galon* et devenir meneur de jeu) pour ne plus avoir à les suivre. Le risque est alors que l'idéal du scientifique devienne pour les petits… celui d'être habilité à ne *pas* suivre la démarche scientifique !

On voit que les quatre premiers commandements du meneur de jeu d'une démarche d'investigation portent sur sa propre posture à l'égard de la science et visent avant tout à en assurer la cohérence avec le discours méthodologique sous-jacent comme avec les pratiques imposées aux simples participants.

Mener des expériences intégralement

Tes expériences tu mèneras à leur terme, sans raccourci ni impasse

Pour le scientifique, l'expérimentation est le moyen privilégié pour valider ses hypothèses, au cœur de la démarche d'investigation. S'assurer de la fiabilité des résultats des expériences est une condition requise pour en tirer des conclusions pertinentes. Elle passe par des expériences menées à leur terme, sans raccourci ni impasse. Une attitude désinvolte vis-à-vis de l'expérimentation est donc à proscrire. Le meneur de jeu doit en particulier s'astreindre à vérifier expérimentalement la reproductibilité et la robustesse d'une expérience (Blanquet & Picholle, 2012), sans jamais faire l'impasse sur une anomalie, omettre ou cacher des erreurs

expérimentales. Sauf circonstances particulières dont l'enseignant est seul juge mais qui doivent rester exceptionnelles, le temps ainsi *gagné* est en fait le plus souvent perdu, les élèves ne tirant aucun profit d'une démarche d'investigation bâclée.

Erreurs omises ou cachées

Il n'est pas rare que des oublis (ou erreurs) en cours de manipulation rendent une expérience inexploitable ou ses résultats peu fiables. Il suffit alors en général de refaire l'expérience pour s'en assurer et les corriger. Ces difficultés sont un élément normal d'une démarche d'investigation et relèvent de l'apprentissage de la méthode scientifique (e.g. oubli d'un paramètre pertinent, modification de deux paramètres pertinents en même temps ; voir à ce propos de Vecchi, 2008 et Cariou, 2007).

Que le meneur de jeu passe sous silence ou *a fortiori* cache des erreurs expérimentales, ou tolère un tel comportement chez ses participants, revient à diminuer fortement la fiabilité des données ainsi obtenues (et à jeter le doute sur toutes celles obtenues dans des circonstances équivalentes) ; de tels manquements à la déontologie scientifique peuvent conduire à des confusions voire à conclusions erronées.

C'est typiquement le cas lors de l'intervention d'un événement accidentel. Continuer l'expérience sans le mentionner, faire « comme si rien ne s'était passé », peut sérieusement compliquer l'interprétation de données aberrantes. C'est *a fortiori* le cas d'une tentative de camouflage d'une erreur de manipulation.

> Exemple : *Lors d'une investigation sur la solidification de l'eau, le tube à essai contenant l'eau à congeler bascule et de l'eau salée du mélange réfrigérant rentre à l'intérieur. Les élèves ne mentionnent pas l'événement et continuent l'expérience. Au moment de la mise en commun, la courbe obtenue ne fait pas apparaître de palier de changement d'état et les élèves font part de leur difficulté à obtenir de la glace. Ce n'est qu'après comparaison avec les autres courbes qu'ils font part de l'erreur de manipulation.*

Reproductibilité et robustesse à la carte

Par opposition à la magie, réputée ne fonctionner que si elle est pratiquée par un mage, une même expérience scientifique (ou une même série d'expériences, lorsque chaque réalisation individuelle implique un élément de hasard) bien menée doit en principe toujours produire les mêmes résultats quel que soit l'opérateur, le lieu ou le moment où elle est réalisée, au moins statistiquement.

En pratique, on s'en assure en vérifiant systématiquement la *reproductibilité* et la *robustesse* des expériences. Ce sont ces propriétés qui permettront à d'autres scientifiques de s'appuyer ensuite, sans forcément les refaire toutes, sur les résultats d'expériences antérieures dont la fiabilité a été dûment établie. La nécessité de ces tests reste largement méconnue des

enseignants : de nombreux didacticiens font état des difficultés tant des enseignants que de leurs élèves à percevoir l'intérêt de tester la reproductibilité pour s'assurer de la fiabilité d'un résultat (Talanquer, Tomanek & Novodvorsky, 2013 ; Dungan & Gott, 2000 ; Lubben & Millar, 1996).

Un meneur de jeu qui ne se donne pas la peine de refaire une expérience ou, au contraire, qui choisit de reproduire de façon sélective les expériences ne donnant pas les résultats qu'il désire ne peut considérer les résultats obtenus comme assez bien établis pour en tirer des conclusions probantes. Il en va de même lorsqu'il tolère des pratiques similaires de la part des participants qui, par exemple, ne testent pas la reproductibilité parce que le résultat obtenu est conforme au résultat attendu ou parce que « c'est ennuyeux », que « cela prendrait trop de temps ».

En termes de *tactiques* d'élèves, l'enseignant prend en outre le risque que des élèves se satisfassent du premier résultat obtenu en pariant qu'il réagira si (et seulement si) ce résultat n'est pas conforme à ce que l'expérience bien menée est censée donner. Il peut également induire chez les participants l'idée que le test de la reproductibilité d'une expérience est arbitraire, voire qu'il n'est utile que lorsque le premier résultat obtenu n'est pas celui qu'on présumait.

C'est d'autant plus préjudiciable qu'une part essentielle de l'apprentissage en démarche d'investigation est d'ordre méthodologique, et passe par l'examen permanent et la critique par les participants de leurs propres résultats, l'obtention d'un résultat particulier comptant souvent moins que le chemin emprunté pour y aboutir.

Notons toutefois que si les expériences de physique menées à l'école primaire peuvent en général être considérées comme reproductibles individuellement, à la précision des mesures près, celles de biologie ne le sont souvent que dans un sens statistique.

D'une manière générale, tous les court-circuits d'une démarche d'investigation sont problématiques. Il revient au meneur de jeu d'attirer l'attention de ses participants sur l'exigence de rigueur qu'impose toute démarche scientifique et d'invalider les pratiques désinvoltes qui volontairement dérogent à cette exigence.

Manipulation et institutionnalisation des données d'expérience

La science moderne est une aventure collective dont le succès repose en grande partie sur la prise en compte des résultats des autres scientifiques, mais aussi sur leur critique systématique. Ce n'est que parce qu'il sait que tout résultat publié a été dûment passé à ce crible qu'un scientifique peut se dispenser de refaire lui-même toutes les expériences et tous les calculs sur lesquels il fonde son propre travail.

La circulation des données d'expérience, positives comme négatives, est donc essentielle. Leur traitement et leur publication nécessitent donc, en

classe aussi bien dans la recherche professionnelle, une attention particulière afin de s'assurer de leur validité.

Tu ne tolèreras pas la falsification des données

Un premier corollaire est qu'il est important de tout noter, y compris les *ratages*, dans la mesure où on ne peut savoir d'avance ce qui pourra se révéler pertinent. Des données perçues comme problématiques n'ont souvent pas moins d'importance que celles reconnues comme « bonnes ».

Charles Babbage identifiait deux types de *fraude* directement liés à la tentation de privilégier les secondes : le *rabotage* (*trimming*) et la réduction (*cooking*). Le rabotage consiste à éliminer, *de part et d'autre de la valeur moyenne*, des données « extrêmes » pour faire paraître les mesures réalisées plus précises et pertinentes. La réduction consiste quant à elle à ne retenir que les résultats qui concordent avec la théorie et à rejeter les autres. Notons que l'élimination de données non pertinentes, qui revient à une forme de rabotage de bonne foi, est parfois une nécessité pratique. Mais, même très prudente et aussi bien justifiée que possible, elle n'est jamais sans risque. La réduction, elle, est souvent soit inconsciente, soit de mauvaise foi.

La tentation de fausser des données est parfois grande chez des enseignants qui souhaitent éviter une discussion parfois délicate avec des élèves lors de démarches d'investigation. Ainsi après l'obtention par différents groupes d'enseignants stagiaires de paliers de changement d'état de l'eau à des températures différentes de zéro degré et sur une ampleur de 4°C (en raison de la mauvaise qualité des thermomètres utilisés), certains proposent – si cette difficulté survient en classe – de s'abstenir de graduer les axes pour ne conserver que l'allure générale des courbes et ne pas avoir à discuter les valeurs des paliers ; d'autres proposent de changer l'échelle pour rendre la différence de température peu perceptible et pouvoir conclure que les expériences donnent le même résultat.

Les conclusions de toute expérience tu institutionnaliseras

Plus généralement, l'échange et la confrontation des données d'expérience constituent un moment clef de toute pratique scientifique, celui de la transition d'une tâche individuelle vers un savoir collectif. Que ce soit dans un contexte professionnel ou d'institutionnalisation des résultats d'une démarche d'investigation scolaire à l'échelle d'une classe, il convient d'y prêter une attention toute particulière, et de ne tolérer aucune falsification de ces données, qu'elle soit délibérée ou inconsciente.

Même pressé par le temps en fin de séance, le meneur de jeu doit donc résister à l'envie de sacrifier la phase de mise en commun des données et des conclusions d'une expérience. Il doit se réserver un temps suffisant pour établir le bilan des expériences et pour formuler soigneusement avec les participants une réponse à la question posée.

Spécificité du discours scientifique

Tout discours scientifique vise un haut niveau de cohérence logique et lexicale, ainsi qu'à l'univocité des propositions qui le composent. A cette fin, les scientifiques professionnels emploient volontiers toutes les ressources du formalisme mathématique, réputé pour son absence d'ambiguïté, pour décrire les phénomènes les plus complexes.

Tu veilleras à la précision des propositions…

Les programmes veillent à ce que le langage naturel suffise à décrire les phénomènes qu'on étudie à l'école primaire. Les contraintes de cohérence et d'univocité du discours s'y présentent donc à la fois comme un objectif d'apprentissage méthodologique, et comme un exercice de précision dans l'expression, donc un travail sur la langue (C.S.P., 2014). Inversement, une formulation mal maîtrisée peut facilement conduire à faire dire aux expériences davantage qu'elles ne disent vraiment.

Il appartient donc au meneur de jeu de veiller à la précision du langage utilisé, aussi bien en termes de lexique que de syntaxe, et d'en expliquer l'importance. Plus généralement, il doit idéalement s'assurer que, sauf exception dûment justifiée, les propos n'entrent pas en contradiction avec les savoirs reconnus (non contradiction externe), n'incluent pas d'éléments contradictoires entre eux (non contradiction interne), que les participants argumentent correctement sans incohérence logique ou sont attentifs à la cohérence lexicale et symbolique (i.e. tous les termes et symboles employés ont une définition univoque), etc.

> Exemple : *Lors d'un travail sur les leviers, un enseignant en formation conclut que « pour obtenir l'équilibre horizontal d'une planche posée sur un pivot, il faut deux masses* différentes*, la plus lourde devant être placée le plus près du pivot », alors qu'un équilibre horizontal peut également être obtenu avec des masses égales.*

L'ambiguïté de l'expression peut également être plus ou moins volontaire, et relever d'une stratégie d'un participant pour éviter d'assumer des résultats qu'il devine éloignés d'une *bonne réponse* supposée. Elle s'apparente alors au pire à une tentative de fraude, au mieux à un refus de communication. Dans toute la mesure du possible, il convient alors de prendre le temps « d'accoucher » une formulation univoque, ou à défaut d'identifier les propositions fautives comme non recevables.

… et à la justesse de leur niveau de généralité

Une autre spécificité de la méthode scientifique est la navigation permanente entre différents niveaux de généralité, qu'il s'agisse de déduire les caractéristiques d'une réalisation particulière d'un modèle général, ou au contraire, par induction, d'énoncer des règles générales à partir de l'observation de phénomènes particuliers.

Il importe donc que la formulation d'une proposition, et *a fortiori* d'une conclusion institutionnalisée, en fasse clairement apparaître le niveau de généralité. Or c'est une compétence langagière en cours de construction à l'école primaire, voire au-delà, et il convient d'y apporter une attention toute particulière, aussi bien en termes d'appropriation des marqueurs de généralité (e.g. *toute*, *toujours*, *jamais*) comme de subordination (e.g. *lorsque*) que de compréhension de leur importance.

> Exemple*: Lors d'un travail sur les sabliers, les enfants peuvent conclure un peu rapidement que, très généralement, «plus il y a de grains, plus il faut de temps pour que le sablier se vide», en omettant de préciser que la taille du trou par lequel s'écoulent les grains ainsi que le type des grains doivent rester les mêmes.*

La démarche d'investigation mobilise donc de la part du meneur de jeu des qualités d'écoute, la capacité de réagir sur le vif à ce qui est dit ainsi qu'une bonne maîtrise de la langue.

Une chorégraphie subtile

Pour clore, nous envisageons maintenant trois «commandements» à destination non plus des pratiquants de la D.I., mais des *meneurs de jeu*. Ils s'inscrivent dans une vision de la démarche d'investigation comme façon d'induire un questionnement et de le laisser se développer, spontanément mais, au risque du paradoxe, dans un cadre soigneusement chorégraphié (Rankin, 1999). Soulignons toutefois qu'ils s'adressent plus particulièrement à des enseignants disposant d'une expérience limitée de la D.I., les plus chevronnés pouvant préférer des approches plus «ouvertes» (Colburn, 2000 ; NRC, 2000).

Les idées des participants sans parti pris tu envisageras

L'expression des idées et des intuitions des participants à propos du phénomène étudié est un moment essentiel de toute démarche d'investigation. Emises dans le feu de l'action, elles appellent souvent une reprise et une reformulation pour s'assurer que tous les comprennent de la même façon (voir ci-dessus *Spécificité du discours scientifique*). Ce rôle revient souvent au meneur de jeu, de même que celui d'encourager les spéculations. En revanche, il doit éviter de se prononcer sur leur validité : appliquant à soi-même les mêmes standards qu'aux participants, il accueille à ce stade aussi bien les idées qu'il sait fructueuses que celles conduisant à une impasse.

Il se doit donc d'entretenir une attitude bienveillante envers toutes les idées émises. Dans toute la mesure du possible, aucune ne doit être passée sous silence, ou *a fortiori* rejetée d'autorité. Une fois écartées les propositions démontrablement incohérentes, le juge est l'expérience : «Comment savoir ? On essaie !».

Cette contrainte relève à la fois d'une pratique déontologique de la D.I. et de considérations pédagogiques à plus long terme : un participant dont les

idées sont ignorées risque non seulement de se désinvestir de l'investigation en cours, mais aussi de ne plus en proposer la fois suivante, voire de considérer la démarche d'investigation comme une mascarade où seules celles qui arrangent le meneur de jeu semblent effectivement exploitées.

Tu accorderas toute ton attention à la formulation de tes questions

La sélection des idées n'est donc pas un moyen légitime pour orienter une séquence vers ses objectifs pédagogiques. Une meilleure méthode consiste à les anticiper en identifiant les conceptions initiales des participants, et à préméditer leur confrontation avec une situation inattendue, sur la base d'une question précise et adaptée. D'une façon générale, celle-ci ne sera fructueuse que si les participants se l'approprient. Une bonne question, ou une « question productive » dans le lexique de Harlen (2012), doit donc être à leur portée et accessible à l'investigation avec le matériel disponible sans que la réponse en soit évidente afin qu'il y ait réellement recherche.

Un corollaire est que la phase de préparation de la question doit également inclure une formulation de réponse acceptable, et la vérification qu'on peut la justifier expérimentalement. Si les participants ne peuvent la trouver par eux-mêmes, la question n'est pas adéquate (sauf effet délibéré du meneur de jeu, qui en aura prémédité la reformulation en cours d'investigation).

L'improvisation de questions au fil de la séquence suppose une grande expérience du meneur de jeu. Des nuances de formulation très fines (portant en particulier sur leur niveau de généralité) peuvent en effet amener des idées très différentes de la part des participants, et faire la différence entre une réponse expérimentale possible ou impossible. Ainsi, on se méfiera des questions en « Pourquoi », qui appellent la démonstration d'une chaîne de causalité souvent hors de portée d'élèves du primaire, alors qu'une question du type « Que se passe-t-il lorsqu'on… » appelle une vérification expérimentale simple et directe (Blanquet, 2009).

La formulation de ces questions est donc cruciale, et les enseignants débutants ne doivent pas hésiter à les emprunter aux séquences *clef en main* disponibles dans de nombreux guides du maître incluant des formulations classiques déjà éprouvées.

Tu chorégraphieras soigneusement tes séquences en investigation

Une séquence en démarche d'investigation doit donc se préparer au même titre qu'un cours traditionnel. Une règle élémentaire est que le meneur de jeu doit au minimum avoir lui-même au préalable réalisé les expériences attendues et testé le matériel afférent, en prêtant attention à ses propres réactions, surprises et conceptions initiales. Cette phase lui permet d'identifier le matériel nécessaire (ou, comme c'est souvent possible au primaire, le matériel de récupération qu'il pourra lui substituer).

Il doit en outre prendre le temps de réfléchir au lancement de l'investigation et à son déroulement possible (de Vecchi & Carmona-Magnaldi, 2007)

et travailler la formulation des questions. C'est à ces conditions qu'il pourra, le moment venu, accorder toute son attention aux réactions des participants et leur fournir un espace de liberté pour la recherche.

Si de telles contraintes de préparation peuvent paraître très contraignantes au meneur de jeu débutant, elles deviennent très rapidement une seconde nature et s'allègent rapidement avec un peu de pratique. En fait, elles s'avèrent suffisamment efficaces pour que, après les avoir intégrées et avoir investi le temps nécessaire à la maîtrise d'une poignée de séquences en D.I., de nombreux jeunes enseignants affectés à des postes itinérants de remplaçants choisissent de s'en faire une spécialité, facile à adapter à de nouvelles classes et très appréciée des élèves comme de leurs collègues.

Se lancer dans un enseignement en démarche d'investigation ne s'improvise pas, mais l'expérience prouve qu'une formation de l'ordre de 30 heures permet déjà à des enseignants de se lancer dans des démarches d'investigation qu'ils ont eux-mêmes vécues, avant d'élargir ensuite leur palette à de nouvelles séquences éventuellement de leur cru.

Conclusion

Dans un contexte de recul de la culture scientifique de «l'honnête homme» du début du XXIe siècle, duquel participent malheureusement la plupart des jeunes enseignants, la stratégie française traditionnelle de promotion de quelques figures de scientifiques idéaux, que les «hussards noirs» de la République se sont longtemps donnés pour modèles, semble avoir atteint ses limites. Plusieurs études suggèrent qu'une majorité d'enseignants du primaire n'ont désormais qu'une idée assez vague de la nature de la science et de ses exigences (Lederman, 2007). Plus grave peut-être, nombre d'entre eux s'estiment eux-mêmes incapables de l'enseigner et s'en dispensent.

On peut douter que l'élaboration d'une liste plus explicite des qualités de l'enseignant de sciences idéal recevrait un meilleur accueil que les nombreuses instructions ministérielles qui l'auront précédé pour aboutir à ce triste résultat.

L'idée d'une sorte de «code de déontologie de la démarche d'investigation», ostensiblement plus pragmatique, moins ambitieux et surtout directement profitable aux enseignants, apparaît en revanche comme une stratégie plausible pour leur permettre d'établir au moins un rapport éthique à la science scolaire.

Au-delà du clin d'œil, nous avons tenté de démontrer dans cet article la possibilité de concevoir un tel code déontologique à partir de règles éprouvées, simples à mettre en œuvre pour l'enseignant, et dont on sait qu'elles en sont généralement bien reçues, prises individuellement et justifiées dans le cadre d'une formation à la D.I.

Le passage du respect opportuniste de tels «commandements» pragmatiques et restreints à la démarche d'investigation à une vision plus générale, plus mature de la nature de la science reste à explorer. Toutefois, leur

construction reposant sur les principes généraux consensuels à la base de toutes les épistémologies actuelles de la science scolaire, on peut supposer que leur appropriation par les enseignants ne peut qu'étayer, par leur propre pratique de la D.I. en classe, les critères de scientificité sur lesquels ils pourraient être amenés à s'interroger par la suite.

Par ailleurs, les qualités d'engagement et d'écoute que ces commandements tentent de promouvoir chez les enseignants dépassent largement le strict cadre de la D.I. en sciences. On peut raisonnablement imaginer les retrouver dans d'autres « codes » disciplinaires – et espérer que même les enseignants les plus rétifs au côté *moralisateur* d'un code de déontologie général et contraignant établissent spontanément les liens qui s'imposent et se construisent eux-mêmes, à partir de ces briques modestes mais bien intégrées, une éthique professionnelle saine et robuste.

Références

Andler, D., Fagot-Largeault, A., & Saint-Sernin, B. (2002). *Philosophie des sciences*. Paris : Gallimard.

Appleton, K. (2007). Elementary Science Teaching. Dans S.K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 493–535). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Babbage, B. (1830). *Reflections on the Decline of Science in England.* Projet Gutenberg. Récupéré à http://www.gutenberg.org/files/1216/1216-h/1216-h.htm

Blanquet, E. (2009). Questions de sciences. Dans U. Bellagamba, É. Picholle & D. Tron (dir.), *Rudyard Kipling et l'enchantement de la technique*. Communication présentée dans le cadre des deuxièmes journées interdisciplinaires sciences & fictions de Peyresq. Nice : Somnium. Récupéré à http://revel.unice.fr/symposia/scetfictions/index.html ?id=542

Blanquet, E., & Picholle, E. (2012). Faire et refaire : varier les paramètres d'une expérience pour formuler une loi plus robuste. Dans T. Evrard & B. Amaury (dir.), *Réveille-moi les sciences.* Louvain-la-Neuve : De Boeck.

Calmettes, B. (dir.). (2012). *Démarches d'investigation : références, représentations, pratiques et formation*. Paris : L'Harmattan.

Cariou, J.-Y. (2007). *Faire vivre des démarches expérimentales*. Paris : Delagrave.

CNRS. (2014). *Promouvoir une recherche intègre et responsable, un guide*. Récupéré à http://www.cnrs.fr/comets/spip.php ?article91

Colburn, A. (2000). An Inquiry Primer. *Science Scope, 23*(6), 42–44.

Conseil Supérieur des Programmes. (2014). Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Récupéré sur le site de l'éducation nationale française http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_competences_culture_328388.pdf

de Vecchi, G. (2006). *Enseigner l'expérimental en classe*. Paris : Hachette éducation.

de Vecchi, G. & Carmona-Magnaldi, N. (2007). *Faire vivre de véritables situations-problèmes*. Paris : Hachette Education.

Duggan, S., & Gott, R. (2000). Intermediate General National Vocational Qualification (GNVQ) Science : A missed opportunity for a focus on procedural understanding ? *Research in Science & Technological Education*, *18*(2), 201-214.

Harlen, W. (2012). *Assessment & Inquiry-Based Science Education : Issue in Policy and Practice*. Trieste (I) : Global Network of Science Academies (IAP) Science Education Program (SEP).

Harlen, W. (2012). *Enseigner les sciences, comment faire ?* Paris : Le Pommier.

Lederman, N. G. (2007). Nature of Science : Past, Present and Future. Dans S.K. Abell & N.G. Lederman (Eds.), *Handbook of Research on Science Education* (pp. 831-880). New York : Lawrence Erlbaum Associates Inc.

Lubben, F., & Millar, R. (1996). Children's ideas about the reliability of experimental data. *International Journal of Science Education*, *18*, 955–968.

National Research Council. 2000. *Inquiry and the National Science Education Standards*. Washington, D.C. : National Academy Press.

Rankin, L. (1999). Lessons learned : addressing common misconceptions about inquiry. Dans *Inquiry : Thoughts, Views, and Strategies for the K-5 Classroom* (pp. 32–37). Arlington, VA : National Science Foundation. Récupéré sur le site de la NSF : http://www.nsf.gov/pubs/2000/nsf99148/htmstart.htm

Talanquer, V., Tomanek, D., & Novodvorsky, I. (2013). Assessing Students' Understanding of Inquiry : What Do Prospective Science Teachers Notice ? *Journal of Research in Science Teaching*, 50(2), 189–208.