



HAL
open science

Au coeur de l'éthique enseignante

Marie Gausse

► **To cite this version:**

| Marie Gausse. Au coeur de l'éthique enseignante. Dossier de veille de l'IFÉ, 2023, 145. ensl-04415107

HAL Id: ensl-04415107

<https://ens-lyon.hal.science/ensl-04415107>

Submitted on 29 Jan 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Dossier de veille de l'ifé)

VEILLE ET
ANALYSES

Marie Gausse

est médiatrice scientifique au sein de l'équipe Veille et Analyses.

L'auteure tient à remercier chaleureusement Gwénola Reto (LIRFE, Université catholique de l'ouest) et Alban Roblez (postdoctorant à l'Institut français de l'Éducation – ENS de Lyon et au Conseil d'Évaluation de l'École, chercheur au laboratoire EXPERICE, USPN) pour leurs conseils avisés ainsi que les enseignantes et les enseignants qui l'ont aidé à mieux rendre compte de la boussole éthique.

AU CŒUR DE L'ÉTHIQUE ENSEIGNANTE

Résumé : À l'heure où l'attrait des métiers de l'enseignement est au centre des discussions à travers l'Europe, les divergences d'opinions sur les objectifs de l'école exacerbent les défis déjà présents dans cette profession. Considérées de plus en plus comme des exécutantes assujetties aux contraintes de remaniements professionnels incessants, les personnes enseignantes s'agrippent à ce qui fait sens pour elles : leur attachement pour ce métier. Au-delà de la transmission de connaissances disciplinaires, elles sont interpellées par la dimension humaine, sociale, et affective de leur pratique éducative. Dans une quête de repères, elles mobilisent instinctivement un code moral façonné par leurs convictions personnelles et leur expérience professionnelle. Celui-ci s'exprime dans une conception plus large de leur profession intégrant le caractère éthique de cette relation plaçant les élèves au cœur de leurs préoccupations. Affectées dans leurs pratiques quotidiennes par des problématiques parfois « indécidables » (Ravon et Vidal-Naquet, 2016), les personnes enseignantes affrontent régulièrement des dilemmes éthiques nécessitant une prise de décision parfois déterminante pour le parcours et la vie scolaires de leurs élèves.

À partir de travaux récents ou fondateurs, ce *Dossier de veille de l'ifé* n°145¹ appréhende la façon dont les personnes enseignantes s'approprient le concept d'éthique comme composante indissociable de l'acte d'enseigner. Il se penche plus profondément sur cette dimension de la relation enseignante/élève et sur la question de sa formation à partir d'une mise en perspective de ses différentes acceptions philosophiques. Enfin, ce *Dossier* aborde les stratégies enseignantes élaborées au gré de leur boussole éthique, reposant intuitivement sur une ligne de conduite personnelle, pour les guider et maintenir le cap vers la « vie bonne » (Ricoeur, 1990).

¹ Le *Dossier de veille de l'ifé* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.

| | |
|--|----|
| Éthique et enseignement : un couple fragile | 3 |
| La grande nébuleuse éthique | 3 |
| Qu'est-ce que l'éthique ? | 4 |
| L'éthique appliquée en enseignement | 6 |
| Finalités éducatives, valeurs et éthique sont-elles conciliables ? | 7 |
| Côté institution : les finalités éducatives sont-elles compatibles avec l'éthique ? | 7 |
| Côté enseignantes : quelle éthique pour transmettre des valeurs ? | 9 |
| Vivre l'éthique au quotidien | 10 |
| L'exemplarité ordinaire des enseignantes | 11 |
| Des vertus éthiques pour boussole | 11 |
| L'éthique professionnelle s'apprend-elle ? | 14 |
| Dilemmes éthiques professionnels et humains | 17 |
| Doute, perplexité, incertitude et prudence : l'éthique en tension | 17 |
| Des horizons souhaitables face à la tourmente éthique | 19 |
| Bibliographie | 22 |



AU CŒUR DE L'ÉTHIQUE ENSEIGNANTE

À l'heure où la question d'attractivité des métiers de l'enseignement domine les débats un peu partout en Europe, les attentes divergentes sur les finalités de l'école contribuent au malaise de cette profession déjà mise à mal. Le décalage entre les souhaits d'une institution et la réalité de ce que vivent les enseignantes et les enseignants au quotidien vient renforcer ce mal-être (Réto², 2018; Neville, 2023). Perçues de plus en plus comme des exécutantes et exécutants — devoir de mise en œuvre de réformes, de projets et de méthodes selon une logique descendante —, elles et ils s'agrippent à ce qui peut encore faire sens dans leur métier. Au-delà de la transmission des savoirs disciplinaires, la dimension humaine, sociale et affective de leur activité les questionne. « Qui dois-je être? Que dois-je faire? Comment résister à l'usure du métier? » (Pachod, 2017, § 1).

En mal de repères, les personnes enseignantes mobilisent intuitivement un code moral élaboré à partir de leurs représentations personnelles et de leur vécu professionnel, une sorte de boussole éthique pour les guider tout au long de leur parcours (Gaussel 2023b). C'est sur le fonctionnement de cette boussole, le fil rouge de nos réflexions, que se penche ce *Dossier de veille de l'Ifé* n° 145³, afin d'appréhender la façon dont les personnes enseignantes s'approprient en acte le concept d'éthique. En effet, les transformations importantes que l'enseignement scolaire et universitaire connaît depuis la fin des années 1960 — démocratisation de l'école, impacts des crises sociales et économiques, recrudescence d'événements de violence ou encore méfiance à l'égard de la science et des institutions, etc. — ont suscité de nouvelles réflexions sur l'éthique et ses liens avec les pratiques éducatives. Celles-ci se traduisent par la production conséquente d'une littérature scientifique sur ce thème, en particulier en philosophie de l'éducation (voir entre autres Beauvais, Haudiquet et Miceli, 2014; Dupeyron et Miqueu, 2013; Moreau, 2013; Prairat, 2013).

La notion d'éthique, loin de faire consensus, a longtemps été associée, voire confondue avec celle de morale. Dans le contexte contemporain, elle est mobilisée pour guider les pratiques de l'intervention sur autrui — comme dans les domaines de la santé, du travail social et de l'éducation — et tenir lieu de principe fondamental à de nombreuses déontologies professionnelles⁴. « L'éthique est aujourd'hui de plus en plus envisagée comme une compétence que les professionnels doivent développer et intégrer à leurs pratiques pour agir de manière adéquate en situation »

(Aiguier, 2018, § 1). Ainsi, la question de la formation à l'éthique revient régulièrement depuis les années 1990 dans les textes relatifs à la professionnalité enseignante (Prairat, 2023). Des contenus de formation sont d'ailleurs déjà inscrits dans plusieurs programmes destinés aux personnes enseignantes, au Québec par exemple (Jutras, 2019). L'éthique fait l'objet de publications institutionnelles, d'une plateforme européenne, intitulée « Éthique, transparence et intégrité dans l'éducation » (ETINED), qui présente des principes éthiques et des codes de bonne conduite sous l'égide du Conseil de l'Europe, ou encore d'un programme de recherche géré par de l'Institut international de planification de l'UNESCO (ETICO⁵), donnant accès à de nombreux rapports et outils de formation sur la question.

Nous allons voir qu'il existe plusieurs façons de considérer l'éthique enseignante : se construit-elle à partir de prescriptions portant sur les normes professionnelles et les valeurs à transmettre, ou bien fait-elle partie plus largement des comportements humains, tel qu'elle se manifeste dans les interactions sociales? Quelles sont les spécificités de l'éthique et peuvent-elles s'apprendre? Peut-on réduire l'éthique à une liste de « bonnes » conduites ou de vertus?

Nous abordons dans la première partie de ce *Dossier* l'éthique comme composante indissociable de l'acte d'enseigner, qui convoque cependant d'apparentes contradictions, notamment dans ses rapports avec les finalités éducatives de l'École. Cette partie propose un tour d'horizon de différentes acceptions philosophiques de l'éthique, nécessaire pour appréhender ensuite leur sens et leur portée au sein de l'institution scolaire.

Nous consacrons la deuxième partie de ce *Dossier* aux enjeux de la dimension éthique de l'enseignement. D'abord menée au prisme de la relation enseignantes/élèves dans les pratiques ordinaires de la classe, notre analyse porte ensuite sur les questions de formation à l'éthique. Enfin, nous confrontons les dilemmes éthiques vécus par les personnes enseignantes au quotidien pour conclure sur une discussion autour des nouvelles configurations éducatives et d'une potentielle recherche de « la vie bonne » à l'école, selon les principes d'une éthique triadique soit une « visée de la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes » (Ricœur, 1990, p. 202).

² Les références bibliographiques de ce *Dossier de veille de l'Ifé* sont accessibles sur notre [bibliographie collaborative](#).

³ Le *Dossier de veille de l'Ifé* propose une synthèse problématisée de travaux de recherche portant sur une thématique éducative. Il mobilise un choix de références issues de différentes disciplines dans une visée de médiation scientifique.

⁴ La déontologie ou la science de la moralité est une pratique dans laquelle l'harmonie et la coïncidence du devoir et de l'intérêt personnel, de la vertu et de la félicité, de la prudence et de la bienveillance, sont expliquées et exemplifiées (Bentham, 1834). Une déontologie professionnelle est constituée d'un ensemble des règles et des devoirs qui régissent la conduite des membres de certaines professions. Nous aborderons plus précisément la question du code déontologique dans la partie consacrée à la formation.

⁵ Le programme ETICO, lancé en 2001, vise à renforcer les stratégies de planification et de gestion de l'éducation en promouvant une culture de l'éthique, en réduisant les pratiques de corruption et en intégrant les principes de transparence et de responsabilité au niveau des politiques éducatives.

Conception et méthodologie du Dossier de veille de l'Ifé n° 145

Ce Dossier de veille de l'Ifé porte sur l'éthique enseignante et vise à interroger « certains allants de soi épistémologiques, méthodologiques et conceptuels qui caractérisent les perspectives les plus récentes en matière de compétence éthique » (Didier, Meline et Aiguier, 2018, § 20). Abordant la question de l'éthique dans l'enseignement, il exclut cependant les problématiques éthiques liées au pilotage d'établissement ou à la recherche en éducation. Ce Dossier poursuit les réflexions sur la question des normes et des valeurs à l'école menées dans de précédentes productions de l'équipe [Veille et Analyses](#), comme l'enseignement laïque de la morale (Feyfant, 2014), le développement de l'esprit critique (Gaussel, 2016) et l'éducation à la citoyenneté (Ravez, 2018).

Afin de repérer des travaux de recherche et institutionnels pouvant alimenter ce Dossier, nous avons conduit une démarche itérative de recherche et d'analyse documentaires à l'aide de mots clés (neutralité, norme, valeur, éthique, responsabilité, bienveillance, déontologie, etc.), puis sélectionné des productions, principalement francophones, portant sur l'éthique enseignante. Une première lecture de ces documents, représentatifs des questions relatives à l'éthique enseignante, et de leur bibliographie, nous a permis de problématiser cet objet sous trois angles : sa composante philosophique (cependant abordée à un niveau élémentaire, compte tenu du degré de complexité du sujet, que nous ne pouvons développer ici), la question plus politique des finalités éducatives de l'école, et la formation des personnes enseignantes à l'éthique, aux dilemmes éthiques et à leur capacité à agir, souvent dans l'incertitude, dans le quotidien de la classe. Pour ce faire, nous avons confronté divers points de vue disciplinaires : philosophiques, mais également psychologiques, sociologiques (nous permettant de caractériser les transformations de la société contemporaine) ou plus largement issus des sciences de l'éducation et portant sur l'éthique, en les catégorisant selon trois axes : un axe sémantique sur les notions d'éthique, de normes et de valeurs, un questionnement sociopolitique sur la qualification des finalités de l'école, et un axe pédagogique et didactique se rapportant à l'agir enseignant en contexte situé. Nous avons retenu 121 productions (articles, ouvrages, podcasts, billets de blog).

Pour la rédaction de ce Dossier de veille de l'Ifé n° 145, nous avons choisi de privilégier l'utilisation du genre grammatical féminin selon la règle de majorité (HCEFH, 2022), qui reflète au plus près la réalité statistique — avec plus de 70 % d'enseignantes, de formatrices et de personnes de direction et d'encadrement féminins sur le terrain (DEPP, 2022) — et d'employer des termes épïcènes quand cela est possible.

Éthique et enseignement : un couple fragile

Cette première partie questionne l'apparente association entre l'acte d'enseigner et l'éthique. En effet, nous allons tenter de comprendre pourquoi cette congruence qui semble évidente ne va finalement pas de soi, et « qu'en matière d'éthique, de citoyenneté, de valeurs et de normes⁶, nous pouvons à peu près lire tout et son contraire » (Leleux, 2014, § 4). Nous clarifions en premier lieu la notion d'éthique en nous penchant sur quelques concepts clés propres à cet objet d'étude philosophique, pour ensuite approfondir la question de l'éthique appliquée à l'enseignement.

La grande nébuleuse éthique

L'éthique est présente dans la production de recherches issues de champs disciplinaires variés, au travers de démarches conceptuelles et appliquées : éthique biomédicale, éthique de l'environnement, éthique des affaires, éthique familiale, etc. (Rude-Antoine, 2014). Pour le champ de l'éducation, Prairat (2007) fait état d'un consensus idéologique mou qui ferait fi d'interrogation ou d'argumentation critique. Avant de questionner la place de l'éthique dans les activités d'enseignement, il nous semble donc primordial de définir les contours de la nébuleuse éthique et les composantes qui lui sont associées.

⁶ Norme : indique un « devoir être » et non pas un « être » et s'exprime sous la forme d'une obligation ou d'un impératif, explicite ou implicite. Une norme peut prétendre être juste sans avoir été validée. Habermas (1992) associe le concept de norme (sans l'attacher à la morale) à ce qui est recommandé ou conseillé mais pas obligé (Leleux, 2014, § 20).



Qu'est-ce que l'éthique?

L'éthique est associée à de nombreux domaines d'activités professionnelles et de comportements sociaux. Ce terme relève aussi d'un concept philosophique selon lequel il n'existe toujours pas de consensus, notamment sur le sens qu'il prend par rapport à celui de morale. Étymologiquement, l'éthique vient du grec *ethos*, qui renvoie à l'ensemble des expériences vécues ou des comportements qui rendent compte de «la vie bonne» (Ricœur, 1990, p. 202). Une définition plus récente pose l'éthique comme science traitant des principes régulateurs de l'action et de la conduite morale (CNRTL); une autre présente l'éthique comme une discipline philosophique qui aborde les finalités et les valeurs de l'existence⁷, et sur les conditions d'une vie heureuse. Selon Focant et Miennee (2016), l'éthique serait un domaine de réflexion qui se donne pour but «d'éclairer bonnes pratiques et bonnes conduites, notamment dans le cadre de rapports asymétriques, et interrogeant de fait la question " du bon, du vrai, juste " relative aux affaires humaines» (§7).

Dans leurs usages actuels, les notions d'éthique et de morale sont souvent confondues ou considérées comme synonymes. Elles renvoient alors aux règles de conduite ou aux normes qu'il convient de respecter dans une société donnée. L'éthique est ainsi perçue comme l'héritage de valeurs universelles liées aux actions humaines et «définie comme une visée subjective de valeurs» (Prairat, 2007, § 6). Cette quasi-synonymie se retrouve dans certains ouvrages sur la philosophie morale, par exemple chez Canto-Sperber et Ogien (2017), pour qui la morale est diligentée par un ensemble de principes et de normes relatives au bien et au mal, qui permettent aux individus de qualifier et de porter un jugement sur les actions d'autrui. Dans ce sens, l'éthique se rapproche du traditionalisme et du conformisme, deux termes pouvant être associés à une morale fondamentaliste⁸ religieuse. Une deuxième façon d'envisager le couple éthique et morale est de distinguer les termes en les rattachant à deux traditions philosophiques différentes : l'éthique aristotélicienne, ancrée dans une perspective téléologique (du grec *telos* : la fin, le but), d'une part, et d'autre part la morale kantienne, fondée sur une position déontologique (du grec *deonta* : les devoirs). L'éthique recommande une voie à suivre, elle est orientée vers la sagesse du vivre bien, alors que la morale commande et prescrit des comportements considérés comme justes (par opposition à des comportements jugés immoraux).

⁷ Roblez (2022) situe quatre écoles philosophiques de la valeur qui la définissent et lui donne un cadre ontologique (qui concerne l'être, le fait d'exister): « l'émotivisme » (la valeur est une fonction énonciative de ses propres émotions), le « réalisme classique » (la valeur est une monade ; ce qui vaut la peine) et l'approche de Dewey dont Prairat se défend, le pragmatisme d'inspiration deweyenne (la valeur est ce qui compte vraiment et le « constructivisme » (la valeur est ce qui se fabrique par/dans l'éthique).

La philosophie morale

La philosophie morale se rapporte aux notions de bien, de ce qui est bon, et de bonheur, centrales de l'Antiquité au XVIII^e siècle. La philosophie morale porte sur l'action et la psychologie humaine, se rapprochant ainsi d'une réflexion morale ancrée dans les pratiques qui répondrait à la question : comment dois-je vivre? La définition philosophique du bien, originellement issue de la pensée platonicienne, « peut être interprétée à la fois comme une théorie du bien défini comme réalité transcendante et suprêmement intelligible, ou comme une théorie du bien conçu comme un ordre » (Canto-Sperber et Ogien, 2006, p. 20). Dans la conception kantienne, c'est la volonté bonne, ou l'action bonne, détachée du désir, des idéologies ou de l'intérêt, qui est qualifiée de vertueuse. La définition du bien recouvre un large champ de pensée : chez Marx, le bien humain est le travail productif et la collaboration sociale alors que pour Nietzsche, le bien est créativité et puissance. Enfin, Descartes considère que le bien humain et le bonheur sont à relier à la perfection ontologique de l'individu.

Une troisième position consiste à combiner éthique et morale pour établir des normes particulières à respecter dans les différents domaines de la vie humaine. Prairat (2007) envisage une démarche transversale pour qualifier ces liens entre éthique et morale : la réflexion éthique permet de faire évoluer les lois dictées par la morale en questionnant les normes et les règles. «L'éthique est le mouvement qui déplace les lignes.» (Prairat, 2007, p. 15) Cette dernière acception nous semble pertinente pour introduire un autre terme fréquemment associé à l'éthique en lien avec l'enseignement, à savoir la déontologie. Issu du grec *deontos* (ce qu'il faut faire), ce terme est historiquement apparenté à la théorie des devoirs (Bentham, 1834). Paysant (2014) définit la déontologie comme un ensemble de règles et de devoirs qui régit une profession et ses membres, pour mener leurs missions de la meilleure manière qui soit. La déontologie n'existe toutefois pas de manière juridique, elle répond à un besoin de principes éthiques à respecter pour le bien de chaque personne. Elle sert à définir une identité professionnelle en régulant les actions d'une profession (qu'est-ce qu'enseigner?), à susciter un engagement collectif, à donner des points de repère, des balises pour faciliter l'action, et à énoncer des normes morales, des devoirs et obligations pour les pratiques professionnelles (actions acceptables, actions non acceptables).

⁸ Le terme fondamentalisme désigne d'abord un mouvement protestant du début du XX^e siècle prônant l'antimodernisme et une croyance en l'infaillibilité des dogmes religieux. Un emploi plus psychologique de ce terme porte sur l'adhésion à des doctrines radicales, peu nuancées, généralement religieuses, mais parfois séculières et souvent à la base de préjugés et discriminations.

La déontologie

«La déontologie est constituée de l'ensemble des normes qui indiquent les comportements ou attitudes que les professionnels doivent observer dans leur pratique. C'est une forme particulière de régulation sociale propre à une profession ou à un métier. La déontologie professionnelle constitue une réponse au besoin de clarifier une éthique commune et de s'en servir pour guider les interventions des membres de ce groupe professionnel. À son niveau le plus théorique, la déontologie constitue un aspect de l'éthique professionnelle. Elle propose un idéal de pratique, une sorte de code d'honneur de la profession. Le respect de ce code d'honneur est censé participer au professionnalisme des membres du groupe professionnel [...]. Plus une déontologie est explicite et publique, plus l'image du métier ou de la profession à laquelle elle est liée s'en trouve valorisée et reconnue socialement. Cela explique pourquoi certains enseignantes et enseignants désirent se doter de principes ou même de codes de déontologie de l'enseignement» (Desaulniers et Jutras, 2019, p. 44).

Si les enseignantes ont besoin d'une boussole éthique pour pouvoir agir dans leur profession, concilier éthique et enseignement n'est pas une évidence. Lapostolle (2021) revient notamment sur les déboires d'une épreuve orale ajoutée au programme d'admissibilité de divers concours enseignants en 2009⁹ (dès 2007 pour les professeures des écoles), et supprimée en 2013. Cette épreuve se fixait comme objectif d'évaluer la capacité des candidates à développer une réflexion éthique dans leur pratique et à faire preuve d'une attitude responsable dans leurs interactions avec les élèves. Lapostolle (2021) liste certains des arguments en opposition à l'instauration de cette épreuve : le risque de porter un jugement sur les valeurs personnelles des candidates; l'impossibilité de déterminer des critères considérés comme impactant une prise de décision en conscience pour chaque individu; le risque de proposer aux candidates des pistes de réponses attendues, des réponses considérées comme correctes ou non; le risque de modélisation des comportements à tenir, d'une modélisation normative des situations de vie quotidienne; le risque, enfin, de considérer cette épreuve comme une soumission nécessaire à la hiérarchie institutionnelle.

Plusieurs tentatives de définition d'une charte éthique ou d'un code déontologique pour les métiers de l'enseignement ont échoué, du moins en France. Cela n'empêche

pas aujourd'hui que le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation (MEN, 2013) aborde l'éthique dans deux des compétences citées : «faire partager les valeurs de la République» et «agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques». La mention de cette «responsabilité» semble largement associée, de manière positive, aux comportements attendus de la part de personnes enseignantes dans le cadre de leurs fonctions. Ainsi, développer une compétence éthique «favoriserait une action autonome et responsable dépassant les idéaux transcendants qui ont teinté les finalités de l'éducation depuis des siècles, au profit d'une capacité à discerner, choisir, décider et agir avec justesse en situation» (Didier, Meline et Aiguier, 2018, §4). Moreau (2007), qui s'intéresse à la construction de l'éthique professionnelle des enseignantes au cours de leur formation, ainsi qu'à la source de l'éthicité¹⁰ propre à l'acte éducatif, avance l'opportunité d'une éthique appliquée sous l'angle de la responsabilité. Pour de nombreux chercheurs et chercheuses, l'éthique appliquée partage avec la philosophie morale l'intérêt pour des principes éthiques qui ne détermineraient pas à l'avance ce qui serait bien ou juste, mais qui relèveraient de la raison pratique (Desaulniers et Jutras, 2019) ou de ce que Ricœur (1990) nomme la sagesse pratique.

L'éthique selon Ricœur

Ricœur (1990) conçoit l'éthique comme un processus réflexif doublé d'une morale normative, et accompagné de la notion de sollicitude ou spontanéité bienveillante (comparable au *care*). Il s'agit de savoir évaluer avec pondération la singularité des situations «afin d'agir au mieux en prenant en considération le versant éthique (visée de la vie bonne) et le versant moral (normes et principes moraux)» (Terraz, 2016, § 24).

L'éthique fait appel à la conscience des personnes enseignantes, puisqu'il s'agit d'un savoir plus pratique que théorique — «même si éthique et réflexion sont parties liées dans la délibération en vue de la décision personnelle et de l'action dans le *hic* et *nunc* d'une situation donnée; et après coup, pour pouvoir en juger et éventuellement corriger le tir» (Bourgeault, 2012, § 13)¹¹. Cet aller-retour réflexif est-il suffisant pour construire une compétence éthique professionnelle? Pour qu'elle soit significative, Bourgeault (2012) rappelle que toute réflexivité doit se retravailler et se réorganiser en permanence, pour dépasser la prise de conscience d'une situation problématique (à la base de la réflexivité) et aboutir à ce que Hajjaj désigne par «l'éthique en acte» (2016, § 1).

⁹ Le programme de cette épreuve orale avait été préalablement défini par l'arrêté du 19 décembre 2006 qui énumère les compétences et les obligations professionnelles des professeures. L'ouvrage de préparation à cette épreuve nommée « Agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable » s'adressait à toutes les candidates au CAPES/CAPLP et à l'agrégation, toute discipline confondue.

¹⁰ L'éthicité selon Moreau (2007, §45) résulte d'une décision libre du sujet d'engager sa pensée et ses actes dans la perspective du choix moral, telle que l'avait ouverte la question socratique : « comment dois-je vivre, pour être le mieux possible un homme ? » ; elle ne peut donc être contrainte.

¹¹ Lire à ce propos « Apprendre aux enseignants à réfléchir sur leurs habitudes pédagogiques » (Gausse, 2021a).



Nous avons vu qu'éthique et morale reposent essentiellement sur un choix de valeurs qui orientent la conduite envers l'autre, pour l'éthique, 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 » (Gohier *et al.*, 2015). Aussi, nous consacrons la partie suivante à l'application des principes éthiques en enseignement.

L'éthique appliquée en enseignement

Le domaine de l'éthique appliquée s'est développé à partir des années 1960, lorsqu'il a fallu dans de nombreux pays faire face à des questions éthiques soulevées par les avancées scientifiques, notamment dans le champ médical. Ainsi, la bioéthique s'est développée à partir de problèmes concrets posés dans le domaine de la santé (Desaulniers et Jutras, 2016). Le champ de recherche en éthique appliquée à l'enseignement s'est développé, notamment au Québec, parallèlement au concept de professionnalisation, dans les années 1990, dans un contexte de revendication d'une plus grande exigence éthique dans tous les domaines de la vie sociale, et pour apporter des réponses aux problématiques émanant du « terrain » et des professionnelles de l'éducation. Les réformes en éducation menées au Québec, principalement celles portant sur la formation des enseignantes et des enseignants, ont montré une volonté d'ajouter à leurs compétences à acquérir celle de faire preuve de jugement professionnel, « afin de poser des diagnostics sur l'état du développement de chacun·e de leurs élèves » (Jutras, 2007, p. 7).

Le jugement professionnel

« Cette conception de la formation du jugement professionnel liée étroitement au développement de l'éthique professionnelle demande un approfondissement et un engagement qui vont au-delà d'un répertoire d'habiletés à développer, d'un code de bonne conduite à connaître et à respecter ou de la capacité à écrire des dissertations. Elle demande un effort soutenu de réflexion critique sur les situations de vie rencontrées dans l'exercice de la pratique. Elle demande tout autant de développer des connaissances spécialisées que des qualités professionnelles et de savoir-être de manière à pouvoir intervenir à bon escient dans le cadre de la relation professionnelle personnalisée selon les besoins de l'élève. » (Jutras, 2007, p. 30)

¹² La sociologie des valeurs porte en partie sur les différences entre valeurs et normes : « Ainsi les valeurs orientent-elles les comportements sans pour autant les contraindre – contrairement aux normes – ni même engager les individus dans une démarche de répétition ou de conformité via les régularités. » (Fleury et Walter, 2017, § 7).

Moreau (2007) pose également la perspective d'une éthique appliquée de l'éducation, mais questionne la nécessité de recourir à un code déontologique institutionnellement déterminé, par opposition à la possibilité de faire confiance au jugement professionnel des personnes enseignantes, c'est-à-dire à leur éthicité. Quelle serait la source d'une éthicité propre à l'acte éducatif ? Comment se développerait-elle, qui déciderait des contenus ? L'argumentaire de Moreau (2007) s'articule autour de trois interprétations possibles. Dans la première, l'institution préconiserait la construction par la communauté enseignante elle-même d'un code déontologique pour normer l'agir professionnel en lui imposant un cadre éthicojuridique. Pour Moreau, ce type d'interprétation aboutirait à « un paradoxe d'une déontologie impossible » (2007, §4), une forme d'entredeux, moins contraignant qu'un code prescriptif, mais plus déstabilisant qu'une autonomie morale individuelle. Adossée à la théorie de la sociologie axiologique (ou sociologie des valeurs¹²), la deuxième interprétation renvoie à l'idée qu'une personne enseignante débutante reproduirait les traits éthiques de la corporation à laquelle elle s'intègre, ce qui reviendrait à questionner l'origine de l'axiologie propre à ce groupe professionnel — qui fixe les valeurs à s'approprier ? Enfin, une troisième interprétation, que favorise Moreau, part de l'hypothèse d'une spécificité éthique intrinsèque à l'acte éducatif, selon laquelle les personnes enseignantes sont à la fois des actrices professionnelles de l'éducation et des agentes morales :

C'est parce que l'acte éducatif est structuré à priori comme un acte éthique qu'il peut être à posteriori investi par un projet moral porté par celui qui l'accomplit : l'acteur professionnel peut devenir un agent moral parce qu'il comprend qu'il le doit, s'il veut éduquer, et l'éthique ne peut plus se présenter alors comme un « supplément d'âme » dont on voudrait que les enseignants soient dotés, pour le bien de la communauté. (Moreau, 2007, § 9)

Ainsi, une éthique professionnelle en éducation ne pourrait qu'émaner des enseignantes et non pas être imposée par l'institution, car chaque acte d'enseignement est singulier. La complexité de cet acte nécessite qu'elles prennent des décisions dans l'urgence tout en gardant à l'esprit le bien des élèves (Ndzedi, 2016). Moreau (2007) privilégie une interprétation fondée sur les principes d'une éthique construite par les actrices de l'éducation elles-mêmes, plutôt que sur la mise en place d'un cadre déontologique plus rigide qu'il suffirait d'appliquer sans avoir recours à l'analyse de situations dilemmatiques. Il considère que les enseignantes sont aptes à développer la dimension éthique de leur profession et, ainsi, à réfuter tout fondamentalisme moral (Moreau, 2007). Le

chercheur pose l'éthique comme origine de l'éducation : « c'est son noyau de sens, son origine, son chemin et son but » (Moreau, 2003, p. 148).

L'acte éducatif

« Paulo Freire développe dans son œuvre une éthique de l'enseignant. Dans *Pédagogie de l'autonomie*, il affirme que : « C'est pour cela que transformer l'expérience éducative en un pur entraînement technique c'est rapetisser ce qu'il y a de fondamentalement humain dans l'exercice éducatif : son caractère formateur. Si on respecte la nature de l'être humain, l'enseignement des contenus ne peut s'effectuer en dehors d'une formation morale de l'élève. Éduquer, c'est substantiellement former [...] » L'acte d'éduquer implique donc une éthique. On ne peut pas appréhender l'enseignement à partir d'une approche purement positiviste et techniciste » (Pereira, 2018, § 6).

Pour Canto-Sperber et Ogien (2017), l'éthique appliquée repose sur des principes ambigus, en ce qu'elle touche des questions qui parfois s'opposent selon certaines théories de la philosophie morale. D'un côté, la définition des devoirs moraux — ou moralité des rôles —, de l'autre, la question de l'incompatibilité de certaines des valeurs. Les valeurs de la morale professionnelle peuvent par exemple heurter celles de la morale commune. Cela signifie que certains principes universels comme la justice ou l'égalité peuvent prendre un sens différent, et donc une mise en pratique différente, selon que l'on se place dans la sphère morale en général ou dans la sphère d'une éthique professionnelle en particulier. Combiner éthique et enseignement ne va pas de soi : promouvoir l'éthique dans les pratiques professionnelles des personnels d'enseignement et d'éducation nécessite d'appréhender les situations de manière singulière, afin de mettre en adéquation les points de vue éthiques et les pratiques, tout en se préoccupant des effets réels de l'action scolaire et son adéquation (ou non) avec les finalités de l'institution (Lorius, 2017).

Finalités éducatives, valeurs et éthique sont-elles conciliables ?

Sur le [site du ministère de l'Éducation nationale](#), on lit que la transmission des valeurs et des principes de la République passe prioritairement par l'École¹³. Former

un peuple citoyen, développer chez les élèves des comportements civiques et responsables (dans les champs de pratiques de la santé, de l'écologie, de l'énergie) : autant de missions sociales, voire politiques, qui lui incombent (Beitone et Hemdame, 2018). Plusieurs interrogations, voire controverses, sous-tendent la prise en charge de cette transmission, en particulier à propos des finalités éducatives : comment arbitrer entre plusieurs « bonnes valeurs » ? Comment conjuguer la transmission de valeurs lorsque celles-ci sont susceptibles d'entrer en contradiction avec les finalités éducatives ? Pourquoi, dans quels buts, une société organise-t-elle une éducation collective ? Comment instituer des valeurs à respecter tout en garantissant la liberté de conscience des individus, c'est-à-dire : « comment former l'individu à partir de sa conscience, sans que l'institution qui le forme ne porte atteinte à celle-ci » ? (Ferté, 2017, § 2). Legault, Jutras et Desaulniers (2002) posent d'emblée la question : peut-on encore parler de mission éducative de l'École ?

Nous évoquons dans cette partie le caractère aporétique¹⁴ de ce double objectif : promouvoir l'émancipation des individus¹⁵ en les équipant d'outils intellectuels nécessaires pour développer leur esprit critique tout en les préparant à devenir de « bonnes » citoyennes et citoyens selon des valeurs et des normes déterminées par l'institution.

Côté institution : les finalités éducatives sont-elles compatibles avec l'éthique ?

Tout système d'éducation comporte des finalités qui orientent son organisation et son fonctionnement. Définir ces finalités constitue un enjeu social et éducatif qui nécessite de se poser la question de valeurs sociales et politiques que ses acteurs et actrices/prescripteurs et prescriptrices souhaitent transmettre. Historiquement, l'École a pour missions principales d'instruire (transmettre des savoirs et faire acquérir des connaissances), de qualifier (faire réussir les élèves dans la voie qu'ils et elles ont choisie, permettre leur insertion professionnelle) et de socialiser (apprendre à vivre en communauté, avec les autres, à respecter des valeurs communes, à devenir des citoyens et citoyennes responsables). Comment penser éthiquement l'articulation de savoirs et de valeurs dans le cadre de l'école ? Qui décide des valeurs à transmettre ? « Ces questions se déploient sur deux dimensions. D'un côté, elles obligent à une réflexion sur le statut des valeurs, leurs fondements possibles, de l'autre sur la responsabilité des éducateurs¹⁶ dans leur transmission » (Chauvigné et Fabre, 2018, § 2).

¹³ La loi du 24 août 2021 confortant le respect des principes de la République (2021) et la circulaire « Plan laïcité dans les écoles et les établissements » (2022) viennent renforcer les dispositifs à destination des personnels de l'Éducation nationale.

¹⁴ Terme issu de la philosophie : qui se heurte à un paradoxe, à une contradiction.

¹⁵ S'émanciper : s'affranchir d'un état d'assujettissement ou de dépendance.

¹⁶ Nous pourrions ajouter une troisième dimension, celle de la responsabilité des législateur-trices qui inscrivent dans des textes officiels ce que les personnes enseignantes sont censées transmettre.



Émancipation vs dépendance et normalisation

«Le médiateur ne peut échapper à une tension au cœur même du geste éducatif, entre émancipation de l'enfant d'une part, et dépendance et normalisation d'autre part. C'est en effet à condition qu'une dépendance se mette en place que les conditions de mimétisme et d'imprégnation sont réunies, en même temps que la sortie de cette dépendance est aussi visée. De la même manière, on peut considérer que l'émancipation représente une valeur clé d'une éducation libérale, respectueuse de l'individualité, de la personnalité de l'enfant, en même temps que pour qu'une socialisation soit possible, il faut travailler à une certaine "normalisation"» (Hétier, 2018, § 3).

Focant et Miennee (2016) considèrent que l'éthique se développe parallèlement à l'évolution de l'humanité, qui agrège différentes perspectives, «celles du gène, de l'individu et de la culture» (§ 1), et donne naissance à plusieurs vérités, valeurs normatives ou principes moraux selon les époques et les sociétés. Loin d'être universelles, mais perçues comme telles, ces lois — façon de vivre — sont controversées dans leurs manières de s'imposer à toutes et tous quel que soit le contexte. Valeurs normatives et principes moraux ne sont ni stables ni objectifs. Dès lors, comment les finalités éducatives d'un système, en particulier scolaire, doivent-elles être perçues ?

Obin (2014) distingue deux grands champs constitutifs de ce que sont les finalités éducatives. Il s'agit d'un côté de transmettre des savoirs, des savoir-faire, de développer des compétences intellectuelles et cognitives, et, de l'autre, de permettre aux élèves d'acquérir des repères sur les valeurs et les comportements sociaux qui les accompagnent. Les savoirs relèvent d'un ordre symbolique constitué autour de la raison, d'avancées scientifiques, censées être objectives et vraies ; les valeurs, elles, se rapportent à l'éthique, aux normes et aux règles juridiques qui s'inscrivent dans un ordre social subjectif. Ces valeurs s'expriment dans les interactions sociales et créent des espaces d'échanges et de partage inhérents aux sociétés humaines. Obin signale néanmoins une opposition franche entre les finalités assumées de l'école primaire de celles plus implicites de l'enseignement secondaire :

L'école primaire envisage les apprentissages axiologiques et comportementaux comme une mission républicaine, politique, sociale et morale (former l'homme et le citoyen). Irrigué par la culture uni-

versitaire humaniste, l'enseignement secondaire s'est dédié à la Connaissance et ne semble avoir d'autres soucis éducatifs que la nécessaire normativité de comportements scolaires adaptés à l'enseignement (la discipline). L'ambition morale n'en est cependant pas absente, mais reste implicite, enfouie au sein d'un idéal humaniste caractérisé par un mélange étroit (mais confus au point de les rendre indiscernables) de compétences intellectuelles et de vertus morales (Obin, 2014, §4).

Dans son analyse des processus en jeu dans le domaine de l'évaluation de l'efficacité scolaire, Lorius (2017) différencie également deux registres normatifs distincts. D'un côté, les objectifs annoncés par l'institution : réussite scolaire (compétences, connaissances, savoir-être) et émancipation (esprit critique, citoyenneté, autonomie) soit les objectifs institutionnels. De l'autre, la traduction de ces objectifs dans le pilotage, l'organisation quotidienne des établissements, les modes de régulation et de rationalisation bureaucratiques, soit les objectifs administratifs. Ogien (2013) ajoute que l'organisation de l'école à partir de principes normatifs prohibe toute possibilité de réduire les inégalités et les ségrégations sociales, en accordant une place considérable à certaines notions comme celle du mérite¹⁷.

Ainsi, l'éthique proclamée de l'institution scolaire, dont la visée est de mener à bien sa mission éducative pour garantir une société juste et démocratique, est mise à mal par de nombreuses ambiguïtés qui émanent de l'opposition entre une normativité nécessaire des actes éducatifs et conflits de valeurs qu'elle peut engendrer. Sur un versant plus théorique, Roth, Barthes et Cohen (2020, §3) estiment que l'institution scolaire ne saurait légitimement instaurer des «démarches d'acteurs» dans le but d'universaliser des «modèles à suivre» sans examiner de façon critique leurs fondements et leur manque de justification rationnelle.

Morale scolaire vs morale du sens commun ?

«Cette morale scolaire peut être définie comme une croyance dans une "justice du monde" (en tout cas du monde scolaire), c'est-à-dire fondée sur un lien entre efforts fournis et gratifications obtenues. Logiquement, elle entraîne l'adhésion aux principes et notions traditionnellement associées à l'institution scolaire comme le "gout de l'effort", le mérite, l'égalité des chances et, plus globalement, la croyance dans des "valeurs" scolaires, dont il est difficile de dresser la liste exacte, mais qui seraient à la fois un rempart contre les difficultés de l'école et le moyen de régler l'ensemble des problèmes du quotidien» (Lorius, 2018, §11).

¹⁷ La notion du mérite habituellement pilier de la réussite scolaire est déconstruite par Allouch (2021) qui la présente comme un élément de fragmentation de la société justifiant les inégalités scolaires. En effet, encore aujourd'hui, le mérite est considéré comme une valeur intrinsèque aux individus, qui fournissent les efforts nécessaires et obtiennent des diplômes valorisables sur le marché du travail. Olympio et Terrien (2021) évoquent un système éducatif fondé sur une « juste méritocratie scolaire » et les logiques de sélection qui en découlent.

Si elle se pose du côté des finalités — structurellement en tension — des systèmes scolaires, la question éthique se pose aussi du point de vue de la transmission des valeurs côté enseignantes. Dans la partie suivante nous réfléchissons sur ce que sont les valeurs dans l'espace moral scolaire et comment elles s'inscrivent, ou pas, dans une démarche éthique de l'enseignement.

Côté enseignantes : quelle éthique pour transmettre des valeurs ?

Les valeurs, éléments essentiels qui définissent une personne, un groupe ou une société, constituent un idéal de vie à la fois personnel et partagé. Proches des croyances, elles guident les individus dans leurs choix de vie et leurs aspirations à un monde perfectible. Elles se distinguent des normes, des règles et des lois. Les valeurs sont subjectives, car non réelles ; ni vraies ni fausses, elles sont l'expression d'opinions personnelles (Pirrat, 2019). Il existe plusieurs espaces de construction, de partage et de tensions autour de valeurs qui ne seraient pas nécessairement spontanément partagées entre les membres d'une même profession : les valeurs personnelles, professionnelles et sociales (Desaulniers et Jutras, 2016).

Les valeurs, vues comme cela, seraient micro-individuelles. Elles consisteraient en des expressions d'émotions ou de sentiments propres à chacune, à l'instar finalement des opinions perçues par le sens commun : elles se relativisent, par rapport à la personne qui les porte, bien qu'elles puissent s'échanger ou s'influencer par ou avec d'autres (Roblez, 2022, p. 73).

À propos de la transmission de valeurs à l'École, Stoltz (2021) pointe la « contradiction entre l'ambition de mettre en garde les élèves contre tous les dogmes et la promotion de valeurs morales que nul ne doit ignorer » (p. 4). La chercheuse remet en cause le principe d'universalité de certaines valeurs, comme le beau, le vrai, le bien ou même la justice qui, dès lors qu'elles sortent de la généralisation ou de l'abstraction et mises en application concrètement, des divergences voire des conflits se manifestent dans des sociétés, des cultures ou n'importe quel groupe d'humains donnés.

Malgré cela, dans l'histoire du système éducatif français, il existe, depuis la fin du XIX^e siècle¹⁸, un fort consensus sur la nécessité d'enseigner aux élèves les valeurs de la République (Colas Degenne, 2015). La Loi d'orientation pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 rappelle aux personnes enseignantes que l'école doit « mettre en place un véritable parcours civique de l'élève, constitué de valeurs, de savoirs, de pratiques et de comportements ». La [Loi de refondation du 8 juillet 2013](#) donne naissance

à une charte de la laïcité, qui réaffirme les valeurs républicaines à transmettre¹⁹ dans un contexte de crainte grandissante face aux « affaires » dites du voile islamique, depuis 1989. Face au constat d'une société fracturée par l'échec de l'État providence et doublé d'actualités anxiogène (pandémie, attentats), l'École semble « la dernière institution nationale de référence pour la transmission de normes sociales et de valeurs partagées par tous » (Ménard et Lantheaume, 2020, §1). Elle symbolise en France, depuis la fin des années 1980, le bastion d'une formation morale et civique, et de la transmission de valeurs démocratiques.

Comparant leurs arguments respectifs au sujet de l'enseignement des valeurs de la République, Jailliet et Mabilon-Bonfils (2016) pointent certains paradoxes conflictuels entre le fait de considérer la laïcité comme valeur (norme souhaitable) ou comme principe juridique (cf. [loi du 9 décembre 1905](#)) : enseigner des valeurs revient à enseigner un système de valeurs, fruit d'injonctions politiques et de récits historiques normatifs. Pour autant, ce sont ces valeurs de laïcité qui fondent notre société et représentent un système cohérent producteur de normes et de prescriptions censées faire consensus. Le principe de laïcité, lui, serait un mode d'organisation, et non pas une valeur, « qui considère que dans l'espace de vie commun (contrat social), nul ne doit pouvoir se prévaloir de principes relevant de croyances divines pour imposer son comportement aux autres » (Jailliet et Mabilon-Bonfils, 2016, § 14).

Ces arguments mettent le doigt sur une des questions les plus sensibles à l'école : l'enseignement des faits religieux, notamment au regard des différentes confessions auxquelles les personnes enseignantes elles-mêmes adhèrent. Si l'école dans son ensemble (enseignement public et privé) doit viser le développement d'une éthique réflexive individuelle face à toutes les religions, garantir la neutralité de l'enseignement est une question complexe qu'il convient d'aborder : les religions sont-elles « des marqueurs identitaires suffisamment forts pour devenir non seulement des éléments de distinction, d'appels à la reconnaissance d'une communauté, mais aussi de revendications, de tensions et de confrontations ? » (Guyon, 2022, § 1).²⁰

¹⁸ La formation du/de la citoyen-ne est dispensée par une instruction morale et civique à partir de 1883, quand Jules Ferry a incité les instituteurs à enseigner les règles de la vie morale universellement acceptées, soit « la sagesse de l'humanité » (Feyfant, 2014 ; Colas Degenne, 2015).

¹⁹ [Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation](#) publié en 2013 liste en premier lieu la compétence « faire partager les valeurs de la République », déclinée selon deux axes : « savoir transmettre et faire partager les principes de la vie démocratique ainsi que les valeurs de la République : la liberté, l'égalité, la fraternité ; la laïcité ; le refus de toutes les discriminations » et « aider les élèves à développer leur esprit critique, à distinguer les savoirs des opinions ou des croyances, à savoir argumenter et à respecter la pensée des autres ».

²⁰ La revue *Diversité* a publié un numéro consacré aux religions dont une partie aborde la question de respect de principes laïcs et de neutralité au sein de l'enseignement privé (2022).



Expliquer l'éthique aux élèves

Tout comme pour l'agir éthique en situation de dilemme, Leleux (2014) estime que les personnes enseignantes doivent également assumer un rôle déontologique dans leur façon d'enseigner en évitant d'imposer aux élèves leur subjectivité et de généraliser leurs propres normes éthiques. Il s'agit donc :

- de respecter les choix éthiques des élèves tout en expliquant que la liberté de penser s'applique à toutes et tous et que les valeurs et donc les normes de chacun-e sont personnelles et ne doivent pas être imposées ;
- d'indiquer que la Loi permet aux individus d'exprimer des points de vue éthiques divergents ;
- de préciser que toute personne doit se conformer à la Loi sous peine d'encourir des sanctions lorsque celle-ci n'est pas respectée, même pour des raisons éthiques (Leleux, 2014).

Lorsqu'il s'agit d'enseigner des valeurs, Leleux (2014) met en relief le risque élevé d'y associer une fonction moralisatrice, au vu de l'impossibilité à les hiérarchiser objectivement. Les valeurs deviennent alors des « indicateurs de sens » (§ 34) pour agir. Leleux entend par sens :

- le sensible : la valeur exprime le bien-être de l'expérience ;
- la direction : la valeur oriente l'action ;
- la signification : la valeur synthétise une expérience concluante sous la forme d'un concept ;
- le *telos* ou la finalité : le bien, le bonheur ou le salut que la valeur entend implicitement rechercher (Leleux, 2014, § 34).

Dans cette quatrième acception, les valeurs se réfèrent pour Leleux à une visée téléologique qui ne peut être qu'individuelle, même si la même visée peut être partagée par un très grand nombre de personnes. La question des choix opérés par les personnes enseignantes pour répondre à la double contrainte de respecter les injonctions institutionnelles tout en préservant leur propre code éthique, de maintenir une posture impartiale et de souscrire aux valeurs de leur corps professionnel (ne serait-ce que par loyauté et cohérence), convoque des dilemmes éducatifs et personnels.

Dans une perspective plus libérale, Ogien (2007) conçoit l'éthique comme devant être minimale, c'est-à-dire répondre à deux grands principes : ne pas nuire à autrui, et prendre chacun et chacune en égale considération. Ogien soutient la thèse, fortement controversée, selon laquelle

cette éthique minimaliste requiert que ni l'État, ni les institutions, ni les religions, ni les individus ne soient légitimés à juger autrui moralement. Ainsi, le recours à l'éthique minimaliste pourrait aider les personnes enseignantes à appréhender les paradoxes auxquels elles et ils sont confrontés quotidiennement, dans la mesure où elle rend possible l'action dans un contexte où les contradictions éducatives et institutionnelles pèsent sur les pratiques.

Nous proposons donc d'approfondir dans la deuxième partie de ce *Dossier* ce que représente la notion d'éthique, et les façons de s'en emparer, dans le quotidien des enseignantes et des enseignants.

Vivre l'éthique au quotidien

Des travaux en ethnologie (Fassin, 2012) montrent que toutes les sociétés se donnent des critères relatifs aux normes et valeurs permettant de déterminer ce qui est mal ou ce qui est bien, à partir desquels ses membres statuent sur les conduites à tenir, sur ce qu'il est souhaitable de penser. Ce constat pousse Fassin à mener une réflexion :

sur ce qui fonde notre évaluation des choses et des gens, de l'action juste et de la vie bonne, de ce qu'il faut faire et de ce qu'on doit interdire, de ce qu'on peut supporter et de ce qu'on ne peut accepter (Fassin, 2012, § 3).

Il évoque l'importance d'un espace moral, bordé de « limites entre ce que nous acceptons et ce que nous rejetons au nom des principes du bien et du mal » (Fassin, 2012, §5). Cet espace moral existe-t-il dans la classe ? Dans quelles mesures est-il utilisable et utilisé ? Qu'il s'agisse de vertus éthiques propres à chacune et chacun ou de compétences à développer, nous voyons dans les parties suivantes comment l'éthique enseignante se présente non pas comme un attribut hors du commun du travail des personnes enseignantes, mais comme une composante ordinaire de leur professionnalité²¹.

Des valeurs éducatives, oui, mais lesquelles ?

Hare (1993) ne compte pas moins de huit valeurs à respecter quotidiennement dans la classe par l'enseignante : le jugement prudentiel, 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. Gohier (1999) ajoute une neuvième valeur : l'authenticité, qualité fondamentale qui contribue au respect de l'autorité enseignante.

²¹ « Le professionnel de l'enseignement est désormais invité à penser réflexivement les multiples facettes de son activité (pédagogique, cognitive, socialisatrice, régulatrice de l'activité en commun, politique etc.) [...] Le modèle de la professionnalité enseignante se définit en effet bien moins par un modèle normatif ou vocationnel, que par une compétence à ajuster réflexivement ses pratiques à travers une logique d'apprentissage ou une logique d'essai et erreur, et ce dans chaque domaine de l'activité éducative » (Verhoeven, 2017, § 20).

L'exemplarité ordinaire des enseignantes

Un cadre théorique mis au point par Legault (1999), fondé sur deux notions — intervention et relation professionnelle — sert de point d'ancrage à de nombreux travaux sur l'intervention des personnes enseignantes dans la classe (Jutras, 2007). La notion d'intervention postule que le ou la professionnelle exerce une influence sur les élèves qui peut les amener à modifier leurs choix ou à changer de comportement et impacter le développement de leurs compétences intellectuelles, physiques et sociales en général. La notion de relation professionnelle porte sur l'asymétrie des relations entre personnes éduquantes et personnes apprenantes : celles qui dispensent leur expertise d'une part, celles qui en ont besoin de l'autre. Ainsi, l'éthique est considérée comme un mode de régulation des relations. Pour agir éthiquement auprès des élèves, Prairat (2019) avance l'idée d'une exemplarité ordinaire, et non pas héroïque, fondée sur le respect de trois grandes familles de vertus éthiques : la justice et l'équité, la bienveillance et le care, et enfin la présence, le tact et l'autorité — qui s'entend ici comme détention légitime de l'autorité éducative²², reconnue et acceptée par les élèves et leurs familles.

L'exemplarité enseignante

«L'exemplarité n'est pas à chercher du côté de la perfection, d'une impossible perfection, mais, tout au contraire, du côté d'une fidélité silencieuse à quelques grands principes. C'est cet engagement obstiné et sans emphase qui rend le professeur respectable aux yeux de ses élèves. L'exemplarité professorale — et ce n'est pas un paradoxe de dire cela — est une exemplarité ordinaire» (Prairat, 2018).

Des vertus éthiques pour boussole

Prairat distingue les termes de moralisation et d'éthicisation²³, ce dernier désignant «le processus de moralisation propre à une sphère d'activités. L'éthicisation se manifeste donc toujours dans un contexte particulier, défini par des fins propres et mobilisant des modes de travail et d'intervention spécifiques» (2007, p. 3). C'est dans ce cadre que nous proposons d'analyser l'éthique professorale à l'aune des vertus qui la composent dans la construction théorique de Prairat, en commençant par la plus significative, selon le chercheur : la vertu de justice.

Selon Bègue (2009), la justice est déterminante dans les interactions humaines. Quels que soient les époques, les cultures et les contextes, la notion de justice se développe distinctement des autres repères normatifs et règles fondamentales. Ce besoin de justice, partagé par les sociétés humaines, repose sur le principe de réciprocité (Gouldner, 1960)²⁴. Bègue soutient que la norme morale de réciprocité «veut que l'on applique à autrui les modalités d'échange que l'on attend de sa part. Ce principe revêt une force prescriptive considérable» (2009, p. 1). Si les règles de justice peuvent varier selon le groupe concerné, trois grands principes gèrent leurs applications : l'équité (proportionnelle à l'investissement), l'égalité (identique quel que soit l'investissement) et le besoin (prioritaire selon le niveau de nécessité, de vulnérabilité). Alors que pour Meuret (2009), le besoin de justice est un sentiment universel, Prairat (2022) considère que la justice s'inscrit dans l'organisation même de l'acte d'enseigner et se décline en deux versants : le souci de légalité (les élèves ont des droits à respecter : droit à la parole, droit à être écoutés et accueillis) et le souci de l'équité (les élèves sont des sujets singuliers aux capacités distinctes). Ces principes sont-ils pour autant appliqués ? Non, selon Crahay et Lafontaine pour qui «(d)epuis qu'elle s'est constituée en institution obligatoire pour tous, l'école est en quête d'un idéal éthique : l'égalité des chances» (2012, § 1) jamais atteint.

Le principe de l'égalité entre les élèves serait ainsi maintenu de façon fictive de manière à faire fonctionner des principes de justice «qui permettent de faire comme si tous les élèves étaient, à la fois, tous égaux et plus ou moins méritants et autonomes» (Dubet, 2009, § 25). Pour les enseignantes, ces principes de justice font partie de leur boussole éthique ; pour les élèves, il s'agit de «fondements identitaires» façonnés selon une forme de hiérarchie sociale — désignée par le terme très controversé de «méritocratie» (Allouch, 2021) —, établissant d'emblée les plus compétents et compétentes en haut de l'échelle (Dubet, 2009). Paradoxalement, l'enseignante, pour être juste avec tous les élèves, doit agir de manière identique, quel que soit le niveau de leurs compétences tout en les classant selon leur mérite ou leur valeur lors d'évaluations par exemple. Quels principes de justice faut-il alors privilégier à l'école ? Une justice méritocratique ou une justice correctrice ?

Souhaite-t-on une école qui fait émerger une élite, en mesure de pouvoir tirer vers le haut le restant d'une population ou préfère-t-on plutôt parier sur l'élévation des masses par les progrès de chacun ? En d'autres termes, enseigner consiste-t-il à tendre vers de l'élitisme (pour les meilleurs) ou de l'excellence (pour tous) (Connac, 2021, § 51).

22 L'analyse de l'autorité comme un système relationnel repose sur la double conception d'une autorité ni naturelle (du côté de l'enseignant), ni d'emblée légitime (du côté des élèves). L'autorité éducative convoque une obéissance librement consentie (ce que l'autorité autoritariste ne permet pas, puisqu'elle exige la soumission, voir Beretti, 2019, p. 19).

23 «La notion [d'éthicisation] peut aussi être employée de façon plus générale pour attribuer ou reconnaître un attribut éthique à un objet donné. C'est à partir de ce second sens qu'est ici entendue la notion contraire de déséthicisation. Elle sert à dénoter l'amputation de son caractère éthique assignée jusque-là à une action, à un évènement ou à une discussion» (Gauthier, 2022, § 1).

24 Le sociologue américain Alvin Gouldner (2008) a été le premier à proposer le principe d'une norme universelle et généralisée de réciprocité. Cette norme influence les relations sociales, accroît et structure leur stabilité.



Crahay et Lafontaine (2012) concluent que la concrétisation d'un idéal de justice passe par une remise en cause des hiérarchisations sociales, de classe, de genre, de culture, d'origine à l'œuvre dans notre société. Mais questionner les principes organisateurs de la norme scolaire revient à déstabiliser le socle même de l'institution (Gaussel, 2022).

La deuxième famille de vertus éthiques se déploie autour des notions de bienveillance et de *care*, c'est-à-dire le souci des sujets singuliers. L'éthique du *care*, mot intraduisible selon Ibsos (2019), se développe en France dans les années 2000 (Paperman et Laugier, 2005 ; Brugère, 2006) à partir de travaux anglophones inscrits dans le courant féministe²⁵ (Gilligan, 1993 ; Tronto, 1993) :

Il s'agit, plus spécifiquement, de mettre l'accent sur des sentiments qui organisent le rapport à autrui sur le mode du soin ou de la sollicitude. Les valeurs de confiance, d'attention et d'amour pour des êtres particuliers caractérisent des relations morales dans lesquelles l'investissement affectif est important. Les relations humaines valorisées sont alors celles qui passent par l'interdépendance, par l'attention à la vulnérabilité ou par la protection des plus faibles (Brugère, 2006, § 1).

La notion de *care* — proche en sens de la sollicitude, de la bienveillance et de la compassion — pose en premier plan l'importance morale et politique du souci de l'autre, un autre vulnérable et parfois dépendant. Elle s'oppose au modèle normatif de justice universelle qui s'appliquerait hors contexte à toutes et tous de manière semblable. Pratiquer l'éthique du *care*, c'est contextualiser les problèmes moraux provoqués par des situations spécifiques et complexes (Ibsos, 2019). Dans un cadre éducatif, le *care* englobe autant les habiletés relationnelles et l'affect que les qualités d'ordre moral comme l'altruisme et l'amour compassionnel²⁶ (Roux-Lafay, 2016).

Care et émotions

« Plutôt que de chercher à donner à chacun son dû, l'éthique du *care* cherche au contraire à pourvoir à ses besoins. De même, loin d'élaborer des lois universalisables et abstraites, elle valorise les relations familiales et interpersonnelles soucieuses des particularités de chacun. Enfin, l'éthique du *care* ne recherche pas l'accès à une autonomie définie en termes de droits et de liberté d'entreprendre, mais insiste au contraire sur les relations interpersonnelles ainsi que sur l'importance des émotions dans la formation de nos valeurs. » (Plot, 2011)

²⁵ La politologue Joan Tronto (1993) propose que « l'éthique du *care* déplace (des) frontières morales : la première frontière est celle établie entre la morale et la politique qui exclut l'égalité réelle de la sphère de la justice ; la seconde frontière est celle qui sépare la vie publique de la vie privée, car le *care* a été traditionnellement associé aux valeurs et à l'expérience des femmes dans la sphère privée, ce qui l'a dévalué ; la troisième frontière est celle qui hiérarchise moralement les puissants et les subalternes en sorte que les premiers imposent aux seconds les normes de la défense de leurs intérêts et la satisfaction de leurs besoins » (Ibsos, 2019, § 17).

La [Loi pour la refondation de l'école](#) (MEN, 2013) introduit la notion de bienveillance, expression française la plus utilisée pour rendre compte du *care*, comme nouvelle orientation éducative contre le décrochage scolaire et afin d'assurer le bien-être de la communauté scolaire en offrant à toutes et à tous un cadre rassurant et protecteur pour favoriser épanouissement et performance (Roux-Lafay, 2016).

Cependant, son absence de caractérisation nous conduit à interroger son émergence au regard des évolutions et des mutations que rencontre l'École. La notion apparaît en effet à un moment où règne un malaise institutionnel important, où l'École se trouve elle aussi « sous pression » et confrontée à ses carences. (Reto, 2018, p. 58)

Comment cela se traduit-il concrètement, dans la relation enseignantes-élèves ? Roux-Lafay (2016) estime que c'est la responsabilité des personnes enseignantes de construire par leur bienveillance une posture éthique, car « la bienveillance n'a de sens que dans sa manière d'infléchir des pratiques éducatives susceptibles de construire l'estime de soi des élèves » (§ 23) et s'assurer qu'elles et ils ressentent un effet positif.

Reto (2018) identifie trois formes de bienveillance se manifestant dans les pratiques enseignantes²⁷ :

- une « bienveillance comme qualité personnelle » : propre au caractère, à la personnalité et à l'histoire d'une personne singulière (p. 149) ;

- une « bienveillance comme art professoral » : centrée sur le souci du développement des apprentissages et apportant aide, soutien et étayage en fonction de besoins identifiés parmi les élèves. Une vigilance est maintenue continuellement et s'exprime via des pratiques valorisantes et une attention fine portée lors d'exercices évaluatifs (p. 153) ;

- une « bienveillance comme incarnation du cadre éducatif » : liée à l'autorité et à la nécessité de poser un cadre et des limites qui s'inscrivent « dans une modalité relationnelle spécifique, visant l'instauration d'un cadre protecteur » (p. 166).

Prairat (2022) fait également l'éloge de l'estime de soi (et non de l'estime du moi), qu'il considère comme pivot pour les développements psychologique et intellectuel de l'élève, car au fondement de la relation à autrui. Pour le chercheur, l'une des facettes du métier d'enseignante est de pousser l'élève à développer cette estime de soi par la capacité à recourir à cet outil éthique qu'est la bienveillance. La bienveillance, si elle se rapproche de l'empathie émotionnelle, ne correspond pas dans un cadre éducatif à une disposition affective, mais à un positionnement éthique fort : celui de la prise en considération de l'élève et de son éducativité, quelles que soient ses capacités à réussir (Roux-Lafay, 2016).

²⁶ « En France, [...] des recherches universitaires commencent à émerger quant à l'amour compassionnel de l'enseignant (Virat, 2014), et la valeur-attitude altruisme (VAA), posture éthique qui vise le bien de l'autrui universel (Terraz, 2016) » (Roux-Lafay, 2016, § 11).

²⁷ À partir des entretiens qu'elle a pu mener auprès de personnes enseignantes et après analyse des données dans le cadre de sa thèse (Reto, 2018).

Gohier (2007) présente ce système de relations de confiances (en soi et envers l'autre), comme relevant de l'éthique du lien et de l'altérité dont une des composantes principales repose sur le concept du don²⁸. Penser l'éducation dans le rapport pédagogique est perçu par la chercheuse comme une relation réciproque « marquée par un enrichissement de l'expérience quotidienne de chacune et chacun » (Neville, 2021, p. 206).

Morel (2016) ajoute que l'éthique, si elle ne peut être ni consensuellement définie ni généralisable, est nécessairement orientée vers les questions de la qualité de la relation à l'autre, du souci de l'autre et du principe de non-nuisance.

L'éthique du care selon Joan Tronto (1993)

Joan Tronto, figure emblématique de l'histoire du féminisme outre-Atlantique, conçoit l'éthique relationnelle ou du care comme un ensemble de dispositions qui rend possible l'apprentissage telles que l'écoute, le respect, l'empathie et la sollicitude, et faisant partie intégrante d'une relation éducative bienveillante entre les enseignantes et leurs élèves.

Ce positionnement éthique, à la fois attendu et paradoxal, s'appuie sur une asymétrie des statuts et des rôles. Ainsi, devoir articuler autorité et bienveillance semble un exercice périlleux menaçant l'équilibre précaire de l'espace d'apprentissage qui pose de fait l'enseignante en surplomb. Comment dès lors considérer l'élève comme un *alter ego*, un autre soi-même selon les mots de Ricœur (Ricœur, 1990)? Reto (2018) répond que « l'actualisation de la bienveillance dans les pratiques du personnel enseignant va de pair avec un positionnement professionnel » et une démarche consciente et transformatrice (p. 196) qui permettraient de mieux articuler et d'accepter altérité et asymétrie des relations.

Le care controversé

« La question demeure de savoir si cette politique du care est un idéal régulateur des politiques éducatives ou une simple fiction démocratique corrélée au mythe de la méritocratie » (Roux-Lafay, 2016, § 29).

Ogien (2011), encore plus critique, reproche à l'éthique du care son inconsistance, son manque de fondement et ses contradictions. Les personnes partisans de cette éthique considèrent que l'éthique moraliste (théorie de Kant²⁹) ou utilitariste (théorie de Stuart Mill³⁰) ne sont

pas pertinentes dans des contextes situés, car elles ne prennent pas en compte les soucis réels et concrets du quotidien des humains les plus vulnérables; elles se réclament d'une « éthique à visage humain » (Ogien, 2011, p. 49). Or, Ogien considère que cette approche relève d'une conception morale paternaliste qui préconise de s'occuper du bien-être des « autres », même si ces « autres » n'ont rien demandé. Ainsi, l'éthique du care favoriserait un rapport inégalitaire, dans la mesure où le paternalisme exprime une forme de domination (Gaussel, 2022) qui hiérarchise des catégories d'individus s'autorisant à juger du degré de vulnérabilité des individus ou, à l'opposé, de leur prédisposition « naturelle » à prendre soin des autres (par exemple la croyance d'une nature féminine qui se distinguerait d'une nature masculine) :

Dans ces cas, l'éthique du care essentialise une distinction morale entre le masculin et le féminin et, reconnaissant aux femmes des attitudes morales aussi naturelles que spécifiques, elle durcirait les stéréotypes sociaux associant les femmes aux sentiments plus qu'à la raison, et aux valeurs privées plus que publiques (Ibos, 2019, § 23).

Les quatre registres relationnels

- Le registre de la générosité basé sur le don à autrui, sans condition de réciprocité;
- Le registre de la réciprocité basé sur le « donnant-donnant »;
- Le registre du pouvoir basé sur l'idée de recevoir ou de domination en fonction de la relation asymétrique entre donateur (domination) et donataire (soumission);
- Le registre de la violence basé sur l'idée de prendre, sans le consentement d'autrui (voir Neville, 2021, p. 67).

La troisième famille de vertus caractérise l'engagement des personnes enseignantes auprès des élèves et s'articule le long d'un continuum entre présence, tact et autorité. En effet, selon Prairat (2019), la justice doit également être accompagnée du souci de la relation à l'autre, c'est-à-dire de la nécessité d'être vraiment présent et « d'habiter la classe ». Être présent, c'est être en résonance — selon le terme utilisé par Rosa³¹ (2018) — avec la classe, être impliqué, être disponible et faire don de son temps. Ce travail éducatif est qualifié « d'énorme défi » par Pirone et Weber (2018, §4), car il demande d'affronter des situations singulières dans le réel de la classe tout en sachant qu'il n'y aura pas forcément de réponses rationnelles à apporter aux sujets. Prairat

28 À propos de don, lire les travaux de Chaniel (2014) et écouter la chronique philosophique de France Culture (2022) consacré au lien entre éthique et don.

29 Cette théorie demande de respecter en toutes circonstances certains principes moraux très généraux (ne jamais traiter personne comme un simple « moyen », etc.) (Ogien, 2011, § 3).

30 Cette théorie demande de promouvoir le bonheur du plus grand nombre, même si c'est au détriment du bonheur personnel de quelques-uns (Ogien, 2011, § 4).

31 Le philosophe sociologue se penche sur les impacts néfastes de « l'accélération sociale » (2010, p. 1) — accélération des rythmes de vie, de la croissance, de l'innovation — sur la qualité de la vie et sur la relation à la nature et à autrui. Pour contrer ou enrayer ces impacts, Rosa prescrit le concept de résonance. Il définit la résonance comme « un rapport cognitif, affectif et corporel au monde dans lequel le sujet, d'une part, est touché [...] par un fragment de monde, et où, d'autre part, il "répond" au monde en agissant concrètement sur lui, éprouvant ainsi son efficacité » (p. 187) » (Pencolé, 2018, §3).



(2018) associe présence et tact pour une appréhension intelligente des situations : la manière de s'adresser à autrui, d'engager une relation respectueuse, une conduite attentive et nuancée, guidée par l'appréciation de la situation, en adoptant une forme d'essence éthique du langage, est une exigence qui dépasse ou précède les préoccupations didactiques : « Bien parler à quelqu'un c'est le respecter dans son identité et son intimité, c'est maintenir une distance symbolique qui est toujours pour lui une distance protectrice » (Prairat, 2018, p. 75).

Être présent, donner son temps et son attention, c'est aussi se présenter comme figure d'autorité pour la personne enseignante en tant que détentrice de l'expertise et de la responsabilité de la transmission des savoirs. Selon Point (2020), l'autorité nécessite qu'une norme commune de justice soit acceptée en amont par l'ensemble de la communauté éducative. Beretti (2019) ajoute que l'autorité est un processus invisible : là où il n'y a rien à voir, c'est que la relation d'autorité éducative fonctionne. Ce qui se rend visible est une accentuation de la posture d'autorité de l'enseignant en vue de restaurer l'asymétrie de la relation, nécessaire à la situation éducative (p. 184).

Ainsi, l'autorité bienveillante repose sur une relation de confiance qui n'occulterait pas la dimension asymétrique de l'action éducative, mais au contraire la poserait comme le socle de cette relation. L'autorité est donc perçue comme une démarche d'accompagnement non contraignante, capable de guider et de mobiliser chez les élèves leur motivation à apprendre.

Dans le sillage de ce système relationnel fondé sur la confiance et l'autorité, Point fait l'éloge de l'éthique éducative de l'hospitalité, « envisagée dans un cadre démocratique, à la fois comme un mouvement envers les autres, mais également en direction de soi et du savoir » (Point, 2021, § 1). L'hospitalité envers autrui au sein des lieux éducatifs se traduit pour Point par l'accueil d'une société pluraliste dans laquelle chacune et chacun trouverait sa place.

Les trois axes de l'hospitalité

- envers soi (faire en sorte que l'on se rende capable de se sentir en confiance et légitime dans le plus grand nombre possible de situations);
- envers autrui (être en mesure de se donner un temps de perplexité pour appréhender pleinement les différences d'autrui);
- et envers les savoirs (développer les vertus de l'humilité, de la curiosité et de l'ouverture d'esprit vis-à-vis d'un savoir qui nous est étranger). (Point, 2021, § 37)

La visée d'une éthique de l'hospitalité est à rapprocher du modèle de « bienvivance » développé par Gendron (2023, § 18). Distincte de la notion de bien-être, la bienvivance est un état d'esprit impulsant un art de vivre et une volonté de s'épanouir via diverses expériences vitales constitutives d'une vie de qualité. Comme pour l'hospitalité, il lui faut passer par la découverte de soi-même et l'acceptation des autres. Constituée de valeurs éthiques dont l'actualisation mobilise des compétences socioémotionnelles, la bienvivance repose sur des relations respectueuses et la satisfaction des besoins des unes et des autres. À propos de la notion de respect, Beretti (2019) indique que « Le contexte éducatif qui légitime la relation d'autorité éducative est inscrit dans un rapport entre individus qui le dépasse : l'égalité entre humains dans le respect de leur dignité et de leurs droits-liberté » (p. 113). La combinaison de ces vertus compose une boussole éthique à la disposition des personnes enseignantes, soulignant les chemins possibles vers une réflexion sur la sensibilité éthique, c'est-à-dire la capacité à déceler la dimension éthique d'une situation et à agir en conséquence (Bernatchez, 2022). Cependant, Jeffrey (2015) remet en cause de façon un peu provocatrice l'idée de virtuosité chère à Prairat, en déclarant préférer un enseignant ou une enseignante compétente plutôt que vertueuse. Selon lui, le professionnalisme est plus fondamental que la morale personnelle de l'individu, cette dernière relevant de sa sphère privée et non pas de sa fonction au sein du service public.

Éthique professorale, sensibilité éthique, vertu éthique, le vocabulaire ne manque pas pour relier l'éthique à l'acte d'enseigner. Pourtant, encore peu conceptualisées, les modalités d'une formation à l'éthique professionnelle sont débattues comme nous l'évoquons dans la partie suivante.

L'éthique professionnelle s'apprend-elle?

Les réflexions autour de l'éthique professionnelle, si elles ne sont pas nouvelles, se sont développées dans les années 1990 avec la montée en puissance concomitante du concept de professionnalisation, dans un contexte de revendication d'une plus grande exigence éthique dans tous les domaines de la vie sociale. Les réformes en éducation menées au Québec, principalement celles portant dans les années 1990 et 2000 sur la formation des enseignantes et des enseignants, ont montré une volonté d'ajouter à leurs compétences à acquérir celle de faire preuve de jugement moral (Jutras, 2007). Depuis 2001, l'acquisition d'une compétence éthique fait désormais partie des objectifs de formation continue au Québec « dans une visée de résolution de problèmes pratico-moraux » (Didier *et al.*, 2018, § 4).

L'effet professionnalisant d'un cadre de référence éthique au Québec

«Un cadre de référence éthique a un effet professionnalisant parce que les enseignants y trouveront des composantes de leur profession, notamment les finalités et les valeurs de leur profession. [Ce cadre] contribue à renforcer l'image de la profession et l'identité professionnelle. La force d'un groupe réside dans la prise de conscience de son identité : plus un groupe se reconnaît dans des valeurs communes, plus il s'engagera dans des projets qui en témoignent. Cela pourra aussi entretenir l'estime de soi chez les enseignantes et les enseignants les plus fragilisés par les attaques très médiatisées envers le milieu scolaire. Un cadre de référence éthique encourage la participation des enseignantes et enseignants à des discussions concernant les enjeux éthiques liés à la pratique de leur profession. Il favorise l'adhésion à une mission commune, à des valeurs partagées et renforce le sentiment d'appartenance à un collectif. Il ne s'agit pas non plus d'un cadre réglementaire ni d'un cadre juridique, mais d'un cadre de référence qui permet de prendre une décision dans l'incertitude là où aucune contrainte réglementaire n'existe» (MEQ, 2004, p. 24).

Les caractéristiques d'une compétence éthique en enseignement ne font pourtant pas consensus. Par exemple, la sensibilité éthique telle que la conçoit Bernatchez (2022) serait un construit à la fois cognitif, par la reconnaissance d'enjeux moraux, et affectifs, car la perception d'éléments problématiques, ou de situations critiques, est ressentie émotionnellement — par empathie ou décentration de soi —, et pas uniquement de façon réflexive³². Bernatchez associe cette sensibilité à la présence attentive ou encore au niveau d'attention que la personne qui enseigne porte à la personne qui apprend, c'est-à-dire sa capacité à se concentrer volontairement et de façon authentique sur un sujet ou une situation³³.

Toujours au Québec, Jeffrey (2015) distingue deux conceptions de la capacité éthique enseignante. La première est issue de la formation des maîtres à l'école normale et est fondée sur une éthique de la vertu (être exemplaire, avoir une conduite irréprochable) historiquement instaurée par le clergé catholique. La seconde repose sur une éthique de la responsabilité, ainsi nommée dans un [référentiel de compétences pour la formation des enseignantes](#) (MEQ, 2001, p. 23). Il s'agit pour les professionnelles de l'enseignement de pouvoir justifier de leurs actions et décisions, et expliquer les fondements de leurs pratiques. Ici, contrairement

à l'éthique de la vertu, ce ne sont pas les dispositions personnelles qui sont jugées, mais bien les devoirs et convictions professionnelles qui demandent que l'enseignante agisse de manière compétente en toute circonstance. Jeffrey (2015) constate qu'on peut être une bonne personne sans pour autant être un ou une bonne enseignante (et *vice versa*). Le chercheur conclut sur la nature foncièrement opposée de ces deux conceptions, l'une faisant appel aux valeurs morales, voire moralisatrices, et qualités intimes, l'autre reposant sur un cadre purement professionnel. Terraz (2016) expose lui l'idée d'une éthique enseignante d'inspiration vertuiste dirigée vers la valeur-attitude³⁴, et soutient que cette disposition pourrait être également développée par le biais de la formation.

Pour développer ces compétences éthiques, Moreau (2007) suggère que la construction d'une éthique professionnelle des enseignantes et l'éthicité propre à l'acte éducatif soient abordées au cours de la formation initiale et en début de carrière. Terraz (2016) préfère s'adosser aux principes éthiques qui génèrent des normes et des obligations de nature déontologique et «gagnent à être réfléchis, débattus, reconnus comme légitimes puis traduits en vertus morales professionnelles» (§35). Jeffrey (2015) estime que former des enseignantes responsables, c'est leur apprendre à résoudre des situations problématiques, ou dilemmes moraux, liés aux pratiques d'enseignement, en se fondant sur une normativité déontologique — analogue au serment d'Hippocrate pour les médecins — au service de la pédagogie. À partir d'un exemple dilemmatique, il propose une méthode classique de résolution de problèmes en six étapes aux étudiantes :

1. présenter avec ses mots ce qui pose problème du point de vue de l'éthique;
2. faire ressortir les valeurs, normes et devoirs professionnels concernés;
3. collecter les informations essentielles en interviewant deux enseignantes expérimentées pour recueillir leurs points de vue, arguments et solutions concernant la situation;
4. présenter au moins deux solutions possibles avec les avantages et les inconvénients;
5. défendre avec des arguments la solution retenue;
6. dire ce qui aurait pu être fait pour prévenir le problème.

Dans cette formation, la méthode utilisée est adossée à la constitution d'un code déontologique composé de sept devoirs professionnels³⁵ qui «fournissent un cadre pour décrire les connaissances, les compétences et les valeurs propres à la profession enseignante. [Ces devoirs] expriment les aspirations de la profession, tout en communiquant une vision commune du professionnalisme devant orienter les pratiques des enseignants» (Jeffrey, 2015, p. 35).

32 Historiquement, les théories kantienne ont influencé les travaux en philosophie morale depuis le XVIII^e siècle. Ces dernières considéraient les éléments de l'ordre du sensible comme biaisés et irrationnels. Seuls les jugements moraux, impartiaux et universalisables était considérés comme valides (Bernatchez, 2022).

33 L'attention, concept largement utilisée en philosophie de l'éthique, représente la capacité de concentrer ou tendre son esprit volontairement sur un objet, à l'exclusion de tout autre, la finalité principale étant l'exact connaissance ou compréhension de l'objet (CNRTL).

34 Attitude engagée vers la pratique d'une action juste, capacité dynamique à réagir avec justesse dans l'exigence de la singularité des situations, altruisme caractérisé par l'ouverture, la bienveillance désintéressée, le dévouement à l'égard d'un autrui universel (Terraz, 2016).

35 Les sept devoirs professionnels selon Jeffrey (2015) : devoir de respect, devoir de compétence, devoir de distance professionnelle, devoir de confidentialité, devoir de collégialité, devoir de réserve, devoir d'intégrité professionnelle.



À l'instar de Jeffrey, Prairat (2013) au plus proche des problématiques de terrain, propose de former les futures enseignantes par les dilemmes. En premier lieu, il préconise d'utiliser des exemples de situations concrètes afin d'amener les stagiaires à discerner les enjeux de nature morale et à prêter attention aux tensions qui en découlent. Ensuite, il convient de les exercer à identifier des groupes de situations présentant des similitudes afin de catégoriser, à grand trait, les contextes et donc les éventuelles réponses. Puis, il leur faut délibérer sur les possibilités d'actions en fonction de leurs avantages et désavantages. Enfin, pour faire aboutir les étapes précédentes, il est nécessaire d'organiser cette délibération sous forme d'échanges dans le souci de l'autre — un dialogue moral selon Tronto (1993) — afin de générer le développement d'une responsabilité commune propre à la profession. Prairat (2017) ajoute que les futures personnes enseignantes doivent construire leur « base d'informations »³⁶ (Sen, 1993) à partir de l'observation la plus factuelle possible des différentes perceptions des personnes impliquées relatives aux dilemmes ou aux processus de délibération. Il invite les personnes enseignantes

à épouser différents points de vue, à se mettre à la place des différents protagonistes impliqués dans la situation dilemmatique, ce que le psychologue américain Lawrence Kohlberg appelle les « chaises musicales morales » et qui est la seule manière de saisir les caractéristiques significatives d'une situation (Prairat, 2022, § 26).

Si Desaulniers et Jutras (2016) sont favorables à la formation à l'éthique des personnes enseignantes, les chercheuses posent la question controversée de savoir à qui l'on confierait l'autorité morale pour déterminer les devoirs et les responsabilités du personnel enseignant et la conception de ce code d'éthique³⁷. Quant à Lorius (2017), il réfute l'idée même d'une formation institutionnelle : pour lui, l'éthique ne pourrait être transmise, car ce serait « considérer cette dernière comme une entité c'est-à-dire comme quelque chose qui serait suffisamment défini pour constituer un élément du réel support à transmission » (§1). Ce chercheur présente l'éthique comme une potentialité à laquelle il faudrait aspirer plutôt qu'un objet d'apprentissage aux contours précis et délimités.

Dans les faits, afin d'agir de façon éthique et responsable, les personnes enseignantes fabriquent leurs propres repères et codes de conduite, sur lesquels elles peuvent s'appuyer en cas de situation problématique (Gaussel, 2021). Les repères éthiques des personnes enseignantes développés sur le terrain viennent soutenir au quotidien une réflexion sur leur pratique leur permettant de tendre vers une forme d'exemplarité en tant que détentrices de l'autorité éducative au service des élèves. Si certaines se sentent

désarmées face aux tensions ressenties entre un attendu de justice et un devoir de justesse face à la difficulté de rester neutre, être formées à l'éthique enseignante — à condition que les contenus ne soient ni démagogiques, ni trop encadrés, et qu'ils soient ancrés dans la réalité de la classe et dispensés sans verticalité ni jugement des personnes enseignantes — semble souhaitable. La perception de l'éthique des personnes enseignantes paraît ainsi correspondre aux principes axiologiques de l'enseignement tels que définis par Prairat (2013) : principe d'éducabilité, d'autorité, de respect et de responsabilité.

Ce souhait des personnes enseignantes à agir dans un cadre flexible né de leurs propres expériences rejoint les réflexions menées par Gambou (2022) sur « la lucidité à agir de façon cohérente » (§ 1). Le chercheur nomme « ressorts » (§ 11) les éléments mobilisateurs éthiques permettant aux personnes enseignantes de mener à bien leur mission éducative dans le souci de l'élève et du développement de sa capacité à penser et à apprendre. Le chercheur identifie trois ressorts pour favoriser l'émergence d'une démarche éthique enseignante :

- l'expérience qui augmente les capacités à saisir les corrélations et les liens entre ce qui est observé dans une situation donnée;
- la connaissance approfondie des cadres et références théoriques permettant de définir des observables, de questionner les modalités d'actions, de rechercher une cohérence éthique et « d'augmenter les capacités de diagnostic, de réaction en situation et d'améliorer la pertinence des décisions professionnelles » (Fleury et Fabre, 2017, p. 79);
- la connaissance de soi-même, c'est-à-dire de ses comportements et réactions face à certaines situations « en fonction de ce en quoi nous croyons être juste, mieux, meilleur, possible, acceptable, convenable, etc. » (Gambou, 2022, § 16).

Accroître sa lucidité

« La compréhension historique de son être, cette connaissance de soi par soi, articulée à la connaissance approfondie des champs théoriques, car ce sont eux, qui sur le terrain produisent les observables, et l'expérience au sens de John Dewey tant qu'elle permet l'observation des liaisons impliquées entre les actions, les événements et les faits, revitalisent l'agir enseignant. Ainsi, à la question prescriptive « Que dois-je faire ? » fondée sur une approche du tout quantifiable, maîtrisable et contrôlable, émerge ici celle non prescriptive et qui prend en compte l'imprévu ou l'indisponible dans l'agir moral : « Comment dois-je vivre ? » ma vie d'enseignant » (Gambou, 2022).

³⁶ Cette base multidimensionnelle d'informations repose selon Sen (1993) sur l'ensemble des capacités d'une personne et représente sa possibilité d'atteindre le bien-être ou d'agir pour effectuer des comparaisons interpersonnelles (Robeyns, 2007).

³⁷ Au Québec, l'autorité de définir un code éthique professionnel est confiée au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) chargé de conseiller le ministère de l'Éducation (MEQ). Ce comité recommande la mise en œuvre d'un cadre de référence éthique qui serait élaboré en concertation avec l'ensemble de la communauté éducative, à la condition de prendre en considération les valeurs, les normes et les balises inscrites dans la [Loi sur l'instruction publique et les grands encadrements ministériels](#) (MEQ, 2004, p. 2).

Il semble donc complexe de définir à l'avance ce qui constituerait une réaction éthique de la part des personnes enseignantes, et de concevoir une formation qui irait au-delà d'une liste de grands principes à adopter par toutes et tous, dans la mesure où les transformer en acte demande une part d'implication personnelle des individus (Lorius, 2017)³⁸. Vivre l'éthique au quotidien demande donc de la part des personnes enseignantes d'évaluer des situations, de prendre des décisions dans l'incertitude et d'effectuer des choix fréquemment dilemmatiques, et pour certains décisifs, pour les parcours scolaires des élèves.

Dilemmes éthiques professionnels et humains

Enseigner est une activité hautement relationnelle, qui implique de gérer et de répondre aux besoins des élèves au sein de cadres ou dispositifs qui circonscrivent les possibilités d'action. Les personnes enseignantes sont amenées à effectuer des choix qui nécessitent des compromis entre valeurs et contraintes divergentes. Ces choix correspondent à des dilemmes éthiques : par exemple la difficulté de trancher entre un traitement égalitaire ou équitable dans un cas de justice distributive³⁹, ou encore répondre de façon juste aux besoins de l'ensemble des élèves en pratiquant la différenciation pédagogique, notamment lors de situations d'évaluation (Ta, *et al.*, 2023).

Ainsi, un dilemme, ou cas moral désigne ici une situation problématique pour laquelle il existe à minima deux solutions possibles, chacune également souhaitable ou également indésirable, et pour lesquelles des critères décisifs ne sont pas identifiés pour opérer un choix. Selon Prairat (2013), il existe trois sortes de dilemme : le dilemme de l'incertitude (le plus commun), le dilemme des actions préjudiciables (chacune des décisions cause un tort ou un préjudice, il s'agit donc d'opter pour le moindre mal) et le dilemme des valeurs divergentes (la décision éthique s'appuie sur des valeurs et orientations différentes de celle ou celui qui doit prendre la décision).

Éthique et inclusion en Suisse

Selon la politique scolaire suisse, les enseignantes des écoles primaires doivent prendre en compte les différences des élèves afin de favoriser les apprentissages pour toutes et tous. Dans quelle mesure les pratiques de différenciation⁴⁰ ainsi que les valeurs des enseignantes engendrent-elles des dilemmes pour ces dernières ?

Benetti, d'Addona et Dechamboux (2021) ont retenu six critères dilemmatiques sous-tendant les pratiques en matière de différenciation, pouvant générer des tensions entre :

- prescriptions institutionnelles et pratiques réelles ;
- les variations dans la composition d'une classe d'une année sur l'autre ;
- enseignement simultané et intervention sur mesure (comment penser leur articulation ?) ;
- besoins de chacun-e et besoins de faire partie d'un collectif ;
- accompagnement et délaissement ;
- égalité et équité.

Les personnes enseignantes sont ainsi affectées par des situations problématiques parfois indécidables et apparemment sans issues adéquates (Ravon et Vidal-Naquet, 2016). Des travaux de recherche, discutés ci-dessous, se sont penchés sur ces situations malaisantes, et pour certaines douloureuses, qui nécessitent d'appréhender le dilemme moral dans ses différentes facettes.

Doute, perplexité, incertitude et prudence : l'éthique en tension

L'acte éducatif est fondé sur la croyance de l'éducabilité des êtres humains ; mais éduquer n'est pas une action neutre, car l'enseignante ou l'enseignant véhicule, consciemment ou non, ses propres valeurs, qui s'incarnent dans des gestes quotidiens, des postures, des décisions et des attentes auprès des élèves. Face aux situations dilemmatiques, la responsabilité des personnels enseignants s'exerce en combinant deux ressources potentielles :

- d'un côté, leur éthique personnelle, qui comprend des principes propres (devoirs, normes, valeurs) qui structurent et balisent leurs pratiques professionnelles,
- de l'autre, un code déontologique — quand il existe — qui les renvoie à un ensemble de normes et de conduites codifiées et légiférées institutionnellement, qui fixe les comportements acceptables dans la relation éducative.

Les attentes en matière de conformité éthique au sein de la profession enseignante ne correspondent pas nécessairement à la réalité complexe du travail réel. De même, la réalité ne correspond pas toujours à l'idéal des enseignantes en matière d'identité professionnelle et d'éthique individuelle. Les tensions professionnelles qui en résultent peuvent avoir un impact non seulement sur la façon dont l'éthique est

38 Dans le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation français (MEN, 2013), les valeurs à transmettre ne sont pas toujours explicitées ni définies de façon cohérente, en particulier celles concernant les qualités personnelles ou les vertus que devraient partager les personnes enseignantes. La notion d'éthique y serait quasiment absente des parcours de formation, qui relèveraient plus d'un apprentissage technique que d'une démarche mettant l'accent sur l'importance de l'approche attentive et respectueuse de la relation à autrui (Prairat, 2022).

39 La littérature sur la justice distributive a établi que les individus jugent que des biens sont distribués de manière juste ou injuste principalement à partir de trois critères : la garantie des besoins de base pour tous, la reconnaissance des mérites de chacun et la réduction des inégalités, notamment de revenus. Ces trois critères de justice, loin d'être incompatibles, peuvent être complémentaires et combinés grâce à une hiérarchisation, permettant de mesurer un consensus selon Forsé et Parodi (2006), repris par Forsé et Lizotte (2021).

40 Ces pratiques reposent sur l'idée qu'en différenciant les modalités d'enseignement (processus didactique et pédagogique) et qu'en diversifiant l'organisation et la structure de la classe, on vise « à garantir la réussite du plus grand nombre d'élèves relevant de la grande difficulté scolaire » (Feyfant, 2016).



perçue en tant que concept, mais aussi sur l'importance qui lui est accordée dans la pratique pour réfléchir et réagir dans l'action (Cliffe et Solvason, 2022).

Dubet dénonce à ce propos les manquements de l'institution scolaire à définir, combiner et hiérarchiser les principes de justice selon des formes stables et indiscutables et constate qu'«il appartient aux acteurs eux-mêmes de construire des normes de justice locales et personnelles» (Dubet, 2009, § 22). Dans ce cadre, Ndzedi (2016) estime que «la compétence éthique de l'enseignant se veut une articulation entre les normes et l'incertitude des décisions en situation de pratique» (p. 2). S'autoriser à douter, à hésiter, à accepter l'incertitude et à faire preuve de prudence lors de jugement éthique est la marque d'un discernement réflexif chez les personnes enseignantes.

Le doute moral éducatif

«Le doute moral éducatif compris comme une capacité à l'hésitation est tout à la fois ce qui permet de rester au contact du réel et un moyen pour le concevoir positivement. En effet, les conditions dans lesquelles s'effectue l'éducation scolaire, avec une prégnance des principes d'une morale scolaire qui, pour être commune, n'en devient pas pour cela opératoire, expliquent pourquoi ce qui permet de faire face à cet environnement a à voir avec l'hésitation : le sens de l'action scolaire d'aujourd'hui, c'est-à-dire la meilleure façon d'atteindre un préférable, ne dépend pas de la force avec laquelle on brandit les valeurs, mais bien plutôt de l'attribution d'un statut d'outil pour le jugement de ces mêmes valeurs» (Lorius, 2018, §28).

L'incertitude se traduit le plus souvent par des hésitations à agir et par des variations de leurs interventions, car «l'incertitude oblige à définir le sens de l'action non pas avant, mais pendant l'action elle-même» (Ravon et Vidal-Naquet, 2016, § 4). Ces doutes ou hésitations participent à la mise en place d'une pratique réflexive et prudentielle⁴¹ : apprendre à réfléchir sur ses pratiques en contexte, comprendre ce qui est en jeu et analyser les démarches engagées pour faire face à une situation problématique (Motoi, 2023). Sur ce continuum du choix entre principes moraux — et/ou déontologiques — et réflexion dans l'action, Lorius choisit de faire l'éloge de l'hésitation (2018). Pour lui, douter, c'est prendre le temps de juger la situation en connaissance de cause, c'est-à-dire dans la perspective de ce que l'on observe à un moment donné dans un environnement

donné, et d'évaluer la meilleure réponse :

Les éducateurs interviennent donc dans un environnement qui ne peut être totalement maîtrisé, mais cela ne les dispense pas de définir les préférences leur permettant d'agir. Il s'agit là d'un contexte qui peut légitimement générer le doute. (Lorius, 2018, §4)

La délibération-dilemme, comme la nomme Lorius (2014), consiste à définir une décision acceptable, ou «préférable» (§ 23), dans le but d'agir, en ayant recours à des valeurs ou des principes, donc des moyens et repères moraux, orientant les personnes enseignantes vers ce qui est bien ou mieux pour les élèves. Pour cela, il leur faut préalablement développer des habiletés à discerner les enjeux éthiques d'une situation et de s'accorder avec autrui, via le dialogue, sur le meilleur choix d'action possible. Ce processus de délibération éthique est également central pour l'agir enseignant pour Pachod (2017), qui s'appuie sur les travaux de Legault⁴² (1999), et doit servir de modèle réflexif pour l'éthique appliquée. Néanmoins, se trouver dans la position d'effectuer ces choix est «difficile à tenir au quotidien, car elle télescope une conception de l'éducation où les solutions éthiques sont censées préexister aux problèmes» (Lorius, 2014, § 23).

Prairat (2014) estime qu'il n'existe pas toujours de critère décisif pour choisir ou rejeter une solution plutôt qu'une autre. Il conclut que «l'expérience du dilemme éthique est une expérience du doute et de l'irrésolution» (p. 174). Les personnes enseignantes peuvent donc avoir recours à l'improvisation⁴³ dans leur travail quotidien en réaction à des situations inattendues. Lantheaume (2023) considère que le fait d'improviser, par exemple lors d'un dilemme éthique «enrichit la grammaire professionnelle des enseignants, qui s'autorisent des pratiques nouvelles, se révèlent à cette occasion, et révèle la " créativité de l'agir " (Joas, 2001) dont ils sont capables» (§ 41). Cette improvisation s'appuie néanmoins sur des «ressources préalables», «critères de jugement» et «principes de justice de référence» (§ 41). De même manière, Cliffe et Solvason (2022) incitent les personnes enseignantes à utiliser le concept métaphorique du rhizome⁴⁴ développé par Deleuze et Guattari (1987). Le rhizome symbolise graphiquement une structure non hiérarchique évoluant en permanence, dans toutes les directions, créant des réseaux dénués de niveaux. Le rhizome métaphorique offre une vision polyvalente pour aborder l'éthique et la possibilité de disposer d'espaces conceptuels plus flexibles. Les chercheuses invitent ainsi les personnes enseignantes à accepter la complexité qui les entoure afin de percevoir les choses différemment, de découvrir des couches de signification qui n'avaient peut-être pas été perçues ou vues auparavant. Lorius (2021) estime également que les personnes enseignantes devraient

41 La prudence s'impose alors comme compétence centrale car l'incertitude oblige à définir le sens de l'action non pas avant mais pendant l'action elle-même. Néanmoins, la composante réflexive et délibérative des pratiques prudentielles ne met pas un terme à l'incertitude (Champy, 2012).

42 Le modèle de la délibération éthique a été élaboré par l'éthicien Georges A. Legault (1999).

43 « L'improvisation est reconnue comme une compétence spécifique et des pratiques répertoriées dans les domaines de l'art, de la communication, notamment, mais aussi comme une compétence ordinaire se manifestant dans des pratiques sociales usuelles » (Lantheaume, 2023, § 6).

44 Rhizome : bulbe vivace de forme allongée qui s'étend horizontalement souterrainement ou à légèrement à la surface et qui se ramifie sans ordre spécifique. Les rhizomes ne suivent jamais le même chemin, mais évoluent constamment par le biais de multiples voies d'entrée et de sortie afin de se régénérer et de déterritorialiser de nouvelles trajectoires.

exercer leur métier en acceptant les contradictions et les paradoxes des finalités éducatives pour mieux les dépasser. S'appuyant sur les travaux d'Ogien (2007) et mobilisant le concept d'éthique minimaliste, il propose de passer « d'une impasse théorique à une possibilité pratique » (Lorius, 2021, §2).

Ainsi, le choix opéré par l'enseignante ne relève pas de savoirs disciplinaires, didactiques ou techniques, mais d'un jugement en situation qui priorise les actions. Ces choix s'opérant les plus souvent dans le doute et l'incertitude, les personnes enseignantes peuvent facilement se retrouver dans une impasse et se sentir démunies par le manque d'outils conceptuels et méthodologiques pour agir lors de ces processus décisionnels (Stoltz, 2021 ; Neville, 2023). Ribers (2018) et Malone (2020) évoquent l'émergence d'une détresse morale⁴⁵ chez les personnes enseignantes, d'autant plus marquée que l'éthique n'est pas abordée de manière approfondie lors de la formation initiale et qu'elles ne sont donc pas équipées face à ces complexités.

En effet, dans un contexte sociétal où les discours autour de l'éthique se multiplient sans réelles précisions sur ce que cela signifie au sein d'un cadre professionnel (Hajjaj, 2016), les enseignantes peuvent ressentir un besoin de clarifications et d'un cadre déontologique protecteur, pour elles tout comme pour leurs élèves. Aussi, des stratégies permettant aux personnes enseignantes d'envisager l'éthique différemment et de se munir d'outils de réflexion plus riches et moins contraints sont envisagées. Nous revenons dans une partie conclusive sur l'idée de références déontologiques éclairantes, et non pas prescriptives, « une sorte de sagesse collective issue des débats qui traversent et travaillent une profession » (Prairat, 2013, § 6).

Des horizons souhaitables face à la tourmente éthique

Nous l'avons constaté dans les parties précédentes, si éthique et enseignement sont intrinsèquement liés, l'articulation de leurs modalités dans le réel de la classe ne va pas de soi. Le recours à la réflexivité en éthique — un processus déjà ardu — est primordial, mais il entre en opposition avec l'idée qu'il existerait des critères établis préalables à l'action. Vers quelles configurations éthiques tendre pour favoriser l'adoption de stratégies déontologiques communes ? Nous mettons en relief dans cette partie conclusive des repères prenant en compte les configurations éducatives actuelles et les potentielles stratégies des personnes enseignantes pour y faire face. Il nous semble donc opportun dans ce Dossier d'explorer l'impact des tensions professionnelles sur la façon dont l'éthique est perçue en tant que concept, mais aussi sur la place qui lui est accordée dans la pratique. D'abord, l'idée de la confection d'un cadre éthique est à

réévaluer (Prairat, 2013 ; Gohier, *et al.*, 2015 ; Réto, 2018). Réto qualifie le « cadre éducatif » (2018, p. 166) de protecteur et de garant de l'autorité éducative bienveillante, un cadre aux angles ronds, capable de se déformer sans se casser dans une visée de justesse des actions enseignantes (Réto, 2019). La pertinence d'un cadre déontologique est également abordée par Prairat (2013) à la condition que l'option d'un minimalisme éthique⁴⁶ soit retenue. Il précise le contenu et la forme que pourrait adopter ce cadre à partir de trois prérequis. Premièrement, penser la déontologie comme cadre de configuration euristique⁴⁷ qui organise sous une forme objective des indications pratiques issues de l'expérience professionnelle. Deuxièmement, élaborer une déontologie pluraliste qui intègre diverses approches et des procédures partagées (en dépit de convictions morales potentiellement divergentes). Le pluralisme moral est également préconisé par Lorius (2014) qui considère qu'il ne constitue pas un obstacle à l'activité des enseignantes, mais plutôt une des conditions de son développement. À partir d'un dialogue imaginé entre Ogien — défenseur d'un minimalisme moral — et Dewey — partisan d'un perfectionisme éthique — Point⁴⁸, présente l'élaboration d'une éthique raisonnable, potentiellement commune à toutes et tous et au service de la démocratie⁴⁹. Il rapproche l'éthique de l'hospitalité au concept de perplexité qui représente la capacité à accueillir le point de vue d'autrui en préalable à tout dialogue.

Troisièmement, ne pas réduire l'éthique à une question de règles, mais accepter sa dimension créative en lui conférant une « capacité à configurer imaginativement des situations » (Prairat, 2013, § 17). Comme Prairat, Nal (2021) met l'accent sur la dimension créative de l'espace de délibération éthique. Afin que ce dernier ne se transforme pas en un espace de bonnes pratiques préétablies, Nal (2021) préconise cinq axes de travail pour impulser une véritable « invention éthique » (§ 9) :

- cultiver l'intention éthique, c'est-à-dire prendre conscience du caractère fondamental de la liberté de l'autre ;
- provoquer des réflexions à partir de dilemmes moraux issus de situations du quotidien ;
- cultiver les dispositions à la problématisation multiple, c'est-à-dire formuler le ou les problèmes et non pas un simple constat ;
- définir la nature de sa réflexion éthique et de son rapport à ce que l'on considère comme la vérité ;
- adopter une posture professionnelle qui prédispose aux inventions éthiques en acceptant une « désorientation initiale » (Nal, 2021, § 26).

Ensuite, partir du principe que ce cadre doit en permanence évoluer ou être actualisé, il ne peut donc être ni rigide ni contraint. Pour mieux saisir ce besoin de remaniement réflexif permanent pour un agir éthique, Pachod (2017)

⁴⁵ Cette détresse provoque une tension chargée de valeurs morales qui émerge lorsque les idéaux éthiques personnels et professionnels d'une personne enseignante, les réalités complexes du quotidien de la classe, les pressions socioéconomiques, les codes éthiques et pratiques réglementaires ne peuvent être conciliés (Malone, 2020 ; Ribers, 2018).

⁴⁶ L'option dite minimaliste signifie trois choses. Tout d'abord que les normes doivent être peu nombreuses. Il doit s'agir d'un texte court articulé autour de quelques articles-clefs, d'un texte de référence sur lequel on peut prendre appui pour agir et faire des arbitrages (principe de sobriété). Ensuite, les obligations ne doivent pas être chimériques, mais raisonnables pour pouvoir être imposées et acceptées de tous. [...] Sobriété, stabilité, neutralité : telles sont les trois caractéristiques qui définissent le minimalisme déontologique (Prairat, 2013, § 14).

⁴⁷ Méthode euristique : qui étudie des procédés, qui avance par approches successives, qui examine différentes alternatives.



explore les configurations du contexte éducatif actuel. Il estime que les enseignantes se situent aux confluences d'environnements sociaux, économiques et culturels qui ne cessent d'évoluer vers des contextes hypermodernes⁵⁰ impactant voire empêchant leur profession. «Les sociologues caractérisent cette société contemporaine de l'excès et de la démesure par des évolutions majeures sur quatre registres : les nouveaux rapports au temps, aux autres, à soi et au savoir» (Pachod, 2017, §1).

Hypermodernité, hyperconsommation, hyperindividualisme

«L'individu hypermoderne se trouve ainsi en tension permanente entre individualisation et socialisation, autonomie et conformisme, vacuité et trop-plein, stabilité et fluidité, innovation et conformisme, changement et archaïsme, réussite des *winner*s et échec des *losers*» (Pachod, 2017, §1).

Ces nouveaux rapports au temps, aux autres, à soi et au savoir, largement étudiés par Rosa (2010; 2012; 2018), contraignent les personnes enseignantes à un ajustement permanent de leur appréhension du monde. Dans un de ses ouvrages qui aborde spécifiquement les enjeux éducatifs, Rosa (2022) oppose le concept d'aliénation⁵¹ à celui de résonance. Il conçoit ce dernier comme une manière de repenser les processus éducatifs, de mieux comprendre les axes de résonance — «domaines (sport, musique, religion...) d'un lien privilégié où les sujets peuvent faire des expériences de résonances de façon récurrente» (Rosa, 2022, p. 1186) — et de mettre au point une boussole de résonance : une mise en lien au monde qui affecte, touche, émeut les personnes de façon à transformer les individus. Dans un contexte scolaire, cela se modélise par une relation triangulaire entre l'enseignante, les élèves et la discipline et se traduit par un rapport au monde émotionnel, corporel et émancipateur. Prendre le temps, être présent dans la classe, c'est aussi ce que Rosa (2022) préconise. Pour se mettre au diapason des mutations sociétales, culturelles et éducatives, les personnes enseignantes sont forcées d'activer ce que Pachod nomme «une triple démarche» d'adaptation (2017, § 2) :

- une démarche sociologique : apprendre à évoluer dans un environnement contemporain et comprendre ses réalités, ses attentes et ses contradictions;
- une démarche philosophique : prendre le temps de questionner les finalités éducatives et décider comment évoluer avec son métier;

- une démarche éthique : mettre à l'épreuve, dans sa classe, une éthique du jugement prudentiel en plaçant l'épanouissement et la réussite de chaque élève au centre de ses préoccupations.

Enfin, une dernière piste consiste à réfléchir à la pertinence de tout éthique et à son articulation avec le concept de «vie bonne» cher à Ricœur (1990) que nous avons présenté au début de ce *Dossier*. Le recours à l'éthique peut-il tout résoudre? Selon Nal (2021), l'une des conséquences de vouloir éthiciser à tout prix est la difficulté pour les personnes enseignantes à ne percevoir l'éthique que comme la prescription d'une normativité qui contraint et inhibe l'action. L'éthique, pour être considérée et appliquée, doit garder «sa dimension problématisante, tâtonnante, perturbante, comme le lieu de la vraie vie» (§ 6). Nal remet en cause l'omniprésence de l'éthique à tous les niveaux de la société et en propose une définition plus critique que conciliatrice :

L'éthique, c'est donc une démarche tâtonnante pour définir un positionnement relatif à des situations où il faut faire des choix, sans qu'il y en ait nécessairement un qui s'impose, c'est-à-dire qui s'impose par sa capacité à concilier des enjeux moraux soulevés. (Nal, 2021, § 3)

Le mal-être constaté dans la population enseignante (Neville, 2023) est le résultat d'une forme de pression, notamment avec l'obligation de recours à la notion de bienveillance, «qui est mise sur le personnel enseignant, puisqu'il se retrouve à assumer la responsabilité des dysfonctionnements du système» (Réto, 2018, p. 56). Morel questionne la portée de l'éthique en milieu professionnel et propose de la confronter au principe de réalité «afin de gagner en maturité, d'être moins naïfs et déçus, face au réel» (Morel, 2016, § 9). Le chercheur considère que l'altruisme peut être inefficace et le comportement moral impuissant face à des actions non raisonnables. L'attitude éthique n'est ni héroïque ni masochiste, elle dépend de l'attitude d'autrui, ce pour quoi il est indispensable de trouver la bonne distance d'intervention.

L'éthique est-elle bienfaitante ?

«L'éthique, le bonheur subjectif et le "vivre ensemble" sont-ils toujours compatibles? Ont-ils à l'être? Les effets relationnels d'un comportement moral sont-ils toujours positivement constructifs? Mais auraient-ils à l'être?» (Morel, 2016, § 2).

48 « Au sein de nos démocraties, les individus oscillent de plus en plus entre deux postures éthiques dangereuses. D'une part, celle d'une apathie politique où chacun fuit la moindre responsabilité envers autrui, et ce, au nom d'une liberté absolue à laquelle tout le monde aurait droit, et, d'autre part, la posture d'un surinvestissement d'une morale publique jugée souhaitable pour tous et dont la critique ou la remise en question serait elle-même blâmable. Or ces deux dangers relatifs respectivement à un minimalisme et à un maximalisme moral furent l'objet des travaux de John Dewey et Ruwen Ogien. » (Point, 2021, § 2)

49 « Cette dernière est entendue ici comme un « style de vie » d'une société où chacun est libre et participe à la construction de ses valeurs (Fabre, 2014, p. 75, cité par Point, 2021 § 11)

50 L'hypermodernité succède à la postmodernité : « à partir des années 1960, les structures institutionnelles d'encadrement social et culturel de l'individu s'effritent, voire disparaissent » ; [la société] « s'inscrit dans un risque de catastrophe d'ampleur planétaire probable et non seulement possible, donc dans un non-droit à l'erreur et dans un contexte d'urgence ontologique. » (Pachod, 2017, § 7)

Nous avons vu que le rapport à l'éthique des personnes enseignantes est central pour l'enseignement et les réflexions sur les finalités éducatives. La recherche d'une conduite éthique nécessite néanmoins un travail sur soi dans le cadre d'un souci de développement personnel⁵² qui n'est pas sans provoquer de malaise au sein de la communauté enseignante (Marquis, 2012).

Weil-Dubuc (2019) considère que les enjeux éthiques actuels sèment la confusion et que cette confusion est problématique « parce qu'elle fait le lit d'une instrumentalisation dont nous connaissons les multiples formes : valeur commerciale ajoutée, immunisation contre la critique ou ethical washing, outil de gouvernance technocratique... » (§6). Le chercheur radicalise son constat en ajoutant que la « labellisation éthique » (§4) n'est pas toujours scrupuleuse et que des inexactitudes sont constatées dans les usages impropres du mot éthique (confondu avec déontologie ou encore gestion des risques). De plus, ce flou conceptuel qui entoure l'éthique ainsi que son caractère protéiforme (Weil-Dubuc, 2019) rend complexe l'appropriation de repères éthiques pour les personnes enseignantes qui agissent le plus souvent dans l'incertitude, cette dernière étant source de confusion pour la plupart. Ces conséquences du tout éthique sont regrettables, car l'éthique est en général convoquée pour répondre à l'anxiété générale que développe notre contexte hypermoderne. « L'enjeu posé par cette confusion n'est donc rien moins que la possibilité même d'une critique démocratique et, éventuellement, d'une régulation des pratiques sociales de l'éthique. » (Weil-Dubuc, 2019, § 8) Aussi, pour le moment, il appartient aux personnes enseignantes d'accepter de prendre le temps de l'observation et de la perplexité, de ne pas se soustraire aux hésitations ni aux tensions intrinsèques à l'éducation et de maintenir le cap indiqué par leur boussole éthique (Pachod, 2017).

51 L'aliénation « est une relation muette et froide où le monde (les autres, la nature, le savoir, soi-même) n'est que l'instrument de mes besoins et désirs mais sans être moi-même transformé par cette interaction » (Renard, 2022, § 16).

52 Marquis (2012) a consacré sa thèse aux ouvrages de développement personnel et leurs impacts sur la gestion de l'incertitude.



BIBLIOGRAPHIE

Vous retrouverez ces références dans notre [bibliographie collaborative en ligne](#), qui comprend le cas échéant des accès aux articles cités (en accès libre ou en accès payant, selon les abonnements électroniques souscrits par votre institution).

- **Aiguié, G.** (2018). Former à l'éthique dans une perspective. Émancipatoire et démocratique une approche pragmatiste. *Spirale*, 6, 163-175.
- **Allouch, A.** (2021). *Mérite*. Anamosa.
- **Beauvais Azzaro, M., Haudiquet, A., Miceli, P. et Paturet, J.-B.** (2014). *Éthique et formation : de la recherche à l'ingénierie*. L'Harmattan.
- **Bègue, L.** (2009). Justice et cognition. Dans M. Duru-Bellat & D. Meuret (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 13-30). De Boeck Supérieur.
- **Beitone, A. et Hemdane, E.** (2018). École, savoirs et valeurs : une tentative d'éclaircissement. *Éducation et socialisation*, 48.
- **Benetti, A. C., D'Addona, C. et Dechamboux, L.** (2021). Les dilemmes de l'éthique au cœur des pratiques de différenciation. *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 60.
- **Bentham, J.** (1834). *Deontology or, the science of morality: in which the harmony and co-incidence of duty and self-interest, virtue and felicity, prudence and benevolence, are explained and exemplified*. William Taft.
- **Beretti, M.** (2019). *La relation d'autorité éducative au prisme de la confiance* [Thèse de doctorat, Université de Lyon].
- **Bernatchez, G.** (2022). La présence attentive et la sensibilité éthique : une réflexion sur le concept d'attention. *Éthique en éducation et en formation*, 13, 29-45.
- **Bourgeault, G.** (2012). *Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ?* Dans Tardif, M., Borgès, C. & Malo, A. (dir.). *Le virage réflexif en éducation* (p. 107-119). De Boeck Supérieur.
- **Brugère, F.** (2006). La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes. *Esprit*, 1, 123.
- **Canto-Sperber, M. et Ogien, R.** (2017). Quelques domaines de l'éthique (p. 109-123). Dans M. Canto-Sperber & R. Ogien (dir.). *La philosophie morale*. Presses universitaires de France.
- **Champy, F.** (2012). *La sociologie des professions*. Presses universitaires de France.
- **Chanial, P.** (2014). Don et care : une perspective anthropologique. *Recherche et formation*, 76, 51-60.
- **Chauvigné, C. et Fabre, M.** (2018). Éditorial. *Éducation et socialisation*
- **Cliffe, J. et Solvason, C.** (2022). The Messiness of Ethics in Education. *Journal of Academic Ethics*, 20(1), 101-117.
- **Colas Degenne, I.** (2015). Les valeurs de la République dans l'histoire des programmes scolaires. *Administration & Éducation*, 148(4), 61-68.
- **Connac, S.** (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser ? *Éducation et socialisation*, 59.
- **Crahay, M. et Lafontaine, D.** (2012). En conclusion, pistes pour une école juste et efficace. Dans M. Crahay (dir.). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* (p. 455-480). De Boeck Supérieur.
- **Deleuze, G., Guattari, F. et Deleuze, G.** (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. University of Minnesota Press.
- **Desaulniers, M.-P. et Jutras, F.** (2019). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Presses de l'Université du Québec.
- **Didier, C., Melin, V. et Aiguié, G.** (2018). Présentation. (Se) Former à l'éthique professionnelle : enjeux et perspectives. *Spirale*, 61(1), 3-11.
- **Dubet, F.** (2009). Chapitre 3. Conflits de justice à l'école et au-delà. Dans M. Duru-Bellat, & D. Meuret (dir.). *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 43-55). De Boeck Supérieur.
- **Dupeyron, J.-F. et Miqueu, C.** (2013). *Éthique et déontologie dans l'Éducation nationale*. A. Colin.
- **Fabre, M.** (2014). Minimalisme moral et maximalisme éthique chez John Dewey. *Recherches en éducation*, HS6.
- **Fassin, D.** (2012). Variations anthropologiques sur la morale. Dans N. Journet (dir.). *La Morale* (p. 133-139). Éditions Sciences Humaines.
- **Ferté, L.** (2017). Au miroir de la liberté de conscience : l'utopie laïque et son destin. *Le Télémaque*, 153-164.
- **Feyfant, A.** (2014). L'enseignement laïque de la morale [Billet]. *Édupass*.
- **Feyfant, A.** (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°113, novembre. ENS de Lyon.

- **Fleury, B. et Walter, J. (2017)**. Les valeurs : quelles théories, quelles méthodes ? *Questions de communication*, 32, 153-166.
- **Focant, P. et Miennee, J.-F. (2016)**. L'éthique entre altruisme et utopie ou la question relative « au bon, au vrai, au juste ». *Le Sociographe*, 54(2), I-IX.
- **Forsé, M. et Lizotte, M. (2021)**. Consensus et dissension des Français à l'égard de la justice distributive. *Sociologie*, 12(1), 21-39.
- **Forsé, M. et Parodi, M. (2006)**. Justice distributive. La hiérarchie des principes selon les Européens. *Revue de l'OFCE*, 98(3), 213-244.
- **France Culture (s. d.)**. Pourquoi le don est-il au cœur de l'éthique ?
- **Gaussel, M. (2016)**. L'éducation des filles et des garçons : paradoxes et inégalités. *Dossier de veille*, 112. ENS de Lyon.
- **Gaussel, M. (2021)**. Croyances et connaissances pour enseigner. *Edu Bref*, 11. ENS de Lyon.
- **Gaussel, M. (2022)**. Le sexe, le genre et l'égalité (à l'école). *Dossier de veille de l'IFÉ*, n°140. ENS de Lyon.
- **Gaussel, M. (2023a)**. Apprendre aux enseignants à réfléchir sur leurs habitudes pédagogiques. [Billet]. *Edu-veille*.
- **Gaussel, M. (2023b)**. Repères éthiques en enseignement. *Les Cahiers pédagogiques*, 587.
- **Gauthier, G. (2022)**. La déséthicalisation de la liberté d'expression. *Communication. Information médias théories pratiques*, 39(2).
- **Gendron, B. (2023)**. La « Bienvivance » à l'école dans l'ère du savoir-relation. *Phronesis*, 12(2-3), 60-81.
- **Gilligan, C. (1993)**. *In a different voice: psychological theory and women's development*. Harvard University Press.
- **Gohier, C. (1999)**. Mise en échec de la séduction. Dans C. Gauthier & D. Jeffrey (dir.) *Enseigner et séduire* (p. 131-132.). Presses de l'Université Laval.
- **Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2015)**. Un cadre de référence éthique pour les enseignants. Pour des valeurs partagées. *Formation et pratiques s'enseignement en questions*, 20, 123-140.
- **Gouldner, A. W. (1960)**. The Norm of Reciprocity: A Preliminary Statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161.
- **Gouldner, A. W. (2008)**. Pourquoi donner quelque chose contre rien ? *Revue du MAUSS*, 32(2), 65-86.
- **Guyon, R. (2022)**. Sortir de l'embarras des religions. *Diversité*, 201.
- **Hajjaj, H. (2016)**. L'éthique en acte. *Le Sociographe*, 54(2), 11-17.
- **Hare, W. (1993)**. *What makes a good teacher: Reflection on some characteristics central to the educational enterprise*. The Althouse Press.
- **Hétier, R. (2022)**. La bienveillance en éducation : un défi pédagogique. *Éducation et socialisation*, 64.
- **Ibos, C. (2019)**. Éthiques et politiques du care. Cartographie d'une catégorie critique. *Clio*, 49, 181-219.
- **Jaillet, A. et Mabilon-Bonfils, B. (2016)**. Science, scientificité et école. *Le sujet dans la cité*, 7(2), 183-198.
- **Jeffrey, D. (2015)**. Éthique enseignante et confiance. *Formation et profession*, 23(3), 123.
- **Joas, H. (2001)**. La créativité de l'agir. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.) *Théories de l'action et éducation* (p. 27-43). De Boeck Supérieur.
- **Jutras, F. (2007)**. Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec. *Les Sciences de l'éducation - pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 35-52.
- **Jutras, F. (2019)**. La formation à l'éthique professionnelle : une formation holistique de la personne du professionnel. *Éthique en éducation et en formation*, 6, 80-88.
- **Lantheaume, F. (2023)**. L'improvisation dans le travail enseignant, entre défiance et ressource. *Recherches en éducation*, 52.
- **Lapostolle, G. (2021)**. De l'hostilité des enseignants à une formation à l'éthique. *La Pensée d'Ailleurs*, 3, 58-67.
- **Legault, G. A. (2002)**. Peut-on encore parler de mission éducative de l'école ? *Éducation et francophonie*, 30(1), 26-44.
- **Leleux, C. (2014)**. Instruire et éduquer sur fond d'éthique. *Pratiques*, 163-164.
- **Lorius, V. (2014)**. Éduquer scolairement dans un monde pluraliste : opportunité d'une approche normative du cadre réglementaire. *Pratiques*, 163-164.
- **Lorius, V. (2017)**. L'éthique, une potentialité : conséquences pour penser l'éducation scolaire. *Éthique en éducation et en formation*, 4, 61-75.
- **Lorius, V. (2018)**. Pensée éthique et éducation scolaire : éloge de l'hésitation. *Le Télémaque*, 53, 141-152.
- **Lorius, V. (2021)**. Ruwen Ogien au secours des éducateurs scolaires : une pensée pour réduire quelques apories éducatives. *Éthique en éducation et en formation*, 10, 77-92.
- **Malone, D. M. (2020)**. Ethics education in teacher preparation: a case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15(1), 77-97.



- **Marquis, N.** (2012). *Sociologie de la pratique de lecture du « développement personnel » en régime d'auto-nomie : du texte à l'expérience* [Thèse de doctorat, Université Saint-Louis].
- **Ménard, C. et Lantheaume, F.** (2020). Entre prescrit et réel, l'enseignement des valeurs de la République au collège. *Recherches & éducations*, 21.
- **Meuret, D.** (2009). En guise de conclusion... La justice comme enjeu de l'école. Dans P. NOM (dir.), *Les sentiments de justice à et sur l'école* (p. 229-234). De Boeck Supérieur.
- **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 de Nantes].
- **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.
- **Morel, D.** (2016). Éthique et réalités, calmer l'espoir. *Le Sociographe*, 54(2), 19-30.
- **Motoi, I.** (2023). Enseigner à penser critique pour intervenir socialement. *Sciences et actions sociales*, 19.
- **Nal, E.** (2021). L'éthique, une école de l'invention. *La Pensée d'Ailleurs*, 3, 26-36.
- **Ndedi, F.** (2016). L'éthique professionnelle en enseignement : raison d'être, orientation et responsabilité. *Formation et profession* 24(1), 66-69.
- **Neville, P.** (2023). *Transformer pour comprendre les ressorts de la persévérance des enseignants du premier degré, dans des espaces de dons Encouragés : hybridation entre programme de recherche en anthropologie culturaliste et paradigme du don.* [Thèse de doctorat, Université de la Réunion].
- **Neville, P.** (2023). Enseigner, un métier à risque... de décrochage. *Dossier de veille de l'Ifé*, 144. ENS de Lyon.
- **Obin, J.-P.** (2014). L'enseignement, l'éducation et la pédagogie. *Administration & Éducation*, 142(2), 23-28.
- **Ogien, R.** (2007). *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes.* Gallimard.
- **Ogien, R.** (2011). Les tendances moralistes et inégalitaires de l'éthique du care. *Travail, genre et sociétés*, 26(2), 179-182.
- **Ogien, R.** (2013). *La guerre aux pauvres commence à l'école : sur la morale laïque.* Grasset.
- **Olympio, N. et Terrien, P.** (2021). *La réussite scolaire, universitaire et professionnelle : conditions, contextes, innovations.* Presses universitaires de Provence.
- **Pachod, A.** (2017). La triple démarche de l'enseignant en contexte hypermoderne. *Recherches en éducation*, 28.
- **Paperman, P. et Laugier, S. (dir.)** (2011). *Le souci des autres : éthique et politique du care.* Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- **Paysant, F.** (2014). Déontologie. Dans N. Kada & M. Mathieu (dir.), *Dictionnaire d'administration publique* (p. 145-146). Presses universitaires de Grenoble.
- **Pencolé, M.-A.** (2018). Hartmut Rosa, Résonance. Une sociologie de la relation au monde. *Lectures.*
- **Pereira, I.** (2018). Les dimensions axiologiques du transfert des connaissances scientifiques dans la pratique professionnelle. *Spirale*, 61, 151-161.
- **Pirone, I. et Weber, J.-M.** (2018). Comment être juste dans l'acte éducatif? Une question pour le sujet au-delà d'une compétence professionnelle de l'enseignant. *Spirale*, 61, 53-68.
- **Plot, F.** (2020). Éthique de la vertu et éthique du care : quelles connexions? Dans S. Laugier et P. Paperman (dir.), *Le souci des autres : éthique et politique du care* (p. 263-283). Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- **Point, C.** (2020). L'autorité éducative : inquiétudes et promesses de Hannah Arendt. *Le Télémaque*, 57, 133-150.
- **Point, C.** (2021). Ruwen Ogien et John Dewey : dialogue pour une éthique éducative de l'hospitalité. *Éthique en éducation et en formation*, 10, 41-61.
- **Prairat, E.** (2007). Introduction. Questions éthiques enjeux déontologiques. *Les Sciences de l'éducation - pour l'Ère nouvelle*, 40(2), 7-17.
- **Prairat, E.** (2013). *La morale du professeur.* Presses universitaires de France.
- **Prairat, E.** (2014). L'approche par les normes professionnelles. *Recherche et formation*, 75, 81-94.
- **Prairat, E.** (2018). *Éduquer avec tact : vertu et compétence de l'enseignant.* ESF.
- **Prairat, E.** (2019). *Propos sur l'enseignement.* Presses universitaires de France.
- **Prairat, E.** (2022). Enseigner : un métier, une pratique éthique. *La Pensée d'Ailleurs. Pour une reconstruction de la forme scolaire*, 4, 146-155.
- **Prairat, E.** (2023). Pour une formation éthique des enseignants - tribune. *Mission laïque française.*
- **Ravon, B. et Vidal-Naquet, P.** (2016). L'épreuve de professionnalité : de la dynamique d'usure à la dynamique réflexive. *SociologieS.*



- **Renard, C.** (2022). Une pédagogie de la résonance. La communauté de recherche philosophique au lycée, pour répondre à l'ambition émancipatrice de l'enseignement de la philosophie. Dans P. NOM (dir.), *La philosophie avec les enfants* (p. 103-118). Éditions Raison publique.
- **Réto, G.** (2018). *La bienveillance dans le champ scolaire, Caractérisation des pratiques et actualisation selon des membres du personnel enseignant de collège, des chefs d'établissement et des experts du monde de l'éducation*. [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke ; Université Catholique de l'Ouest].
- **Ribers, B.** (2018). The plight to dissent: professional integrity and ethical perception in the institutional care work of early childhood educators. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 893-908.
- **Ricœur, P.** (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
- **Robeyns, I.** (2007). Le concept de capabilité d'Amartha Sen est-il utile pour l'économie féministe? *Nouvelles Questions Féministes*, 26(2), 45-59.
- **Roblez, A.** (2022). Penser la valeur en éducation et en formation : état des lieux contemporain. *Penser l'éducation*, 51, 69-92.
- **Romuald Gambou, A.** (2022). Faire et se faire : les ressorts d'une vie éthique enseignante cohérente. *Recherches en éducation*, 47.
- **Rosa, H.** (2010). *Accélération : une critique sociale du temps*. La Découverte.
- **Rosa, H.** (2012). *Accélération : une critique sociale du temps*. La Découverte.
- **Rosa, H.** (2012). *Aliénation et accélération : vers une théorie critique de la modernité tardive*. La Découverte.
- **Rosa, H.** (2018). *Résonance : une sociologie de la relation au monde*. La Découverte.
- **Rosa, H.** (2022). *Pédagogie de la résonance : entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.
- **Roth, X., Barthes, A. et Cohen, J.** (2020). Plaidoyer pour les antivaleurs. *Penser l'éducation*, 47, 95-114.
- **Roux-Lafay, C.** (2016). L'éthique du care dans le champ éducatif ou le nouveau paradigme de la bienveillance. *Éducation et socialisation*, 42.
- **Rude-Antoine, E.** (2014). Introduction. Dans P. NOM (dir.), *Un état des lieux de la recherche et de l'enseignement en éthique* (p. 9-10). L'Harmattan.
- **Sen, A.** (1993). Capability and Well-Being. Dans M. Nussbaum et A. Sen (dir.), *The Quality of Life* (p. 30-53). Oxford University Press.
- **Stoltz, S.** (2021). *La pensée éthique à travers les débats autour de dilemmes moraux : la place de l'enseignant et des élèves* [Thèse de doctorat, Université Toulouse II].
- **Ta, T., Geron, T., Levinson, M. et Bogia, M.** (2023). «The power of open dialogue» : Using normative case studies to facilitate ethical dilemmas discussions among school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104237.
- **Terraz, T.** (2016). Le care en éducation et la posture éthique de l'enseignant : une place pour la valeur-actitude altruisme? *Éducation et socialisation*, 40.
- **Tronto, J.** (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- **Verhoeven, M.** (2018). Normes et professionnalité enseignante : entre performance et réflexivité. *Recherche et formation*, 88, 105-117.
- **Weil-Dubuc, P.-L.** (2019). Introduction. Les pratiques de l'éthique : un flou nécessaire? *Revue française d'éthique appliquée*, 7(1), 22-27.



Note





Note



Dossier de veille de l'IFÉ

VEILLE ET
ANALYSES



Pour citer ce dossier :

Gaussel, M. (2023). **Au cœur de l'éthique enseignante.**

Dossier de veille de l'IFÉ, 145, novembre. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/145-novembre-2023.pdf>

Retrouvez nos dernières publications :

Neville, P. (2023). **Enseigner, un métier à risque... de décrochage.**

Dossier de veille de l'IFÉ, 144, mai. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/144-septembre-2023.pdf>

Ravez, C. (2023). **Former à enseigner : activité(s), mutations, tensions.**

Dossier de veille de l'IFÉ, 143, mai. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/143-mai-2023.pdf>

Fenoglio P. (2023). **La présence pour mieux apprendre à distance.**

Edubref, 14, mars. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EB-Veille/Edubref-mars-2023.pdf>

Lauricella, M. (2023). **Parcoursup : réguler et rationaliser l'accès à l'enseignement supérieur.**

Dossier de veille de l'IFÉ, 142, janvier. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/142-janvier-2023.pdf>

Fenoglio, P. (2022). **La classe à distance : quelles reconfigurations des pratiques ?**

Dossier de veille de l'IFÉ, 141, décembre. ENS de Lyon.

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/141-decembre-2022.pdf>

Abonnez-vous aux publications de l'équipe Veille et analyses de l'IFÉ :

➔ <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/abonnement.php>



INSTITUT FRANÇAIS DE L'ÉDUCATION
VEILLE ET ANALYSES



© ÉCOLE NORMALE
SUPÉRIEURE DE LYON

DOSSIER DE VEILLE DE L'IFÉ - N° 145 - NOVEMBRE 2023

AU CŒUR DE L'ÉTHIQUE ENSEIGNANTE. - Marie Gaussel (2023)

Équipe Veille & Analyses de l'Institut français de l'Éducation | ENS de Lyon - 15 parvis René Descartes - BP 7000 - 69342 Lyon cedex 07 • Tél. : +33 (04) 26 73 11 24

• Site web : <http://ife.ens-lyon.fr/ife> • E-mail : veille.scientifique@ens-lyon.fr • Directeur de la publication et de rédaction : © École normale supérieure de Lyon

• Création maquette et PAO : Bruno Fouquet, 06 76 17 79 28 • ISSN 2272-0774