



Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

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





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

*THÈME: ETHIQUE ET DÉONTOLOGIE
PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS*

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

Numéro 20, 2015

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

© CAHR

ISSN 1660-9603

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



Thème : *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants*

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

TABLE DES MATIERES

Editorial
Sandra Pellanda Dieci, Anne Monnier et Laura Weiss 7

AXE 1. APPROCHE PHILOSOPHIQUE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

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

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

Ethique professionnelle des enseignants. Quels référents ?
François Galichet 57

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

AXE 2. IDENTITÉ, AUTORITÉ ET PROFESSIONNALISATION

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

Professionalisation et éthique des enseignants
Denis Jeffrey 111

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



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

AXE 3. DÉONTOLOGIE ET FORMATION INITIALE ET CONTINUE

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

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

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

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

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



L'éthique et la déontologie professionnelles : un enjeu de professionnalisation des formations à l'enseignement

**Anne MONNIER¹, Laura WEISS² et Sandra PELLANDA
DIECI³ (IUFE, Université de Genève, Suisse)**

Parmi les compétences nouvelles nécessaires à l'enseignant ont émergé ces dernières années des connaissances et des savoir-faire liés à l'éthique et à la déontologie. Dans une visée de professionnalisation de la formation, un dispositif concernant ce champ comprenant l'analyse de textes et des études de cas a été mis en place avec des enseignants secondaires en formation initiale. Cette contribution, s'appuyant sur les résultats de ce dispositif, met en évidence la complexité des savoirs en jeu en ce qui concerne l'éthique et la déontologie enseignantes. Il en vient ainsi à questionner la façon d'acquérir et de maîtriser au mieux ces savoirs issus de champs disciplinaires différents qu'il s'agit de mettre en synergie, aussi bien du côté des étudiants, mais aussi, en filigrane, du côté des formateurs.

Mots clés : Déontologie, formation initiale, professionnalisation, savoirs d'ordre éthique

Introduction

En tant que formateurs-chercheurs⁴ en charge d'une unité de formation de l'Institut Universitaire de Formation des Enseignants du secondaire (IUFE) à Genève, une de nos préoccupations est l'élaboration de dispositifs de formation qui permettent la construction de savoirs professionnels généralisables, en lien avec deux contraintes fortes. Premièrement, et selon les normes officiellement fixées par la Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP, 2003) et par la Loi sur l'Instruction Publique de la République et canton de Genève (LIP), ces dispositifs visent la maîtrise d'un savoir pluriel et composite propre à l'exercice de la profession, savoir lui-même constitué, selon Tardif et Borges (2009), de «divers types de savoirs puisant à des sources variées de connaissances et de compétences», que ces auteurs regroupent sous l'appellation de «savoirs professionnels». Deuxièmement, les savoirs

1. Contact : anne.monnier@unige.ch

2. Contact : laura.weiss@unige.ch

3. Contact : sandra.pellandadieci@unige.ch

4. Nous utilisons le masculin de façon générique dans cet article.



proposés doivent être adaptés à des groupes hétérogènes d'étudiants du point de vue de leur discipline d'enseignement mais également de leur statut : d'une part, les uns accomplissent leur dernière année de master disciplinaire alors que les autres sont déjà porteurs de ce titre, voire d'un doctorat universitaire ; d'autre part, plusieurs ont exercé un autre métier avant de s'intéresser à l'enseignement et un certain nombre sont déjà enseignants à mi-temps ou font des remplacements dans les différentes écoles du secondaire I et II.

Cadrage théorique

Les savoirs de référence et les savoirs professionnels de l'enseignant

La société exige toujours davantage de tâches de la part des écoles et de compétences de la part des enseignants, qui sont appelés à répondre à des attentes de plus en plus complexes, comme le met en évidence le rapport de l'OCDE (2006). Pour pouvoir répondre à ces exigences, la formation initiale dans le cadre universitaire, en tant que «moyen» et «levier de professionnalisation» (Mellouki, 2010, p. 165), doit viser à «induire des compétences professionnelles pour permettre aux futurs enseignants de gagner en expertise professionnelle» (Maubant & Piot, 2011, p. 8). Il s'agit donc d'armer les enseignants en formation de savoirs de référence de haut niveau et de savoirs professionnels issus de la praxis. Une difficulté réside cependant dans la définition de ces derniers qui fait largement débat dans la communauté scientifique, comme le relève Wentzel (2012) : «la dialectique théorie-pratique a alimenté de nombreux chantiers de recherche et débats sur la professionnalisation de la formation des enseignants, en lien notamment avec la question des savoirs construits et mobilisés par le professionnel» (p. 66).

Dans la catégorisation dichotomique standard distinguant savoirs à enseigner et savoirs *pour* enseigner (Hofstetter et Schneuwly, 2009), les savoirs nécessaires pour adopter une posture éthique dans l'exercice du métier seraient classés sans conteste dans cette deuxième catégorie. En effet, ils peuvent contribuer à la qualité des relations entre un enseignant et tous les autres acteurs de la profession – élèves, parents, direction, collègues, travailleurs sociaux – dans la mesure où les valeurs qui sous-tendent le comportement de celui-ci sont partagées. Si, par hypothèse, ils devaient être catégorisés en tant que savoirs à enseigner, ce que certaines injonctions sociétales comme le slogan genevois «le Respect, ça change la vie⁵» pourraient faire croire, ils pourraient l'être seulement à travers l'exemplarité du comportement de l'enseignant, comme le préconise par exemple le code Soleil⁶.

5. <http://www.lerespect.org/news-generales/breves/242-lassociation-qle-respect-ca-change-la-vieq-fete-ses-10-ans-.html>

6. *Le Code Soleil* aussi appelé *Le livre des instituteurs* est le nom d'un guide pour les instituteurs, du nom de son auteur Joseph Soleil, publié à partir de 1923 par le Syndicat national des instituteurs.



D'autres auteurs proposent des catégorisations plus fines. Selon Tardif, Lessard & Lahaye (1991), les savoirs de la profession proviennent de diverses sources et sont de nature différente. Ces auteurs retiennent quatre catégories : les savoirs disciplinaires, qui sont des savoirs sociaux définis et sélectionnés par l'institution scolaire, les savoirs curriculaires, qui se présentent sous la forme des programmes scolaires, les savoirs issus des sciences de l'éducation, qu'ils nomment « savoirs professionnels » et les savoirs d'expérience, que les enseignants construisent en situation de travail, valident dans le collectif professionnel et se transmettent entre pairs.

Vanhulle (2015), qui questionne dans ses travaux « les conditions sociodiscursives d'émergence [des] savoirs professionnels » (p. 250), tissés entre autres grâce aux dispositifs de formation en alternance, les définit non pas comme un savoir d'action ou un savoir pratique mais comme relevant d'« énoncés à travers lesquels les (futurs) professionnels formalisent ce qui relève de l'agir enseignant » (Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015, p. 22). En se situant dans l'interface entre savoirs scientifiques, académiques et expériences professionnelles, les savoirs professionnels peuvent se définir comme une « mise en discours par les sujets de leurs apprentissages, des préoccupations qu'ils traversent » (Vanhulle, 2015, p. 251).

De ces préoccupations et des situations issues du terrain émergent depuis quelques années de nouvelles problématiques qui nécessitent, pour être résolues, des savoirs d'un autre ordre, plus surplombants car intrinsèquement liés aux valeurs. Ce sont les savoirs qui relèvent de l'éthique et de la déontologie professionnelles, que nous situons provisoirement au croisement des catégories mises en évidence par Tardif, Lessard et Lahaye (1991), dans la mesure où ils puisent des éléments dans ces différentes catégories. Leur maîtrise devient de plus en plus nécessaire pour l'enseignant dans une institution, l'école, où le juridique s'imisce de plus en plus.

La déontologie professionnelle

Parler d'éthique ou de morale pour la profession enseignante (les deux termes pouvant être pris ici comme des synonymes), c'est d'une part réfléchir aux valeurs qui sous-tendent le travail de l'enseignant ; par exemple vis-à-vis des élèves l'égalité de traitement, l'absence de discrimination, le postulat d'éducabilité, ou, vis-à-vis des collègues, le respect de la personne ou encore la citation des sources, même fournies par des collègues. C'est d'autre part, du côté de la déontologie, réfléchir aux normes qui définissent les obligations concrètes auxquelles est soumis l'enseignant. Selon certains chercheurs comme Prairat (2009), ces normes devraient être définies et regroupées dans un code de déontologie qui faciliterait la prise de décision des enseignants en mettant en place des règles, des recommandations et des procédures. En effet, si l'on se réfère à l'étymologie, la déontologie peut être définie comme la théorie des devoirs. Pour Prairat (2012), « l'objet de la déontologie n'est donc pas de fonder philosophiquement



la notion d'obligation, ni de comprendre en quoi un devoir est un devoir, mais d'inventorier très concrètement les obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche» (p. 54). Toutefois, la déontologie professionnelle serait dévoyée et se confondrait avec le droit si elle venait à être imposée par l'autorité ; c'est pourquoi elle devrait découler d'un consensus entre les autres acteurs de l'action éducative. Si un certain nombre d'arguments peuvent être avancés contre la mise en place d'un code de déontologie pour la profession enseignante – le risque d'un retour à l'hétéronomie pour n'en citer qu'un – il est certain que l'évolution du métier d'enseignant invite à repenser l'intérêt d'un tel outil qui définirait ou redéfinirait une identité professionnelle « en clarifiant la spécificité d'un champ et la finalité des missions assignables » (p. 56). Ce dernier tend en effet à devenir toujours plus complexe dans un contexte de « crise de l'autorité » (Kahn, 2006) où les normes et les règles ne sont plus stables.

Ainsi Moreau (2009), considérant que l'éthique professionnelle est un des enjeux essentiels de la formation initiale des enseignants, défend l'idée d'une mise à disposition d'un certain nombre de concepts et d'outils permettant la problématisation éthique de la praxis, tout en évitant les tentatives prescriptives d'une déontologie qui serait imposée de l'extérieur. D'où l'intérêt, selon Prairat (2012), de travailler avec des étudiants en formation initiale sur les questions éthiques et déontologiques, dans l'optique de leur permettre de construire, déjà à ce moment-là, leur identité professionnelle, selon la logique suivante : un travail sur des études de cas privilégiant une lecture contextualisée de celles-ci, suivi d'un travail d'énonciation déontologique d'ordre praxéologique se situant au carrefour du droit, de l'éthique et de l'applicabilité.

Les études de cas

Les études de cas sont un moyen pour permettre aux étudiants de se constituer un savoir sur la pratique. Schön (1981/1994), puis Perréard-Vité (2003) ont montré leur intérêt dans la formation professionnelle visant à la construction de compétences réflexives expertes. Elles conviennent particulièrement au travail conjoint sur l'imbrication des savoirs de référence de la profession et des savoirs tirés de l'expérience, que celle-ci soit apportée par une formation en alternance ou par une histoire de vie préalable. En effet, elles « permettent de faire face à la complexité de la profession, de développer une attitude métacognitive et offrent l'occasion d'intégrer théorie et pratique tout en cherchant à développer simultanément un savoir propre à un contenu pédagogique ou didactique et une faculté de raisonnement pédagogique, la pratique réflexive. En outre, elles posent la question de l'utilité effective d'apports théoriques dans l'action et dans la réflexion » (Périsset Bagnoud, Andrey, Steiner & Ruppen, 2006, p. 123).



Dispositif de formation expérimenté

Dans la lignée des propositions de Prairat (2012), nous avons élaboré et expérimenté un dispositif de formation sur les questions éthiques et déontologiques avec les objectifs de formation suivants : distinguer règlements, cahier des charges et code de déontologie ; analyser les intérêts et les limites d'un code de déontologie ; clarifier les normes et règles propres à la profession enseignante.

Ce dispositif de formation a été expérimenté entre 2009 et 2011. Il s'articule d'abord autour de lectures théoriques, puis d'analyses de cas en sous-groupes portant sur des problèmes de déontologie professionnelle, selon l'organisation suivante :

- lecture et analyse collective des textes institutionnels principaux de l'enseignant secondaire genevois (LIP, déclaration de la CIIP, cahier des charges, règlement du secondaire),
- lecture et présentation par les participants d'articles scientifiques sur la déontologie professionnelle,
- étude de cas portant sur un problème déontologique.

Problématique

Notre problématique est double. Partant du postulat selon lequel l'éthique et la déontologie relèvent d'une catégorie de savoirs spécifiques, les étudiants en formation initiale prennent-ils conscience de l'intérêt de ce champ pour la profession enseignante à travers un dispositif centré sur cette thématique ? A partir de là, le statut distinct des étudiants concernés par notre recherche, les uns étant déjà partiellement insérés dans un collectif de travail (M), les autres seulement étudiants (C), a-t-il comme conséquence une sensibilisation différenciée aux savoirs de l'éthique et de la déontologie ?

Corpus, méthode de recueil et d'analyse des données

Pour tenter de répondre à cette question, nous adoptons la méthode de recueil et d'analyse des données suivante. Nous recueillons au début du dispositif les représentations de 70 étudiants, dont un quart en emploi à mi-temps, à l'aide d'une grille de trente assertions à propos de la profession enseignante, onze d'entre elles étant axées sur des principes d'ordre éthique et déontologique (voir Tableau 1). Le document est constitué d'une série de phrases complétant l'affirmation « Etre un enseignant, c'est ... » qu'il s'agit pour l'étudiant d'accepter, de refuser ou de laisser en blanc (échelle de Likert à 3 niveaux). La même grille est proposée à nouveau à la fin de l'année académique pour estimer ce qui a été intégré et retenu. D'un point de vue méthodologique, même si nous ne pouvons qu'inférer les représentations des étudiants à partir des réponses fournies, la double mesure constitue un indice valable de leur évolution. En parallèle, au cours



de l'année académique, les traces écrites des étudiants sur des études de cas en lien avec la déontologie professionnelle et leur analyse critique d'un code de déontologie sont relevées.

Notre traitement des données croise l'analyse quantitative de la grille d'assertions avec une analyse qualitative des écrits des étudiants. Pour ce travail, les trois chercheurs mènent l'analyse qualitative et quantitative de façon indépendante avant de confronter les résultats. Pour l'interprétation des résultats, nous regroupons les onze assertions relatives à l'éthique et au champ de la déontologie en trois domaines : rapport aux élèves, rapport aux collègues et rapport à l'institution.

Tableau 1 : Grille des assertions à encadrer, laisser en blanc ou biffer concernant l'éthique et la déontologie, selon les trois domaines

Par rapport aux élèves	Par rapport aux collègues	Par rapport à l'institution
(1) Veiller à ne pas dispenser des contenus à caractère idéologique	(5) En tant qu'enseignant d'une discipline, s'identifier à un collectif professionnel	(3) Obéir aux prescriptions qui encadrent le travail enseignant : LIP, cahier des charges, règlements, curriculums
(2) Reconnaître devant mes élèves que je ne connais pas une réponse	(9) Citer toutes mes sources, y compris mes collègues	(4) Être responsable et autonome dans mon travail
(6) Prendre en compte les diversités sociales et culturelles de mes élèves	(11) Être solidaire avec mes collègues face aux élèves dans toutes les situations	(10) Agir en fonction d'un code de déontologie des enseignants
(7) Travailler avec toute la classe sans laisser certains élèves de côté		
(8) Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail		

Résultats quantitatifs

Comparaison des résultats *ante* et *post*, tous statuts confondus

Suite à l'analyse des données recueillies, nous pouvons avancer les résultats suivants. D'abord, les étudiants manifestent un intérêt certain pour ce champ de savoirs, comme le met en évidence la figure ci-dessous qui montre, déjà en *ante*, un positionnement positif relativement important vis-à-vis des assertions proposées, qui augmente encore en *post*. Corollairement, cette augmentation des choix va de pair avec un pourcentage de rejets (assertions que les étudiants considèrent ne pas être du ressort de l'enseignant.) en diminution entre *ante* et *post*.

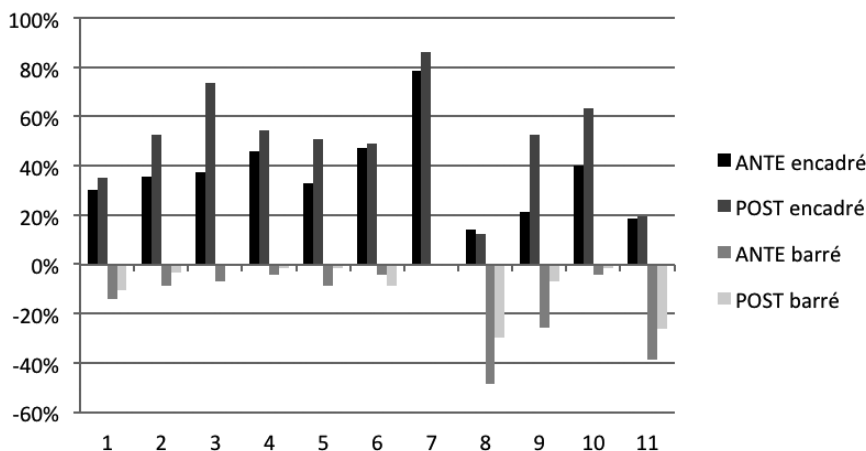


Figure 1 : Choix et rejets de tous les étudiants en *ante* et en *post*

Quand on regroupe ensuite ces affirmations selon les trois domaines sélectionnés (élèves, collègues, institution), on constate globalement dans la figure 2 ci-dessous un positionnement positif plus important pour les questions d'éthique et de déontologie qui concernent les élèves et l'institution. Cependant, c'est le domaine du rapport aux collègues qui évolue le plus entre l'*ante* et le *post* autant dans les choix (les choix passant de 24% à 41%) que dans les rejets (les rejets diminuant de 24% à 12%). Viennent ensuite les questions d'éthique et de déontologie par rapport à l'institution qui passent, dans les choix effectués par les étudiants, de 41% à 64% en *post*, le rapport aux élèves restant, lui, pratiquement stable.

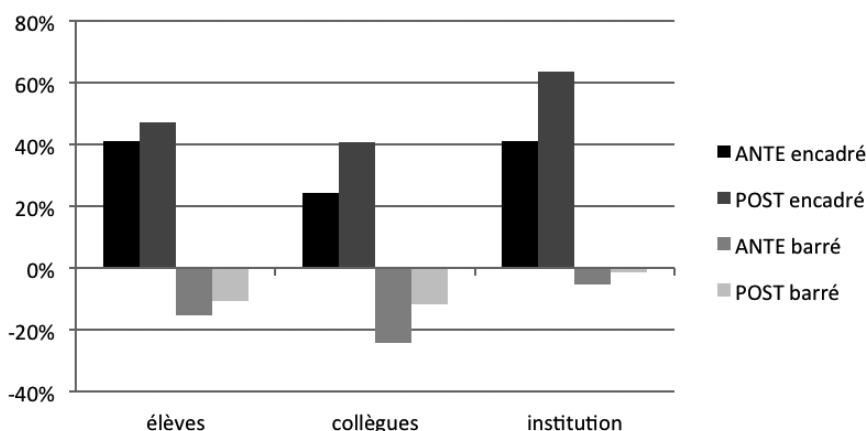


Figure 2 : Choix et rejets de tous les étudiants en *ante* et en *post* par domaine



Tableau 2 : Variations des choix et rejets de tous les étudiants entre *ante* et *post*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<i>ANTE</i> encadré	30%	36%	37%	46%	33%	47%	79%	14%	21%	40%	19%
<i>POST</i> encadré	35%	53%	74%	54%	51%	49%	86%	12%	53%	63%	19%
<i>Variation</i> encadré	+5%	+17%	+37%	+8%	+18%	+2%	+7%	-2%	+32%	+23%	0%
<i>ANTE</i> barré	-14%	-9%	-7%	-4%	-9%	-4%	0%	-49%	-26%	-4%	-39%
<i>POST</i> barré	-11%	-4%	0%	-2%	-2%	-9%	0%	-30%	-7%	-2%	-26%
<i>Variation</i> barré	-3%	-5%	-7%	-2%	-7%	+5%	0%	-19%	-19%	-2%	-13%

Si on en vient aux affirmations précises, on constate que pour les étudiants, tous statuts confondus, les quatre affirmations encadrées qui se modifient le plus entre l'*ante* et le *post* sont, dans l'ordre décroissant :

- (3) *Obéir aux prescriptions qui encadrent le travail enseignant* (37% *ante*, 74% *post*)
- (9) *Citer toutes mes sources, y compris mes collègues* (21% *ante*, 53% *post*)
- (10) *Agir en fonction d'un code de déontologie des enseignants* (40% *ante*, 63% *post*)
- (5) *En tant qu'enseignant d'une discipline, s'identifier à un collectif professionnel* (33% *ante*, 51% *post*).

Quant aux affirmations biffées, nous constatons globalement que les rejets des affirmations (8) *Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail* et (9) *Citer toutes mes sources, y compris mes collègues* sont ceux qui diminuent le plus. Puisque des problématiques en lien avec ces affirmations ont été travaillées en séminaire, on peut supposer qu'il s'agit là d'un effet de la formation. L'affirmation (11) *Etre solidaire avec mes collègues face aux élèves dans toutes les situations*, est aussi moins rejetée sans pour autant être davantage sélectionnée ; signe peut-être que les situations du terrain sont parfois trop complexes pour qu'il soit aisé pour ces étudiants – tous statuts confondus – de se prononcer *a priori*.

Comparaison des résultats *ante* et *post* selon le statut des étudiants

Résultats *ante*

Si on regarde à présent ces mêmes résultats, mais en distinguant le statut des étudiants, c'est-à-dire leur insertion ou non dans un collectif professionnel, nous pouvons faire les constats suivants.

D'abord, si on regroupe les réponses selon les trois domaines (élèves, collègues, institution), on constate en *ante* que les M (en emploi) encadrent



plus d'affirmations que les C qui, eux, ont tendance à en rejeter davantage, notamment les affirmations relatives aux collègues, comme si, pour les étudiants non encore insérés dans un milieu professionnel, les relations aux collègues ne faisaient pas partie de leur représentation initiale du métier.

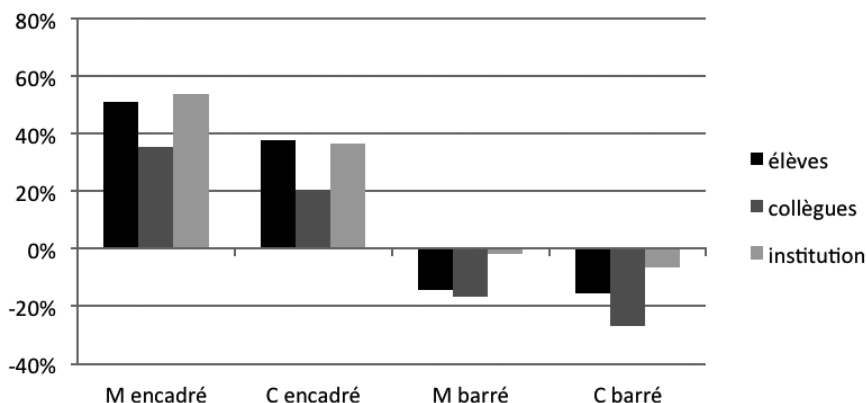


Figure 3 : Choix et rejets par domaine en *ante* selon le statut des étudiants

Résultats post

En ce qui concerne le rapport aux trois domaines, les questions relatives à l'institution sont largement plus encadrées par les M (76%) en *post* que par les C (60%), même si ces derniers augmentent largement leur choix par rapport à ce domaine (37 % en *ante* versus 60% en *post*). Vient ensuite le rapport aux collègues, puis le rapport aux élèves. Nous constatons également une nette diminution des rejets par rapport aux réponses données en *ante*, les rejets tendant à s'égaliser indépendamment du statut des étudiants.

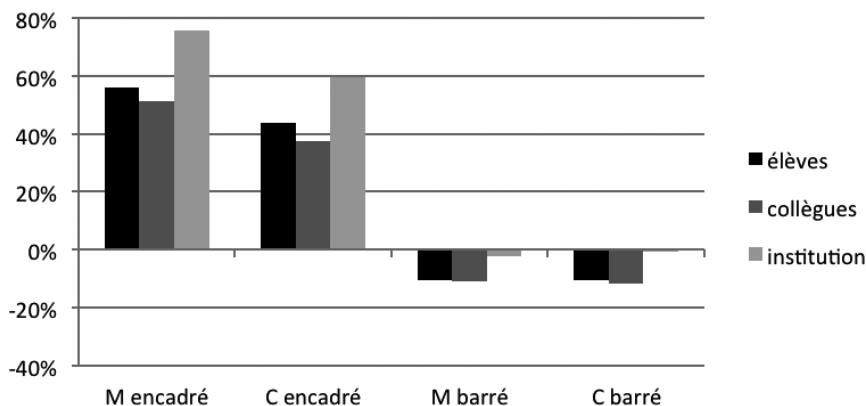


Figure 4 : Choix et rejets par domaine en *post* selon le statut des étudiants



En plaçant la focale sur les affirmations, on constate en *post* que les différences entre les statuts sont particulièrement marquées pour les trois affirmations suivantes, listées dans un ordre d'intérêt⁷ décroissant :

1. (3) *Obéir aux prescriptions qui encadrent le travail enseignant* (100% pour les M versus 64% pour les C).
2. (1) *Veiller à ne pas dispenser des contenus à caractère idéologique* (67% pour les M versus 38% pour les C).
3. (8) *Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail* (60% pour les M versus 36% pour les C).

Tableau 3 : Intérêt des étudiants pour les assertions selon leur statut en *post*

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
M	67%	53%	100%	60%	60%	60%	93%	60%	73%	73%	53%
C	38%	57%	64%	55%	50%	57%	83%	36%	55%	62%	43%

Si on met ces affirmations en parallèle, on voit que l'évolution la plus marquée entre *ante* et *post* se situe au niveau des prescriptions, qui sont plébiscitées comme une tâche relevant du métier d'enseignant par l'ensemble des étudiants qui sont déjà en emploi (M), et qui augmentent de 26 % dans les choix pour les C. Qui plus est, l'affirmation (8) *Prendre en compte le comportement des élèves dans l'évaluation de leur travail*, qui a été largement adoptée en *ante* par les étudiants des deux statuts, se retrouve en diminution en *post*.

Malgré ces constats, les mêmes affirmations les plus choisies en *ante* se retrouvent à nouveau dans les choix en fin d'année, raison pour laquelle nous optons pour une analyse plus fine des variations entre *ante* et *post*.

Variations entre *ante* et *post* en fonction du statut

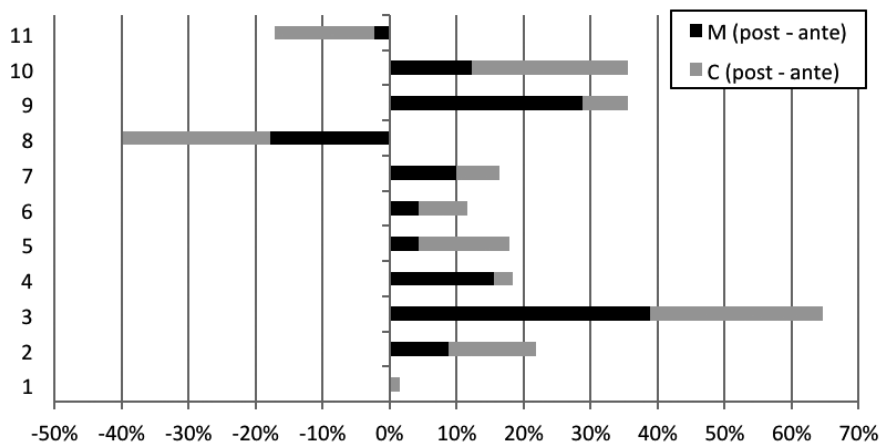


Figure 5 : Variation de l'intérêt pour les assertions *ante* / *post* selon le statut

7. L'intérêt est mesuré en ajoutant les choix et les rejets pour chaque affirmation.



Ce graphique, qui résume pour chaque affirmation la différence entre l'intérêt manifesté en *post* et celui en *ante*, montre que la plus grande variation concerne le respect des prescriptions (3), variation encore plus importante chez les M que chez les C. En second lieu, la prise en compte du comportement dans l'évaluation (8) est beaucoup plus rejetée en fin d'année. Enfin deux affirmations varient de façon importante mais différenciée selon le statut des étudiants. Il s'agit de (10) *Agir en fonction du code de déontologie* : en *ante* cette affirmation est plus choisie par les M (61%) que par les C (33%) qui la rejettent même massivement (65%). En *post*, elle est choisie à 73% par les M et à 59% par les C qui ne la rejettent presque plus (2%).

Globalement, ces chiffres permettent de constater qu'aussi bien en *ante* qu'en *post*, les étudiants en emploi (M) font plus de choix positifs et rejettent moins d'assertions concernant la déontologie que leurs collègues sans contacts réguliers avec le terrain (C), faisant état par-là d'une représentation plus large du métier. Toutefois, la variation d'opinion des uns et des autres, suite au dispositif, est égale, les deux groupes augmentant en moyenne du même pourcentage (13%) leurs choix. Il en va de même en ce qui concerne l'intérêt pour ces assertions : partant de plus haut (59%) que les C (49%), les M arrivent plus haut (68% versus 55% pour les C), mais leur augmentation est seulement légèrement supérieure (3% de différence entre les deux statuts).

On notera encore que le choix de l'affirmation (9) *Citer toutes mes sources, y compris mes collègues* augmente aussi, mais plus fortement chez les M qui passent de 22% de choix et 22% de rejets à 73% de choix sans rejets, alors que les C passent de 21% de choix et 27% de rejets à 45% de choix et seulement 10% de rejets. Ce résultat s'explique par le travail autour d'une des études de cas qui porte sur ce sujet et sur laquelle nous nous penchons à présent.

Résultats qualitatifs

Pour approfondir le travail sur les représentations en matière de déontologie, il a été proposé aux étudiants l'analyse en petits groupes de deux études de cas. Pour cette recherche, nous nous arrêtons plus spécifiquement sur le cas résumé ci-après : François, enseignant d'histoire au post-obligatoire et en formation professionnelle initiale, est très soucieux de préparer des cours motivants, adaptés à ses élèves. Entre son enseignement à mi-temps et la formation, il est cependant surchargé. Ayant trouvé un dossier d'un collègue oublié à la photocopieuse, il l'utilise pendant un cours observé par le formateur, pensant que ce document pourra lui assurer une « leçon réussie ». Son pronostic s'avère juste : la leçon est très bonne, les élèves ont participé activement. Quel n'est donc pas son étonnement lorsque le formateur lui fait part de sa perplexité quant au dossier qu'il a déjà vu il y a deux ans dans le cadre d'une leçon donnée par un autre enseignant de l'école.



À la lecture des analyses des sept sous-groupes qui ont travaillé sur ce cas, nous remarquons que plusieurs problématiques dégagées ne relèvent pas clairement de la déontologie, mais plutôt des savoirs de l'enseignant au sens large ; d'autres au contraire placent le problème bien plus du côté du règlement que du côté de la déontologie. À partir de là, les pistes proposées par les étudiants – dont les avis divergent à l'intérieur même des groupes – se répartissent en quatre catégories : pour un certain nombre, un code de déontologie permettrait de clarifier ce genre de situation, et le cas échéant, de formaliser au niveau du contrat de formation l'utilisation ou non de documents d'autrui. Plus largement, il est nécessaire selon eux, surtout pour les enseignants débutants, d'explicitier les règles implicites de la profession. Pour d'autres, il n'y a pas de propriété intellectuelle sur les documents élaborés pour l'apprentissage des élèves, l'étudiant n'a pas à se laisser déstabiliser par la position de son formateur, il est dans son droit et rien ne peut lui être reproché. Une minorité, quant à elle, considère qu'il est important de clarifier les choses sur le plan institutionnel, et que ce genre d'interdit devrait figurer dans le règlement du personnel enseignant. Enfin, un groupe affirme que François a fait une erreur, mais qu'il peut la réparer en rendant le document à son auteur et en lui expliquant ce qui s'est passé ; le problème se règle donc par la discussion entre les deux personnes concernées et ne nécessite pas la référence à une charte de déontologie.

Ainsi, nous constatons que, contrairement aux 27% des C (uniquement en formation) versus 22% des M (en formation et en emploi) qui rejettent en *ante* l'assertion (9) *Citer toutes mes sources, y compris mes collègues*, plus de la moitié des groupes au moment de la discussion sur l'étude de cas considère qu'il est nécessaire de demander l'autorisation au collègue. Seule une minorité voit la nécessité de disposer d'un code de déontologie comme base commune pour définir les contours de la pratique professionnelle des enseignants du secondaire. En fait, la question qui intéresse l'ensemble des étudiants est de savoir dans quelle mesure le comportement de l'enseignant est répréhensible, surtout dans le cadre de la formation initiale, démontrant par là-même une préoccupation clairement liée à leur point de vue d'étudiants. Au-delà du cas particulier de la formation, si un code de déontologie est établi, que se passe-t-il si on le transgresse ? Plusieurs étudiants posent ainsi la question de la différence réelle entre une charte de déontologie et un règlement : quel est le statut respectif de l'un et de l'autre ? Qui serait le rédacteur de la charte de déontologie et qui en serait le garant ? Après cette analyse qualitative du cas, il apparaît que les étudiants manifestent d'autres positions que celle adoptée lors du remplissage de la grille des assertions, laissant percevoir des hésitations, des questionnements, et une certaine difficulté à comprendre la finalité d'un code de déontologie pour la profession enseignante. Derrière ces questions, c'est donc tout le contexte de la formation universitaire qui met en tension les attentes des formateurs telles que perçues par les étudiants avec les pratiques effectives sur le terrain qui est mise en évidence.



Conclusion

Que pouvons-nous dire de l'importance accordée par les étudiants aux savoirs relatifs à l'éthique et à la déontologie en formation initiale d'après cette recherche empirique ? À partir des résultats de cette dernière, quatre aspects peuvent être mis en évidence.

Le premier aspect est lié à la méthodologie utilisée pour cette recherche qui repose sur le croisement d'une étude empirique quantitative sur les représentations avec une analyse qualitative des productions des étudiants. Cette double analyse met en lumière des aspects particuliers de l'importance de ces savoirs pour les étudiants, ainsi que les différences d'appropriations de ces savoirs. En effet, si les réponses au recueil de représentations *post* témoignent d'une réelle évolution de la prise en compte par les étudiants de l'éthique et de la déontologie professionnelles, les données qualitatives montrent que des zones d'incompréhension restent présentes ou que d'autres questionnements surgissent. Rappelons toutefois que les enquêtes par questionnaires fermés peuvent induire un certain taux d'avis exprimés par désirabilité sociale, les étudiants répondant dans le sens qu'ils perçoivent être « bien vu » par les formateurs. Ce hiatus entre les analyses quantitative et qualitative tendrait à souligner que les savoirs professionnels en lien avec l'éthique et la déontologie méritent d'être encore investigués en formation, notamment en approfondissant l'analyse sémiotique des savoirs professionnels en élaboration dans les écrits des étudiants.

Le deuxième, c'est que si la formation a un impact par rapport à l'intérêt pour les questions éthiques et déontologiques sur les étudiants des deux statuts, cet intérêt est plus marqué chez ceux qui sont à mi-temps en emploi ; ceci montre l'importance d'être déjà rattaché à un collectif professionnel pour mesurer l'utilité de ce champ dans la profession. Les étudiants en emploi sont plus réceptifs à certains aspects de la formation : l'impact réciproque de la praxis sur la formation est ainsi confirmé. En outre, ils pourraient même à leur tour influencer leurs collègues enseignants en exercice dans ce domaine délicat ; ainsi, pour les étudiants qui sont déjà actifs sur le terrain, les savoirs professionnels deviennent « des instruments de l'agir enseignant dépassant les rapports parfois d'opposition établis entre action et réflexion » puisqu'ils les investissent de sens (Balslev & Ciavaldini-Cartaut, 2015, p. 23). Il serait toutefois nécessaire de vérifier ultérieurement dans la carrière de ces futurs enseignants ce qui s'est cristallisé dans leurs habitus et postures réflexives pour comprendre ce qui constitue véritablement le socle de connaissances et de compétences d'un enseignant aujourd'hui en matière d'éthique et de déontologie professionnelles.

Cet aspect ne remet cependant pas en cause le troisième aspect qui concerne la pertinence du dispositif de formation mis en place. On peut considérer, tout autant à partir des résultats obtenus que de l'intérêt montré par les étudiants, qu'introduire dans les séminaires un travail sur ce domaine est tout à fait adéquat. En particulier, force est de constater que



les étudiants ont pris conscience d'une part des entours institutionnels renvoyant aux divers règlements, prescriptions de la profession – savoirs institutionnels à connaître pour agir adéquatement sur le terrain – et, d'autre part, du fait qu'ils ne partagent pas tous les mêmes valeurs et que, par conséquent, l'établissement d'un code de déontologie, s'il peut s'avérer être un outil utile, ne va pas de soi.

Le dernier aspect considère la place de l'éthique et de la déontologie professionnelles dans les savoirs de la formation des enseignants. Comme le met en évidence le dispositif analysé ici, les savoirs de référence sous-jacents à ces domaines sont pluriels – philosophiques, juridiques, issus des sciences de l'éducation, voire didactiques – ce qui pose le problème non seulement de leur maîtrise aussi bien du côté des formateurs que des formés, mais aussi du champ disciplinaire auxquels ces savoirs appartiennent. Cette méconnaissance est confirmée du côté des formés par le fait que les étudiants en emploi n'ont pas été informés par leurs collègues de l'école où ils travaillent sur d'éventuelles règles de déontologie à adopter. Dans des recherches ultérieures, il conviendrait également de réfléchir à la formation des formateurs sur la question, en lien avec la professionnalisation de la formation : de quels savoirs le formateur doit-il disposer ? Comment peut-il les acquérir autrement que par l'exercice de son métier de formateur ? On le voit, derrière la question de la formation des enseignants aux questions d'éthique et de déontologie professionnelles, c'est également toute la formation des formateurs qui est questionnée face à l'émergence de ces questions complexes qui touchent aujourd'hui le terrain éducatif.



Références

- Balslev, K., & Ciavaldini-Cartaut, S. (2015). Introduction. Dans L. Balslev, K.L. Fillettaz, S. Ciavaldini-Cartaut & I. Vinatier (dir.), *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 7-27). Paris : L'Harmattan.
- Hofstetter, R., & Schneuwly, B. (2009). Introduction. Savoirs en (trans)formation. Dans R. Hofstetter & B. Schneuwly (dir.), *Savoirs en (trans)formation. Au cœur des professions de l'enseignement et de la formation* (pp. 7-40). Bruxelles : De Boeck.
- Kahn, P. (2006). Autour des mots : réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 52, 105-116.
- Maubant, P., & Piot, T. (2011). Etude des processus de professionnalisation dans les métiers adressés à autrui. *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 44(2), 7-11.
- Mellouki, M. (2010). Des usages de la recherche en formation à l'enseignement. Dans B. Wentzel & M. Mellouki (dir.), *Recherche et formation à l'enseignement : spécificités et interdépendances : actes de la recherche* (pp. 151-173). Bienne : HEP BEJUNE.
- Moreau, D. (2009). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. Dans D.G. Brassart & G. Legrand (dir.), *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? (Tome 1)* (pp. 365-374). Villeneuve d'Ascq : IUFM Nord-Pas de Calais. Récupéré à <http://docplayer.fr/332905-La-question-de-l-ethique-professionnelle-des-enseignants-un-enjeu-essentiel-de-la-formation-professionnelle-et-universitaire-des-maitres.html>
- OCDE. (2006). *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité. Rapport final*. Récupéré à <http://www.oecd.org/fr/edu/scolaire/lerolecrucialdesenseignantsattirerformeretretenirdesenseignantsequalite-rapportfinal.htm>
- Perréard Vité, A. (2003). *Réfléchir sur sa pratique : études de cas pour la formation initiale et continue des enseignants* (Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève)
- Périsset Bagnoud, D., Andrey-Berclaz, M., Steiner, E., & Ruppen, P. (2006). Former à la pratique réflexive : les instruments de la HEP-VS. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP*, 3, 119-133.
- Prairat, E. (2009). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Education et Sociétés*, 23,41-57.
- Prairat, E. (2012). Perspective déontologique. Dans M. Mellouki & B. Wentzel (dir.) *Que faut-il penser de la professionnalisation de la formation des enseignants aujourd'hui ?* (pp. 53-84). Nancy : Presses universitaires de Nancy.
- Schön, D. (1983/1994). *Le Praticien Réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les Editions Logiques.
- Tardif, M., & Borges, C. (2009). Internationalisation de la professionnalisation de la formation à l'enseignement secondaire et retraductions dans des formes sociales nationales : poids et sens du « savoir professionnel » dans les programmes du Québec et de la Suisse romande. *Raisons éducatives*, 13, 109-136.
- Tardif, M., Lessard, C., & Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et sociétés*, 13(1), 55-69.
- Vanhulle, S. (2015). (Se) former dans l'alternance : des mondes de discours en dés-équilibre. Dans K. Balslev, L. Fillettaz & S. Ciavaldini, *La part du langage : pratiques professionnelles en formation* (pp. 249-279). Paris : L'Harmattan.
- Wentzel, B., & Pagnossin, E. (dir.). (2012). Pratiques de recherche dans les institutions de formation des enseignant(e)s. *Formation et pratiques d'enseignement en questions : revue des HEP*, 14.