



Prairat, E. (2015). L'idée déontologique. Considérations générales et principes axiologiques.
Formation et pratiques d'enseignement en questions, 20, 91-110.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.190>

This article is published under a *Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International (CC BY)*:
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Eirick Prairat, 2015

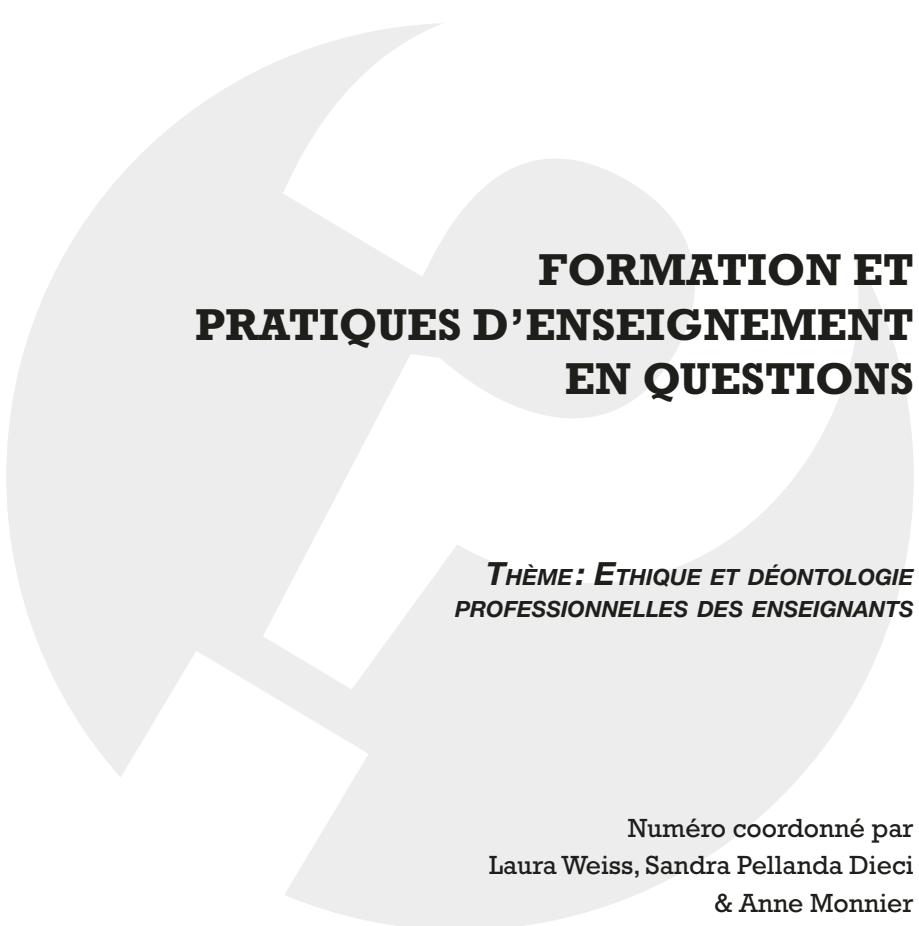


Revue des **HEP** et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin

Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

ECOLE
ETHIQUE
SOCIETE
CONSCIENCE
ETHIQUE
CONFRONTATION
CONDUITE
DEONTOLOGIE
DILEMMES
INSTITUTION
VALEURS
PROFESSION
TRANCHEZ
AUTORITE
PARTAGE
ENSEIGNANTS
EXERCICES
REGLES
INSTITUTION
VALEURS
PROFESSION
CONDUITE
DEONTOLOGIE
METIER
CONSCIENCE
ESPRIT
RESPECT
SOCIETE





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

<i>Editorial</i> Sandra Pellanda Dieci, Anne Monnier et Laura Weiss	7
AXE 1. APPROCHE PHILOSOPHIQUE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE	
<i>L'éthique professionnelle des enseignants. Une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui</i> Didier Moreau	19
<i>L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants</i> Jean-François Dupeyron	39
<i>Ethique professionnelle des enseignants. Quels référents ?</i> François Galichet	57
<i>Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique professionnelle enseignante</i> Samuel Heinzen	73
AXE 2. IDENTITÉ, AUTORITÉ ET PROFESSIONNALISATION	
<i>L'idée déontologique. Considérations générales et principes axiologiques</i> Eirick Prairat	91
<i>Professionnalisation et éthique des enseignants</i> Denis Jeffrey	111
<i>Un cadre de référence éthique pour les enseignants. Pour des valeurs partagées</i> Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels	123



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

George Pasquier (SER)

141

Axe 3. DÉONTOLOGIE ET FORMATION INITIALE ET CONTINUE

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

Pascal Carron, Philippe Genoud et Pascale Spicher

149

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

Jean-Nicolas Revaz

167

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

Elisabeth Ansen Zeder

179

*L'éthique et la déontologie professionnelles. Un enjeu de professionnalisation
des formations à l'enseignement.*

Anne Monnier, Laura Weiss et Sandra Pellanda Dieci

189

*Contribution à l'élaboration d'un «code déontologique» pour enseigner
les sciences en démarche d'investigation.*

Estelle Blanquet et Eric Picholle

205



L'idée déontologique : Considérations générales et principes axiologiques

Eirick PRAIRAT¹ (Université de Lorraine, Institut universitaire de France, France)

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

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

Introduction

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

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

1. Contact : eirick.prairat@wanadoo.fr



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

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

Fonctions

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

Définir une identité professionnelle

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



Faciliter la décision et l'engagement

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

Moraliser les pratiques

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

Structure normative

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



La profession comme communauté pratique

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

Les normes techniques

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



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

Les normes morales

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

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



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

Principes axiologiques

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

Le principe d'éducabilité

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

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



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

Le principe d'autorité

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

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



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

Le principe de respect

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

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



Le principe de responsabilité

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

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

La perspective minimaliste

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

La sobriété normative

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



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

La requête de stabilité

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

L'exigence d'abstention

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



Conclusion : esquisse pour un débat

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

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



Annexes

Annexe 1

Architecture et rubriques

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

Préambule

Sens de la profession. Missions et valeurs.

Titre I. Principes généraux

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

Article 2 : Objectivité et opinions

Article 3 : Respect des élèves et équité

Article 4 : Responsabilité de ses paroles et de ses actes

Article 5 : Refus d'enseigner (circonstances particulières)

Titre II. Relations et obligations envers les élèves

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

Article 2 : Pas de conclusions réductrices sur un élève

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

Article 4 : Professeur premier avocat

Article 5 : Absence de prosélytisme

Article 6 : Secret et discréetion professionnels

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

Article 8 : Possibilité d'écarter un perturbateur

Titre III. Relations et obligations envers les pairs

Article 1 : Considération mutuelle et absence de dénigrement

Article 2 : Solidarité professionnelle et attention aux jeunes collègues

Article 3 : Respect des travaux des collègues

Article 4 : Devoir de délibération

Article 5 : Participation à la vie pédagogique et institutionnelle



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

Article 1 : Continuité du service

Article 2 : Justifier sa méthode et ses options pédagogiques

Article 3 : Demande d'aide et de formation

Article 4 : Conseils pédagogiques et prudence psychologique

Article 5 : Rendre compte de ses choix pédagogiques aux parents

Titre V. L'exercice professionnel

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

Article 2 : Locaux et matériels

Article 3 : Authentification des documents de travail

Article 4 : Spécificité de l'enseignement et liberté pédagogique

Article 5 : Compétence à préparer un cours

Article 6 : Compétence à enseigner

Article 7 : Compétence à enrôler les élèves

Article 8 : Formation continue

Article 9 : Pas de négoce

Article 10 : Former et initier les futurs enseignants

Annexe 2

Lexique

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

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



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

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



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

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

Annexe 3

Proposition de code de déontologie

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



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

Titre I: Principes généraux

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

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

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

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

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

Titre II: Relations et obligations envers les élèves

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

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

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



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

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

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

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

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

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

Titre III : Relations et obligations envers les pairs

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

Titre V : l'exercice professionnel

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



Références

- Association des enseignants de psychologie des universités, Association nationale des organisations de psychologues, & Société française de psychologie. (2012). *Code de Déontologie des Psychologues*.
- Baechler, J. (2013). *Précis d'éthique*. Paris : Editions Hermann.
- Bergel, J.-L. (1997). *Droit et déontologies professionnelles*. Aix-en-Provence : Librairie de l'Université.
- Canivet, G. (2003). La conception française de la déontologie des magistrats. *Esprit*, 11, 5-22.
- Gadamer, H.-G (1966). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Editions du Seuil.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., & Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Laval : Les Presses de l'Université.
- Guillot, G. (2006). *L'autorité en éducation. Sortir de la crise*. Paris : ESF Editeur.
- Hegel, G.-W.-F. (1989). *Principes de la philosophie du droit ou droit naturel et science de l'état en abrégé*. Paris : J.Vrin.
- Jankélévitch, V. (1970). *Traité des vertus : les vertus et l'amour* (tome 2). Paris : Bordas.
- Jolibert, B. (2003). L'autorité et ce qu'elle n'est pas. Dans J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité* (pp.25-46). Paris : L'Harmattan.
- MacIntyre, A. (2006). *Après la vertu*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe : itinéraire des pédagogies de groupe* (tome 1). Lyon : Chronique sociale.
- Moret-Bailly, J. (2001). *Les déontologies*. Aix-en-Provence : Presses universitaires d'Aix-Marseille.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui : maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2011). *L'autorité éducative : déclin, érosion ou métamorphose*. Nancy : PUN.
- Prairat, E. (2015). *Quelle éthique pour les enseignants ?* Bruxelles, De Boeck.
- Rawls, J. (2006). *Libéralisme politique*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Editions du Seuil.
- Rosenthal, R.-A., & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion à l'école*. Paris : Casterman.
- Rousseau, J.-J. (1983). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris : Editions sociales.
- Saugaut, J.-F., & Latina, M. (2009). *Manuel de déontologie notariale*. Paris : Defrénois-Lextenso éditions.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Tochon, V. (1993). *L'enseignant-expert*. Paris : Nathan.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale : moralité et autre essais*. Paris : PUF.
- Wittgenstein, L. (2004). *Recherches philosophiques*. Paris : Editions Gallimard.