



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Carron, P., Genoud, P. & Spicher, P. (2015). Du bon sens à l'éthique professionnelle au sein d'une formation. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 149-165.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.194>

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



© Pascal Carron, Philippe Genoud, Pascale Spicher, 2015



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





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>Professionalisation 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
--	-----



<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



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

Pascal CARRON¹, Philippe GENOUD² et Pascale SPICHER³ (Centre d'enseignement et de recherche pour la formation à l'enseignement au secondaire I et II (CERF), Université de Fribourg, Suisse)

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

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

Introduction

« Oui, mais ça, c'est le bon sens ! Il suffit de suivre ce que nous dicte notre bon sens... ». *Bon sens* ne saurait mentir aux yeux des futurs enseignants⁴ en formation. Cette affirmation de la suprématie du « bon sens », du « il n'y a qu'à... » ne peut qu'interpeller les formateurs d'enseignants que nous sommes et nous faire réagir, en provoquant chez les étudiants cette « injonction à l'éthique » évoquée par Moreau (2007, p.54) et, ainsi, éveiller la réflexion éthique et déontologique. En effet, comme le formule Longhi (1998, 4^e de couverture) : « Il est temps de formuler une déontologie de l'enseignement qui évite de revenir aux dérives de l'autoritarisme bureaucratique »

1. Contact : pascal.carron@unifr.ch

2. Contact : philippe.genoud@unifr.ch

3. Contact : pascale.spicher@unifr.ch

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



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

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

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



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

De la responsabilité à l'éthique professionnelle

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

Ce n'est que dans un deuxième temps que la prise de conscience de la responsabilité sous-jacente au statut d'enseignant se fait jour : responsabilité pouvant être instillée par les formateurs universitaires et les formateurs en établissement (enseignant-formateur, soit un enseignant diplômé depuis aux moins trois ans, qui travaille dans cet établissement à plus de 50% et qui possède l'attestation d'enseignant-formateur délivrée par le CERF⁵). L'enseignement, à des adolescents en particulier, confronte nécessairement ces futurs professionnels à des situations où leurs décisions soulèvent dilemmes moraux et questionnement éthique. Le domaine institutionnel de notre référentiel de compétences fait directement référence à cette dimension déontologique de notre profession. En effet, outre la *participation à la vie de l'école*, il est attendu des futurs enseignants qu'ils puissent *s'approprier et mettre en œuvre les valeurs déontologiques de la fonction*.

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

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



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

Un agent de l'Etat

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

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

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

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



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

Vers une déontologie appliquée

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

Le déroulement efficace des activités usuelles

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



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

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

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

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

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

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



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

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

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

Pour une attitude éthique de recherche

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



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

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

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

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

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

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



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

Questionner, sonder, interviewer... en garantissant liberté et sécurité

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

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



Du didactique et du pédagogique

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

Vers une déontologie du didactique ?

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

La relation pédagogique : lieu central de la déontologie enseignante

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

Figure 1 : Les cinq situations soumises aux étudiants

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



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

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

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

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



Conclusion

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

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

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

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

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



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

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

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



Références

- Broad, W., & Wade, N. (1987). *La souris truquée. Enquête sur la fraude scientifique*. Paris : Seuil.
- Carron, P., & Spicher, P. (2013, janvier). *Développement de l'autoévaluation chez de futurs enseignants par un dispositif, informatisé et accompagné, de narration de leurs rapports aux savoirs*. Communication présentée au 25^e Colloque de l'Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation (ADMEE-Europe). Fribourg : ADMEE-Europe.
- Charles, C.M. (1997). *La discipline en classe : modèles, doctrines et conduites*. Paris : De Boeck Université.
- Chevallard, Y. (1985). *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- CIIP. (2003). *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin relative aux finalités et objectifs de l'école publique*. Récupéré à <http://www.plandetudes.ch/web/guest/pg2-declaration>
- DICS. (2004). *Règlement relatif au personnel enseignant de la Direction de l'instruction publique, de la culture et du sport (Rpens)*. Récupéré à <http://bdlf.fr.ch/frontend/versions/857?locale=fr>
- DICS. (2014). *Loi sur la scolarité obligatoire*. Récupéré à http://appl.fr.ch/friactu_inter/handler.ashx?fid=6683
- FMH. (2014). *Code de déontologie de la FMH*. Récupéré à http://www.fmh.ch/fr/de_la_fmh/bases_juridiques/code_deontologie.html
- Füller, G. (1969). Concerns of teachers: a developmental conceptualization. *American Education Research Journal*, 6, 217-226.
- Gohier, C. (2004). De la démarcation entre critères d'ordre scientifique et d'ordre éthique en recherche interprétative. *Recherches Qualitatives*, 24, 3-17.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants : évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Huberman, M. (1995). Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 1(2), 193-211.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et Profession*, 21(3), 18-29.
- Jutras, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et Profession*, 21(3), 56-69.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines* (2^e éd.). Montréal : Editions Etudes Vivantes.
- Le Boterf, G. (2010). *Repenser la compétence*. Paris : Editions d'Organisation.
- Levinas, E. (1974). *Autrement qu'être ou au-delà de l'essence*. La Haye : Nijhoff.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF.
- Martineau, S. (2007). L'éthique en recherche qualitative : quelques pistes de réflexion. *Recherches Qualitatives, Hors Série 5*, 70-81.
- Meirieu, P. (s.d.). Entreprise. Dans *Petit dictionnaire de pédagogie*. Récupéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/entreprise.htm>
- Meirieu, P. (s.d.). Sanction. Dans *Petit dictionnaire de pédagogie*. Récupéré à <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/sanction.htm>
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027.
- Messick, S. (1995). Standards of validity and the validity of standards in performance assessment. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 14(4), 5-8.



- Moreau, D. (2007). L'éthique professionnelle des enseignants : déontologie ou éthique appliquée de l'éducation ? *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 40(2), 53-76.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris : L'Harmattan.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignant ? *Recherche et Formation*, 16, 7-38.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris : ESF.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2007). L'orientation déontologique. *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 40(2), 95-113. Récupéré à http://www.cairn.info/zen.php?ID_ARTICLE=LSDLE_402_0095
- Prairat, E. (2009). Vers une déontologie de l'enseignement. *Education et didactique*, 3(2), 113-131. Récupéré à <http://educationdidactique.revues.org/485>
- Prairat, E. (2010, septembre). *La formation éthique et déontologique des enseignants : un enjeu pour demain*. Communication présentée au Congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Université de Genève. Récupéré à <https://plone.unige.ch/aref2010/symposiums-longs/coordonateurs-en-w/professionnalisation-de-la-formation-des-enseignants-des-fondements-aux-retraductions-nationales/La%20formation%20ethique%20et%20deontologique.pdf>
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir professionnel* (G. Gagnon et J. Heymenand, trad.). Montréal : Editions logiques.
- Syndicat des enseignants romands (2012). *Code de déontologie des enseignantes et des enseignants adhérents au SER*. Récupéré à <http://www.le-ser.ch/content/le-code-de-déontologie>
- Société suisse de psychologie. (2003). *Code déontologique*. Récupéré à http://www.ssp-sgp.ch/06_pdf/Code_deontologique.pdf
- Stierli, E., & Tschopp, G. (2008). *Rapport de l'expérimentation dans la HEP Vaud, filière préscolaire-primaire*. CDHEP, Groupe Portref, Portfolio et référentiel de compétences pour la formation à l'enseignement. CIIP.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck.
- Référentiel de compétences du DAES I. (2014). Récupéré à http://bitly.com/DAES1_RefComp
- Verdier, P. (1999). Morale, éthique, déontologie et droit. *Les Cahiers de l'Actif*, 276/277, 17-29.