



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Revaz, J.-N. (2015). Les modèles utilisés dans le cadre de la formation éthique des enseignants du primaire à la HEPVS. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 167-177.

<https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.195>

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



© Jean-Nicolas Revaz, 2015



Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

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





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



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

Jean-Nicolas REVAZ¹ (Haute école pédagogique du Valais, Suisse)

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

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

Introduction

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

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



Modèles généraux

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

Le modèle déontologiste

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

Le modèle conséquentialiste

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



Le modèle vertuiste

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

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

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

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

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

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



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

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

Limites des trois modèles

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



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

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

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

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



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

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



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

Modèles spécifiques

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

Le modèle de la justice objective

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



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

Le modèle de la rédemption

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

Le modèle de l'exclusion

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

Limites des trois modèles

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



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

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

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

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



Conclusion

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

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



Références

- Champy, F. (2012). *La sociologie des professions*. Paris : PUF.
- Dufour-Kowalska, G. (2003). *Michel Henry. Passion et magnificence de la vie*. Paris : Baumesne.
- Haute école pédagogique du Valais. (2013). *Plan d'études de la formation initiale*. St-Maurice et Brig : HEP-VS.
- Hunyadi, M. (2012). *L'homme en contexte*. Paris : Cerf.
- Kant, E. (1999). *Métaphysique des mœurs*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Kellerhals, J., & Languin, N. (2008). *Juste ? Injuste ? Sentiments et critères de justice dans la vie quotidienne*. Paris : Payot & Rivages.
- Meyor, C. (2002). *L'affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrier, L.-M. (1997). *Appelés au bonheur*. Toulouse : Carmel.
- Platon. (2002). *La République*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Prairat, E. (2011). *La sanction en éducation*. Paris : PUF.
- Quinche, F. (2005). *La délibération éthique : contribution du dialogisme et de la logique des questions*. Paris : Kimé.
- Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Syndicat des enseignements romands. (2012). *Code de déontologie des enseignantes et enseignants adhérents du SER*. Martigny : SER.
- Zehr, H. (2012). *La justice restaurative*. Genève : Labor et fides.