

---

# Accompagner vers et dans la prise de décision éthique

## Un exemple de mise en œuvre à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) de Lugano

**Roberto Christian Gatti**

*Scuola universitaria federale per la formazione professionale SUFFP-HEFP-EHB*  
Via Besso 84/86  
CH-6900 Lugano-Massagno  
roberto.c.gatti@suffp.swiss

---

*RÉSUMÉ. Dans le quotidien, les enseignant-e-s en Suisse italienne, faute de critères d'orientation généraux partagés, prennent parfois des décisions, souvent dans l'incertitude et dans l'urgence, basées sur une certaine éthique professionnelle intuitive et personnelle. L'expérimentation présentée ici dans le cadre des formations professionnalisantes en alternance est précisément axée sur le dilemme éthique, c'est-à-dire comment faire face aux situations dans lesquelles il faut faire des choix entre divers plans d'action possibles, impliquant normes et valeurs qui entrent parfois en contradiction, voire en conflit, les unes avec les autres. Sur la base des différents résultats obtenus, le dispositif mis en place montre la pertinence d'une démarche partagée visant à développer l'éthos professionnel de l'enseignant-e en formation quant à l'agir en situation et à la prise de décision, et ce, au moyen de deux outils de construction et de développement des compétences professionnelles rendant possible l'émancipation, à savoir la pratique réflexive et la délibération éthique.*

*MOTS-CLÉS: dilemme éthique, conflit de valeurs, agir en situation, prise de décision, éthos professionnel, émancipation.*

---

## 1. Introduction

Cet article vise à mener une réflexion à partir d'une expérience de formation des enseignant-e-s réalisée parallèlement au projet de recherche transrégional suisse dénommé Efficience des offres d'Accompagnement et de FOrmation pour la PRofessionnalisation en Alternance des enseignant-e-s (AFOPRA), toujours en cours et articulé sur trois ans, concernant les effets des pratiques d'accompagnement dans les formations professionnalisantes en alternance. Il s'agit plus spécifiquement d'examiner sa mise en œuvre à la Haute école fédérale en formation professionnelle (HEFP) auprès de ses trois sièges régionaux de Lugano, Lausanne et Zollikofen avec des enseignant-e-s en formation dans des parcours diplômants. La démarche présentée ici est une expérimentation didactique menée à Lugano depuis 2017 qui vise à développer l'éthos professionnel (Jorro, 2016) sur le plan de l'agir en situation (Le Boterf, 1994) par l'exercice du choix, donc de la prise de décision.

Le dispositif mis en place représente une tentative de réponse aux soucis de prise de distance manifestés dès le premier jour de formation des futurs enseignant-e-s. Il s'agit peut-être également d'une sorte de contrepoids aux nombreuses attributions et prises de responsabilités, susceptibles de conduire les enseignant-e-s à un sentiment de culpabilité, source de souffrance et de stress, voire même au syndrome d'épuisement professionnel, ou *burn-out* – défini par Ide (2015) comme maladie du don – si l'on n'arrive pas de quelque façon à s'en protéger (Dupeyron, 2015). On est ici au cœur du souci éthique qui amène à un débat de valeurs et à une reconnaissance de celles-ci comme levier d'émancipation (Moreau, 2015). De ce point de vue, la prise de décision est un processus d'interrogations qui mène à un choix opéré souvent dans l'incertitude et dans l'urgence (Perrenoud, 1996), dans le meilleur des cas dans la négociation et dans le dialogue. Parfois, le cadre réglementaire n'aide pas, ce qui peut engendrer des situations d'anomie professionnelle au sein du personnel enseignant, surtout pendant les premières années de pratique professionnelle (Aballéa, 2014).

Il s'agit donc d'offrir aux enseignant-e-s la possibilité d'opérer une réflexion critique sur leur pratique professionnelle, pour l'améliorer et la consolider; de partager, discuter et débattre sur les potentialités de cette démarche en termes de professionnalisation, c'est-à-dire en ce qui « concerne d'une part, le rehaussement de l'identité et du statut des enseignants, et d'autre part, la standardisation ou la normalisation des savoirs, des pratiques et des formations » (Jeffrey, 2016, p. 140). Pour ce faire, en tant que formateur, nous avons eu recours à deux outils de construction et de développement des compétences professionnelles : la pratique réflexive et la délibération éthique. Nous nous sommes appuyés sur deux travaux en particulier, celui de Balas-Chanel (2013) et celui de Desaulniers et Jutras (2012). Le but était de donner aux enseignant-e-s en formation des outils de gestion de l'incertitude par la prise de décision en situation à l'école, dans la classe. À travers chaque situation ceux-ci aident à susciter des interrogations et des réflexions, même déontologiques, relatives au rôle et à l'identité professionnelle, donc à la bonne posture (Houssaye, 1988), par rapport au contexte institutionnel et normatif, pour aboutir à une véritable autonomie et à l'émancipation.

En effet, l'une des manières de valoriser et de professionnaliser l'éthos des enseignant-e-s est de préciser identités et rôles. Plus les enseignant-e-s sont conscient-e-s de leurs rôles, plus ils et elles sont en mesure de les assumer de manière respectueuse et responsable (Desaulniers et Jutras, 2012). L'éthique professionnelle d'un groupe est notamment liée à son identité professionnelle, à la manière dont il se perçoit et se définit. Prise au sens large, une identité professionnelle peut être considérée comme constituée d'un ensemble de compétences, d'aptitudes, d'attitudes, d'états émotionnels et motivationnels, de comportements, qui renvoient à un environnement de travail plutôt qu'à une figure professionnelle précise et/ou un rôle professionnel bien défini (Pellerey, 2018). L'éthique professionnelle est également liée au rôle que la société reconnaît au groupe professionnel. Le groupe professionnel représente aussi l'individu en tant que professionnel, et ce, par la reconnaissance de celui-ci comme membre à part entière d'un groupe professionnel et par l'accès à un éthos partagé, une culture commune. Plus les gens sont conscients de leur rôle, plus ils sont à même de définir leurs valeurs professionnelles.

## 2. Problématique

Dans la première sous-section qui suit, nous présenterons les raisons d'une éthique enseignante en réponse à des interrogatifs sur les valeurs, pour ensuite nous pencher dans la seconde sous-section sur la question de la posture éthique dans la prise de décision.

### 2.1 *Éthique... pourquoi, pour quoi et pour qui ? Raisons expérimentées d'une éthique professionnelle enseignante*

L'enseignement fait partie du type de travail dans lequel un adulte exerce une influence sur d'autres personnes, en l'occurrence les élèves. En ce sens, il s'agit d'un métier moral (Tom, 1984), car c'est une profession saturée de valeurs qui entrent parfois en contradiction, voire en conflit, les unes avec les autres. Dans une société plurielle et

de plus en plus hétérogène du point de vue culturel et religieux, où les points de vue sont multiples et où le rapport avec l'autorité s'est largement transformé, aujourd'hui plus que jamais, il convient que le futur enseignant ou la future enseignante réfléchisse sur ses propres valeurs et les *a priori* qui sous-tendent ses actions, et en observe minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves (Desaulniers et Jutras, 2012). En partant du principe anthropologique qu'une valeur donnée ne peut être comprise que dans le contexte du système d'idées dans lequel elle est insérée (Parsons, 1951; Goldschmidt, 1953), nous estimons essentielle la capacité des valeurs à orienter le comportement des individus, donc leur fonction régulatrice et intégratrice exercée vis-à-vis de la société. À ce propos, une formulation particulièrement claire et efficace de la notion de valeur est fournie par Kluckhohn (1951), qui, dans le cadre d'une analyse comparative, parvient à en donner la définition suivante : « *A conception, explicit or implicit, distinctive of an individual or characteristic of a group, of the desirable which influences the selection from available modes, means and ends of action* » [Conception, explicite ou implicite, propre à un individu ou caractéristique d'un groupe, du désirable influençant le choix des modes, moyens et fins d'une action déterminée] (p. 395). On distingue ainsi ce qui est désiré ou préféré de ce qui est désirable, ce que l'on désire de ce que l'on est en droit de désirer.

Par rapport au sens de l'agir des enseignant-e-s, ce qui est en jeu est la question extrêmement délicate de la distance professionnelle, du détachement et parfois de la solitude dans laquelle ils et elles peuvent se trouver. Sur la base de quoi alors faut-il prendre des décisions, les bonnes décisions; autrement dit, des décisions supposées éthiques ? Les enseignantes et les enseignants auraient besoin de stratégies et d'astuces, de méthodes, d'outils et de techniques, ou même de recettes simples pour résoudre de manière efficace le problème qui se présente.

Dans la dynamique ordinaire de classe, la situation se complique pour les enseignant-e-s dès que les premiers conflits surgissent entre leurs propres valeurs et celles de l'élève dont il est question, d'un ou d'une collègue et de l'institution au sein de laquelle ils et elles offrent leurs services ; entre ce en quoi ils et elles croient et ce que le système de règlements et de lois demande quotidiennement de faire, ou s'attend à ce qu'ils et elles fassent. Telles sont les situations classiques où les enseignant-e-s vivent un conflit de valeurs, c'est-à-dire, où ils et elles sont « en présence de valeurs opposées dans une même situation » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 238), et se trouvent donc dans la nécessité de trouver une solution de négociation, de compromis, puisque le bon sens et la bonne conscience ne suffisent pas. Comme enseignant-e, chacun-e a sa propre éthique personnelle, qui a un poids considérable dans les décisions prises, et chacun-e peut certainement trouver d'abord en soi et avec ses ressources intérieures des motivations pour le bien. Mais à égalité de bon sens, le consensus sur la décision à prendre n'est pas évident. Il s'agit alors d'opérer des changements d'approche, de points de vue, en se demandant, d'une part, quels sont le sens et la finalité de ses actions, et, d'autre part, aux besoins de qui (ou de quoi) celles-ci répondent.

## 2.2 Posture éthique et prise de décision

À la base de ces interrogations, il y a la question de la posture éthique qui émerge lors de la prise de décision, à savoir le positionnement choisi et conscient de l'enseignant-e. Cette posture est définie par trois traits – une intention éducative, un certain nombre d'actes et de comportements cohérents avec cette intention, un principe éthique comme instance critique et de régulation (Le Bouëdec et al., 2016) – qui renvoient à la part plus intime et implicite que les enseignant-e-s mettent dans leur travail, à leurs croyances et valeurs qui transparaissent aux yeux des autres, autrement dit, à l'éthos professionnel consistant à marquer la juste distance à garder (Jorro, 2016). C'est sur ce point qu'il peut s'avérer utile d'évoquer un principe avancé par certain-e-s enseignant-e-s en formation lors d'un échange, selon lequel un cours d'éthique professionnelle ne devrait pas être dispensé. La question fondamentale d'une éthique professionnelle enseignante, pour ainsi dire, se trouve ici. À partir du moment où un enseignant ou une enseignante s'exprime par rapport à un choix en termes de bien ou de mal, de bon ou de mauvais, du juste et du vrai, il ou elle se place sur un plan éthique, en d'autres mots sur un plan qui conduit à traiter avec des valeurs et des normes qui ne sont pas nécessairement partagées; et même si elles l'étaient, elles auraient toutefois vraisemblablement des déclinaisons et des applications différentes sur le plan de l'agir pratique, bref de l'action située. Les enseignant-e-s faisant partie d'un collectif professionnel, ils et elles pourraient se reconnaître et donner un sens commun aux termes tels que, par exemple, liberté, respect, égalité, justice, intégrité, impartialité, loyauté, transparence, etc. ; cependant, sommes-nous sûrs qu'ils et elles seraient d'accord sur l'application pratique de ces concepts, dans le concret du quotidien des situations qui se produisent à l'école et en classe ? Et vis-à-vis des élèves ?

Le caractère générique et formel de ces concepts autorise toutes les interprétations, toutes les conclusions possibles. Ils ne sont pas contestables, mais leur caractère ne fournit aucune indication précise, aucun critère, aucune finalité susceptible d'orienter l'action des enseignant-e-s, individuellement ou collectivement. Cela nous amène à nous demander ce que valent les principes à la fois si évidents et si vagues lorsqu'il s'agit de leur donner un contenu concret. Nous constatons ainsi l'impasse dans laquelle s'enferment toutes les éthiques enseignantes qui se veulent universalistes et formelles et qui, selon Galichet (2015), n'ont que peu d'utilité dès qu'on est dans le concret de la pratique enseignante. En effet, parmi les spécialistes, certains s'inscrivent dans une perspective

inspirée par le minimalisme moral, où la déontologie dicte la conduite de chaque enseignant-e, quels que soient ses motivations, ses choix idéologiques, son appartenance culturelle et religieuse, ses options pédagogiques et didactiques. Celle-ci est basée sur le principe de non-nuisance et prétend éviter les fractures, les conflits, les divisions pour s'appliquer à tous et toutes (Prairat, 2009). Or, qu'ont de spécifique les valeurs et les normes, dans l'éthique enseignante ?

De cette interrogation de fond naît précisément la nécessité et l'opportunité pour les enseignant-e-s en formation de réfléchir sur et autour des nombreuses questions que l'éthique pose dans le domaine scolaire, afin de pouvoir assumer plus consciemment leurs libertés et responsabilités, sans les considérer comme acquises, et de pouvoir donner raison des choix faits à ceux qui demanderaient des explications ou des justifications à cet égard. Dans ce cadre, si l'objectif n'est pas le contrôle, et si l'intention pédagogique est plutôt que les enseignant-e-s concerné-e-s s'approprient l'approche plutôt que de la subir (Nillès, 2010), la mise en place d'un système d'autoévaluation et d'autorégulation est la voie la plus efficace pour progresser (Lenoir, 2014), en particulier s'il est appliqué en suivant une démarche inductive, de type projectif, qui reproduit des scénarios réels ou possibles à partir des problèmes de terrain, en plaçant les enseignant-e-s dans des situations types rencontrées au quotidien dans le métier pour essayer de les analyser et de les résoudre dans la mesure du possible (Maubant, 2013).

Les enseignant-e-s, faute de critères d'orientation généraux partagés, prennent parfois des décisions, souvent dans l'incertitude et dans l'urgence, basées sur une certaine éthique professionnelle intuitive et personnelle. Ils et elles sont ainsi appelé-e-s à faire face aux situations dans lesquelles il faut faire des choix entre divers plans d'action possibles, impliquant normes et valeurs qui entrent parfois en contradiction, voire en conflit, les unes avec les autres. Cela nous a amené à nous poser la question de recherche suivante : comment développer l'éthos professionnel de l'enseignant-e en formation quant à l'agir en situation et à la prise de décision ?

### 3. Cadre théorique

Dans les deux sous-sections qui suivent, nous présenterons tout d'abord une introduction à la question éthique, sa problématisation et les définitions assumées des mots-clés la concernant; puis, nous nous pencherons sur la signification et sur l'importance d'une éthique enseignante en tant que compétence professionnelle.

#### 3.1. *Quelques concepts pour s'entendre : éthique, morale, déontologie*

Pour s'orienter dans la vie, l'être humain a besoin de principes, de valeurs qui lui servent de référence chaque fois qu'il doit prendre une décision ou accomplir une action importante. Dans l'expérience de soi et du monde, la reconnaissance de ces valeurs intrinsèques à la vie devient consciente (Jonas, 1979), et pose une question à propos du bien qui interpelle chaque personne dans l'expérience originelle et incontournable du sens de son existence et dans la recherche de sa vérité (Bertola, 2014). En s'interrogeant sur la signification de sa propre existence, l'être humain identifie des réponses, des explications autour desquelles se structurent les différentes conceptions de la vie, de l'homme lui-même et du monde. C'est ainsi que la question du pourquoi, pour quoi et pour qui nous vivons est étroitement liée à celle du comment nous devons vivre. Dans un sens philosophique, la question éthique se pose, ici, autour de ce pivot, en tant que moment de réflexion et d'orientation sur l'ensemble des principes et des valeurs qui inspirent précisément un certain comportement, la conduite morale à adopter.

L'éthique, en effet, interroge et établit les principes et les valeurs sur la base desquels la morale construit l'ensemble des règles, des obligations qui régissent ensuite l'agir pratique. La morale renvoie donc aux devoirs, à ce que nous devons faire, à ce que nous sommes obligés de faire. Elle situe notre décision personnelle en fonction d'obligations que nous reconnaissons comme gouvernant nos décisions (Legault, 1999). Les deux termes, éthique et morale, ont la même signification étymologique. Déduite de l'éthique et de la morale, la déontologie, exprimée sous forme de code, définit l'ensemble des normes, des règles à suivre au sein d'une communauté professionnelle spécifique, des organismes ou institutions (Legault, 1999). Ce terme est un néologisme tiré du grec et désigne le traitement des devoirs, la science des devoirs, en déterminant ce qui est considéré comme une bonne pratique dans un domaine professionnel déterminé.

Transposée à la sphère de l'enseignement, la question éthique correspond non seulement à un besoin accru de conscience professionnelle, mais aussi à la nécessité de s'orienter et de diriger ses actions dans un monde de plus en plus complexe et difficile à décrypter. Le besoin de savoir quel est le comportement correct à adopter dans certaines circonstances, de savoir comment se comporter dans des situations problématiques où des jugements de valeur sont en jeu, renvoie au besoin de critères partagés. Dans une perspective purement juridique, la liberté d'action est également liée à une permission établie par des normes : être libre signifie ne pas être obligé. Dans cette perspective, l'idée d'une action autonome, dans laquelle le sujet se donne des règles à lui-même en choisissant une action jugée bonne, reste pour le moins à l'arrière-plan (Bertola, 2014) d'une réflexion sur l'émancipation.

### 3.2. Les normes inhérentes à la profession enseignante et la responsabilité professionnelle

De plus en plus de groupes ou d'ordres professionnels, d'associations et d'entreprises se dotent aujourd'hui de chartes éthiques et de codes de conduite. Ce sont des documents de référence qui traduisent des valeurs en principes d'action sur les thèmes les plus variés, encore plus lorsque l'on se concentre sur ce que l'on appelle la responsabilité sociale, aujourd'hui plus que jamais sous la loupe des parties prenantes, à tous les niveaux (Bertola, 2014 ; Durand, 2013). L'éthique est donc une compétence de plus en plus fondamentale pour tous les professionnel-le-s qui ont besoin d'extérioriser et de donner une légitimation à leur activité, de prendre les décisions les plus correctes possible, responsables et délibérées (Legault, 1999) et de pouvoir les justifier ou les motiver; elle est la recherche de la bonne décision dans une situation professionnelle donnée, en d'autres termes la décision qui permet de satisfaire de manière équilibrée les intérêts des différentes parties concernées. En ce sens, nous rejoignons Bourdieu (1984) lorsqu'il définit comme légitime « une action, ou un usage qui est dominant et méconnu comme tel, c'est-à-dire tacitement reconnu » (p. 110).

Dans de nombreuses écoles, les enseignant-e-s disposent de lignes directrices, de procédures ou de règlements inspirés par des valeurs qui donnent des critères d'orientation partagés ; dans la pratique, il arrive qu'ils et elles prennent des décisions normalement basées sur une certaine éthique intuitive et personnelle, qui ont du sens mais qu'ils et elles ne partagent pas nécessairement avec leurs collègues (Ostinelli et Mainardi, 2016). Sur ce point, la notion de valeur énoncée précédemment par Kluckhohn (1951) peut nous être utile, puisqu'elle acquiert un contenu normatif, où sens et valeur sont distingués et où l'usage du terme valeur se restreint aux normes de référence à travers lesquelles le sens est apprécié, implicitement sinon explicitement, par les individus concernés (Bonte, 2002). De là découle la nature même du processus normatif et la façon dont il associe strictement conformité et déviance. Certaines normes sont inapplicables par excès de rigueur, d'autres par défaut de précision. Dans les deux cas, elles placent l'individu face à un choix. Il arrive aussi que d'autres normes, devenues flottantes ou même contradictoires, mettent l'individu, pour ainsi dire, dans l'obligation de les violer, du moins quant à leur principe. Dans le premier cas, la conformité n'était possible qu'à la condition d'accepter de s'immoler à la norme; dans le deuxième cas, on ne sait pas au juste ce que la norme même exige (Bonte, 2002). Il peut également se produire un écart entre les valeurs et les normes qui prescrivent des manières de faire, de penser, voire de sentir, relativement concrètes, dont la réalisation est garantie par le réseau de sanctions dont disposent les autorités du groupe (Prairat, 2003 ; Boudon et Bourricaud, 2002).

C'est justement ici que se situe la question de l'émancipation, entendue comme zone de passage individuelle, ou état de puissance et de potentialité, entre la « liberté par... » et la « liberté de... » (Brassat, 2013, p. 45), dans le sens d'un affranchissement du ou de la professionnel-le qui demeure dans une situation de déconstruction de ses représentations initiales, souvent personnelles et limitées, pour entrer en partage d'identité et de valeurs professionnelles. À cette fin, on attend de l'enseignant-e professionnel-le qu'il ou elle manifeste une conscience professionnelle, c'est-à-dire une forme d'implication qui le ou la conduise à prendre soin – dans les limites du mandat d'encadrement professionnel – des élèves qui lui sont confié-e-s. Plus le pouvoir d'intervention est grand, plus la responsabilité professionnelle est grande (Legault, 1999).

Une éthique de la responsabilité s'établit donc sur les obligations qui sont propres aux enseignant-e-s en tant que groupe qui partage une identité commune. Cette éthique peut prendre plusieurs orientations. Jeffrey (2016) en retient trois : une orientation optative (ou aspirationnelle), une orientation cognitive et une orientation humaniste (ou altruiste). La première, « renvoie à ce qu'il est souhaitable de faire d'un point de vue idéal ou axiologique, [...] aux valeurs morales qui inspirent et guident les enseignants » ; la deuxième oblige en quelque sorte les enseignant-e-s « à justifier leurs actes à l'aune de savoirs établis, et du même coup à montrer qu'ils sont compétents » ; la troisième « concerne la qualité morale de la relation que les enseignants entretiennent avec les élèves. [...] Ces trois orientations de la responsabilité s'interpellent et se complètent l'une l'autre, mais au centre il y a un enseignant à qui on reconnaît une capacité de les assumer » (pp. 147-149).

D'un point de vue institutionnel, l'enseignant-e ne peut être tenu-e pour responsable des résultats d'apprentissage de ses élèves, car beaucoup de personnes et d'événements extérieurs interviennent avant et après lui ou elle dans le contexte du travail. Cependant, d'un point de vue pédagogique, on peut s'attendre à ce que l'enseignant-e soit responsable des moyens mobilisés pour instruire et éduquer les élèves (Meirieu, 2011). De ce point de vue, la seule raison acceptable pour justifier une intervention en éducation est celle qui va dans le sens de l'aide apportée à l'apprentissage et au développement de l'élève, avec son accord; car intervenir signifie exercer un certain pouvoir sur autrui (Nélisse, 1997). On pourra alors considérer comme compétent-e l'enseignant-e qui saura mobiliser et combiner des ressources différenciées pour affronter au mieux les situations typiques de son métier (Perrenoud, 1999). À cet effet, les capacités de médiation et de négociation sont essentielles pour parvenir à une décision partagée avec les collègues, pour savoir la justifier et l'assumer de manière responsable.

C'est ici que la sensibilité personnelle joue un rôle fondamental dans la reconnaissance d'un problème; cela vient de la capacité de saisir quelque chose qui ne va pas, qui perturbe d'un point de vue émotionnel, qui est en conflit avec ce qu'on perçoit comme subjectivement important. Ce quelque chose est le fruit d'une sensibilité qui jaillit de ses propres croyances, de sa propre vision du monde, de la façon même dont on se perçoit, des attentes que l'on nourrit et qui permettent de poursuivre son propre projet de vie, sa propre fin personnelle par rapport à un horizon

de sens. Cependant, il faut considérer qu’au bon sens de chacun, à ses valeurs, s’ajoutent nécessairement celles des autres, à savoir des élèves, des collègues, des familles et de l’institution où l’on travaille. En outre, même l’éventualité de se reconnaître autour d’un référentiel partagé ne dispense pas de se trouver en situation de conflit de valeurs; et surtout, l’adoption d’un référentiel n’est pas la garantie d’un comportement éthique conséquent et cohérent par rapport à celui-ci.

#### 4. Dispositif de formation utilisé

Après la présentation et la mise en œuvre d’un dispositif de formation, axé sur la pratique réflexive et la délibération éthique visant à développer la professionnalisation de l’enseignant-e dans l’agir en situation et la prise de décision, nous nous pencherons sur le mode de recueil et d’analyse des données de la recherche.

##### 4.1. Mise en place du dispositif de formation

Actuellement, en Suisse italienne, les enseignant-e-s sont formé-e-s pour se comporter comme des professionnel-le-s avec des tâches et devoirs précis<sup>1</sup>, mais ils et elles ne disposent pas d’un code éthique, d’une charte des valeurs, d’un code de conduite ou d’un code de déontologie auquel ils et elles peuvent se référer ; néanmoins, le corps enseignant est regroupé dans un Ordre professionnel (Ostinelli et Mainardi, 2016). Par contre, la spécificité du système de formation professionnelle suisse se caractérise par un *corpus* de lois et de règlements, d’ordonnances et de programmes d’études. Ainsi, les bases juridiques de la HEFP sont définies dans la *Loi fédérale sur la formation professionnelle* (LFPr) de 2002. Elle est mise en œuvre par l’*Ordonnance sur la formation professionnelle* (OFPr) de 2003, où dans l’article 48, il est précisé que l’éthique figure parmi les aspects fondamentaux à prendre en compte dans la formation pédagogique et professionnelle dispensée par ses responsables. Dans l’organisation curriculaire adoptée par la HEFP, l’intégration de l’éthique dans les compétences professionnelles à acquérir permet de proposer, développer et perfectionner une approche permettant de prendre des décisions et d’accomplir des actions de manière cohérente, structurée et, si possible, partagée; car, en l’absence de principes ou de valeurs partagés, le risque de tomber dans des lieux communs ou dans un truisme est fort.

Afin d’atteindre l’objectif de cette démarche finalisée à la prise de décision éthique, en tant que formateur, nous avons effectué une expérimentation à la HEFP de Lugano dans un cycle de rencontres d’une durée de quatre heures chacune. C’est ainsi que nous avons élaboré et mis en place au Canton du Tessin, à partir de 2017, un parcours spécifique de cinq rencontres. Il s’agit d’une sorte de protocole pédagogique chaque fois adapté de façon dynamique aux différents contextes de groupe donnés. Ce que nous nous proposons de présenter ici, c’est ce que nous avons réalisé avec trois groupes d’enseignant-e-s lors d’une formation de 1800 heures menant au diplôme de branches professionnelles (DBP) et au diplôme de maturité professionnelle (DMP). Les trois exemples présentés relèvent d’autant d’expérimentations effectuées en 2017, 2019 et 2021 avec respectivement 20, 18 et 17 personnes. Le parcours a été construit en relation étroite avec un référentiel, le *Profil de compétences* des enseignant-e-s de la formation professionnelle élaboré à la HEFP de Lugano à partir d’un corpus de plus de 200 situations professionnelles de référence. Les rencontres avaient pour but d’aider les enseignant-e-s à construire, dans le cadre du parcours d’habilitation professionnelle, un itinéraire d’acquisition et de mise en œuvre d’une compétence éthique aussi organique et cohérent que possible, afin de leur permettre de disposer de certains outils utiles à la prise de décision en situation. Les trois premières rencontres sont axées notamment sur le positionnement, le rôle et les valeurs, la quatrième et la cinquième rencontres sont plutôt focalisées sur des questions – donc des situations – concernant l’évaluation et l’hétérogénéité (à entendre au sens large du terme, c’est-à-dire sur les besoins éducatifs spécifiques, ainsi que sur les questions culturelles et de genre). Nous ne nous attarderons ici que sur les trois premières rencontres, étant donné leur caractère d’exemplarité, les deux dernières rencontres ayant la même structure que la troisième.

##### 4.2. Objectifs et rencontres de formation

L’objectif général de formation des trois premières rencontres consiste à permettre aux enseignant-e-s d’acquérir les ressources nécessaires pour faire face de manière compétente aux différentes situations qui, dans l’enseignement et, plus généralement, dans le contexte scolaire, impliquent des décisions fondées sur des principes éthiques à la base de l’agir en situation. Les objectifs spécifiques visent à permettre d’acquérir les capacités

---

<sup>1</sup> Cf. *Legge sull’ordinamento degli impiegati dello Stato e dei docenti* LORD [Loi cantonale sur le statut des fonctionnaires et des enseignants], daté du 15 mars 1995.

suivantes : savoir identifier les éléments qui caractérisent la profession enseignante ; savoir lire la compétence éthique à la lumière des valeurs individuelles et collectives; savoir lire la compétence éthique à la lumière de son identité professionnelle par rapport aux références normatives du contexte institutionnel de la formation professionnelle ; savoir situer son action à l'intérieur de catégories spécifiques telles que l'éthique, la morale, la déontologie, les normes, les valeurs, etc. ; savoir analyser une situation éthique en en identifiant les éléments constitutifs ; savoir distinguer un dilemme éthique d'un conflit de valeurs ; savoir saisir les niveaux de conflit de valeurs dans une situation éthique ; savoir prendre une décision éthique en accordant la priorité à une valeur à travers le processus de délibération, à entendre ici comme « réflexion critique effectuée à partir de critères particuliers, menant à une décision » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 238).

Pour ce qui concerne la première rencontre, il s'agit d'introduire la terminologie et les mots-clés et d'aider les enseignant-e-s à se positionner par rapport aux acteurs significatifs de la profession d'enseignant-e à travers une prise de conscience et une prise de rôle vis-à-vis des différentes attentes et responsabilités, pour ensuite arriver à mener une réflexion sur les valeurs partagées qui guident l'enseignant-e dans l'exercice de sa fonction. La deuxième rencontre est consacrée à une pratique réflexive en groupe sur une situation réelle présentée par le formateur, permettant d'introduire la délibération éthique. C'est ici que surgit la double question du dilemme éthique et du conflit de valeurs. La troisième rencontre est focalisée sur la prise de décision et sur les processus de délibération éthique appliqués à des situations réelles tirées du quotidien des participant-e-s. À la fin de cette rencontre est prévu un atelier de clôture d'analyse et de discussion en binômes ou en groupes à propos de comportements perçus comme non éthiques.

Cette démarche vise à recueillir le sentiment des enseignant-e-s autour de la question éthique afin d'identifier leurs représentations et leurs logiques d'action dans le but de voir comment leur identité professionnelle s'est construite. En définitive, ces rencontres visent avant tout à doter les enseignant-e-s des ressources nécessaires pour une prise en compte de leur identité professionnelle en favorisant l'acceptation consciente de leur rôle et la capacité opérationnelle d'agir en situation par la prise de décision.

### ***4.3 Outils de professionnalisation : pratique réflexive et délibération éthique***

Par le biais de la confrontation avec des situations réelles, nous effectuons une lecture et une analyse à travers deux outils de construction et de développement des compétences professionnelles : la pratique réflexive et la délibération éthique. Ce parcours se développe suivant trois lignes directrices, qui partent du postulat de base suivant : l'appropriation consciente du rôle est un aspect central de la professionnalité et du développement de l'identité enseignante. Ces lignes directrices comportent trois éléments : 1) une composante individuelle, qui renvoie à la conscience relative au choix d'être enseignant-e, à ses valeurs, à ses attentes, aux convictions et aux modèles sous-jacents, au degré d'identification avec la profession elle-même ; 2) un rôle défini, qui implique une prise de conscience des tâches et des attentes sociales et institutionnelles. En ce sens, être enseignant-e signifie assumer les principes d'éthique et de déontologie professionnelles tels qu'ils sont définis par l'institution scolaire et par la société civile dans son ensemble ; 3) une pratique, qui signifie assumer une identité professionnelle, en la distinguant des autres, et qui assure l'identification avec un travail précis. Par rapport à la pratique quotidienne, un-e enseignant-e professionnel-le et expérimenté-e se caractérise par sa capacité d'analyser et d'évaluer de manière critique son travail (Desaulniers et Jutras, 2012).

Concernant le premier outil du dispositif, comme nous l'avons mentionné précédemment, le modèle pédagogique le plus fonctionnel est dérivé de celui de la pratique réflexive proposé par Balas-Chanel (2013), composé – dans notre cas de façon simplifiée – de quatre moments (ou temps) interconnectés, à penser comme une sorte de spirale ascendante. Chaque moment, dont la durée varie selon la situation de chacun, est nécessaire pour que l'on procède au suivant. Un premier moment de problématisation comprend la formulation de ce qui va constituer l'objet de réflexion au cours de la pratique réflexive, avec description et collecte de données détaillées sur l'expérience évoquée. C'est le temps de l'objectivation de l'expérience, où l'on met en place les conditions pour rendre accessible la part implicite de l'expérience subjective vécue. Le deuxième moment consiste à analyser l'expérience décrite sous différents angles. Il s'agit ici de mener une analyse pour donner du sens, pour faire des liens entre les éléments afin de mieux comprendre les événements, les interpréter et les expliquer à la lumière de cadres théorique de référence ou d'expériences personnelles antérieures. Le troisième moment vise à modéliser et conceptualiser le travail descriptif en vertu des nouvelles connaissances ou représentations qui émergent, de tirer des enseignements de l'expérience et de son analyse. Le quatrième et dernier moment a pour but de permettre aux enseignant-e-s d'imaginer, d'inventer des axes d'action efficaces et de rendre opérationnelles ces nouvelles connaissances de façon pragmatique en vue de cas similaires. C'est le temps de l'anticipation de ce qui peut se produire dans l'avenir. Lors des échanges, le formateur note au fur et à mesure les données et les réflexions importantes qui émergent. À ce stade de l'expérimentation, il n'est pas prévu de moment de retour dans la réalité professionnelle, c'est-à-dire la réalisation par chacun et chacune dans sa propre classe de ce qui a été envisagé par la mise en œuvre des pratiques imaginées ou conscientisées pendant la pratique réflexive.

Quant au deuxième outil, nous avons opté pour la délibération éthique conçue pour aider les professionnel-le-s à prendre des décisions responsables là où se posent des dilemmes éthiques en raison d'un conflit de valeurs. Pour Legault, en effet, « l'intervention en éthique est liée à une démarche de responsabilisation des acteurs et des décideurs des divers champs professionnels », où toute intervention « passe nécessairement par le traitement du 'cas' qui doit être réduit à l'état de 'dilemme éthique' pour rendre possible la décision, qui est le cœur du modèle » (Létourneau, 2006, p. 52).

Vu sa pertinence, ce modèle a été repris quelques années plus tard par Desaulniers et Jutras (2012), et appliqué à la formation des enseignant-e-s du Québec. Il a été jugé utile de reprendre ici leur travail vu certaines similitudes significatives avec la réalité de la Suisse italienne dans la perspective d'aider les enseignant-e-s à développer une compétence éthique entendue comme compétence professionnelle (Moreau, 2012). En tant qu'instrument de réflexion, d'analyse et de préparation à l'action, donc de pratique, cette démarche s'articule autour de quatre phases interconnectées :

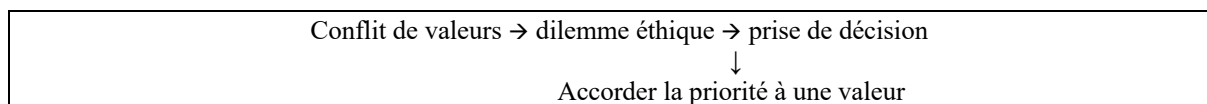
Phase I. Prendre conscience de la situation.

Phase II. Clarifier les valeurs conflictuelles de la situation.

Phase III. Prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation.

Phase IV. Établir un véritable dialogue avec les personnes impliquées.

Dans cette perspective, la délibération contribue à jeter des bases solides à l'éthique professionnelle car elle aide à comprendre ce que signifie être capable d'analyser une situation donnée, de prendre la décision la plus appropriée selon les circonstances et de justifier son agir en fonction des finalités de son action. La délibération en soi est un processus qui peut être utilisé individuellement mais qui trouve sa plus grande efficacité dans le travail collectif, de groupe. Elle aide à comprendre que derrière chaque dilemme éthique il y a un conflit de valeurs et que la décision doit être prise non pas en choisissant de donner plus ou moins d'importance à une valeur, mais en accordant – dans cette situation précise – la priorité à une valeur. Décider, c'est donc prioriser une valeur. Le processus de délibération est présenté dans le schéma suivant (Schéma 1) :



**Figure 1.** *Le processus de délibération éthique*

Ainsi, le but de la délibération est de clarifier de manière responsable le processus conduisant à la prise de décision, les modalités d'action qui seront mises en œuvre et la communication de celles-ci aux personnes concernées par la situation explorée. La démarche stratégique débute par la question suivante : comment faire face à un dilemme où, à la base, il y a un conflit de valeurs, et comment prendre une décision supposée 'éthique' ?

Grâce à des activités ciblées, les enseignant-e-s en formation sont en mesure de reconnaître et d'établir les valeurs en jeu dans une situation donnée, puis de faire des choix et de prendre des décisions en connaissance de cause. Ils et elles constatent ainsi que les valeurs sont centrales dans l'éthique professionnelle, car, en tant que référents pour le jugement et pour l'action, elles aident à prendre des décisions (Desaulniers et Jutras, 2012)<sup>2</sup>. C'est à ce stade qu'il devient fondamental d'analyser les trois niveaux de valeurs en jeu dans la situation donnée, à imaginer comme des zones ou sphères concentriques : les valeurs personnelles, les valeurs professionnelles et les valeurs sociales (Desaulniers et Jutras, 2012). Plus précisément, les valeurs personnelles sont celles acquises en grande partie durant l'enfance à travers l'éducation familiale, et auxquelles on se réfère automatiquement de manière implicite, parce qu'elles sont intégrées et intériorisées ; les valeurs professionnelles sont des valeurs intermédiaires, car elles ne concernent qu'un groupe social particulier. Elles sont spécifiques à chaque profession et donc partagées par leurs membres respectifs. Elles sont généralement inscrites dans les textes fondateurs des associations et des ordres professionnels comme principes de base destinés à orienter les interventions. Elles définissent en grande partie l'esprit de chaque profession ; les valeurs sociales sont celles qui sont largement partagées au niveau des institutions et dans l'ensemble de la société. Il s'agit des valeurs fondatrices transmises par l'éducation, les us et coutumes, le droit.

## 5. Méthodologie de la recherche

Il importe de garder un cadre souple et dynamique, qui permet de répondre à notre question de recherche tout en laissant aussi une large part à la parole des enseignant-e-s. Rappelons la question de recherche : comment développer l'éthos professionnel de l'enseignant-e en formation quant à l'agir en situation et à la prise de décision ?

<sup>2</sup> Par référents on entend les principes au nom desquels les mécanismes de contrôle professionnel et de régulation sociale fonctionnent.



Nous avons constaté que nous pouvons donner du sens au discours des enseignant-e-s sur leurs actions à trois niveaux (Friedrich, 2011) : le premier par la signification expérientielle explicitée dans leurs actions, le deuxième par l'interprétation que les enseignant-e-s donnent à travers le langage dans lequel ils ou elles pensent, et le troisième par l'interprétation du formateur, c'est-à-dire par l'interprétation d'une interprétation. Dans ce dernier cas, la connaissance de la réalité quotidienne des enseignant-e-s en formation nous fournit davantage de clés importantes d'interprétation.

Pour recueillir tous ces éléments, au cours des trois rencontres, il nous a semblé raisonnable d'adopter une approche permettant de recueillir le matériel empirique lors de chaque séance de travail, le nombre d'enseignant-e-s étant trop faible pour permettre une analyse statistique. Nous avons donc décidé de procéder à une analyse essentiellement descriptive (De Ketele & Roegiers, 2015). Le formateur prend des notes lors des exposés en plénière des groupes de travail et des échanges entre enseignant-e-s et conserve les cartes mentales et les schémas heuristiques servant de support aux présentations orales. Les résultats des travaux sont analysés de plusieurs manières : 1) par une analyse de contenu des justifications du positionnement et du rôle des enseignant-e-s ; 2) par le codage de la présence/absence de mots faisant explicitement référence à quatre paramètres source ('moi' en tant que personne, 'moi' en tant qu'enseignant-e professionnel-le, 'mes' valeurs en jeu, 'les' valeurs en jeu du groupe) ; 3) par une analyse de contenu des échanges et des discussions lors de la pratique réflexive à la base des délibérations qui amènent aux choix éthiques, ce qui nous permet de regrouper les énoncés par les éléments constitutifs identifiés en fonction de notre question de recherche. La collecte des données se déroule tout au long des trois rencontres de quatre heures chacune.

## 6. Présentation et interprétation des résultats

Dans les deux premières sous-sections, nous présenterons ce qui a émergé lors de l'expérimentation en classe avec les enseignant-e-s en formation, puis dans la dernière sous-section nous mènerons une réflexion sur les résultats obtenus.

### 6.1. Rencontre 1

Le travail consiste d'abord à se positionner, à l'aide de cartes mentales, en tant qu'enseignant-e dans le contexte de la formation professionnelle suisse et tessinoise par rapport à tous les acteurs (élèves, collègues, direction, familles, services scolaires, institutions publiques, entreprises, etc.), aux responsabilités que l'enseignant-e en question pense devoir assumer vis-à-vis d'eux et aux priorités qu'il ou elle se donne. Pour certain-e-s participant-e-s, la question n'est pas évidente, car parmi ceux et celles qui enseignent dans les cours de diplôme de branches professionnelles, il y en a souvent qui exercent parallèlement – selon un certain pourcentage autorisé – une deuxième profession. Ensuite, il s'agit de prendre conscience du positionnement et du rôle à jouer en tant qu'enseignant-e (est-ce que je suis ce que je fais ?), et des éléments qui constituent un-e professionnel-le (titre d'études reconnu, compétences, langage technique, autonomie, mandat, secret professionnel, etc.), pour finalement arriver à découvrir la centralité des valeurs dans sa propre éthique professionnelle en tant que guide dans l'exercice de sa fonction. Les participant-e-s arrivent ainsi à comprendre que la norme ou règle, imposée ou partagée, a pour but de guider le comportement des individus ou des collectivités, de réglementer une activité pratique ou d'indiquer des procédures à suivre dans des cas déterminés. Par conséquent, les règles disent ce qu'il faut faire ou ne pas faire, tandis que les valeurs disent au nom de quoi il faut suivre ces règles. La valeur est à la base de la norme, elle est au fondement. Au terme de cette activité, on arrive avec les enseignant-e-s au constat que même s'il y a un accord sur des principes ou des valeurs, cela ne suffit pas pour prendre une décision partagée.

À partir de là, une fois que les participant-e-s prennent conscience des valeurs en jeu dans la situation donnée, il est possible d'en identifier le positionnement et le niveau par rapport aux conflits détectés. Afin de faire émerger au niveau de la conscience des enseignant-e-s les valeurs en jeu dans une situation donnée, il est également utile de réfléchir sur les principes indiqués dans la *Charte des devoirs* rédigée par Jeffrey (2013). Il s'agit d'un répertoire de limites morales professionnelles, précisément sur des valeurs reconnues par les enseignant-e-s avec qui l'auteur a travaillé et auxquelles se référer au besoin en l'absence d'un code déontologique. Y sont mentionnés les devoirs suivants : respect, compétence, distance professionnelle, confidentialité, collégialité, neutralité, discrétion, intégrité professionnelle. Nous avons également trouvé utile à la réflexion des participant-e-s de mettre en parallèle ces principes avec les normes de formation à l'enseignement établies par le Ministère de l'Éducation du Québec (2001) qui font référence aux capacités spécifiques requises à l'enseignant-e tout au long de sa vie professionnelle. À côté de cela, ce qui a permis aux enseignant-e-s de faire un pas en avant dans le sens de notre démarche, c'est la confrontation avec le *Référentiel de compétences professionnelles de la Haute École Pédagogique HEP du Canton de Vaud*, qui, avec ses onze compétences clés, constitue le référentiel des enseignant-e-s romand-e-s.

## 6.2. Rencontres 2 et 3

Ici, la tâche est d'analyser une situation réelle relatée par le formateur (*Rencontre 2*) et par les enseignant-e-s eux-mêmes et elles-mêmes (*Rencontre 3*) pour les amener à prendre conscience de leur propre pratique professionnelle. Au niveau de la pratique réflexive, il y a deux dimensions fondamentales qui émergent lors du processus d'analyse en groupe : l'accompagnement et la posture spontanée. Pour ce qui concerne l'accompagnement, nous pouvons constater que vis-à-vis de la situation interrogée, l'enseignant-e est amené à créer les conditions pour la construction et la mobilisation de nouvelles connaissances en référence aux expériences vécues et analysées, en privilégiant l'écoute active et en se sensibilisant à l'importance de l'accompagnement de l'apprenant-e dans son apprentissage. Pour ce qui concerne la posture spontanée, nous observons que l'enseignant-e acquiert de plus en plus la capacité de se poser des questions et de prendre du recul par rapport à sa lecture de la situation de classe donnée et à sa représentation de la lecture que l'élève peut en avoir. Tous ces éléments permettent aux enseignant-e-s d'anticiper l'avenir et de se mettre en situation d'agir. Il s'agit en somme pour les enseignant-e-s d'adopter une posture réflexive pendant l'action et après l'action, seul-e-s ou accompagné-e-s.

Le passage suivant, toujours à partir d'une situation réelle à analyser, vise à focaliser l'attention sur le fait que, comme enseignant-e-s, ils et elles sont appelé-e-s à prendre continuellement des décisions. À la base de cette prise de conscience, il y a la capacité de comprendre qu'un dilemme éthique est toujours causé par un conflit de valeurs et par une hésitation entre plusieurs possibles. Les éléments constitutifs identifiés permettent de comprendre quels niveaux de valeurs (niveau personnel, professionnel ou social) sont impliqués dans la situation explorée. C'est à ce stade que se situe l'application du processus de délibération éthique pour la prise de décision, dans un travail de construction et de développement des compétences professionnelles.

Dans le cas de la situation réelle exposée par le formateur, il est possible d'identifier dans le conflit de valeurs une valeur professionnelle qui s'oppose à une valeur personnelle. L'enseignant concerné est en effet appelé à intervenir dans sa classe d'une manière qui ne correspond pas à ses valeurs personnelles, en prenant une décision sans être au courant de la situation réelle d'un élève. Il s'agit donc pour lui de choisir, de prendre une décision délibérée opposée à une décision spontanée par la pondération des éléments dont il dispose, d'atteindre la décision la plus raisonnable dans les circonstances (Legault, 1999), et d'assumer le choix fait.

## 6.3. Atelier de clôture : quelques réflexions des enseignant-e-s concerné-e-s par l'expérimentation

Comme clôture de ce parcours de trois rencontres, les enseignant-e-s en formation sont invité-e-s à se confronter entre eux et elles par une activité en petits groupes inspirée d'une expérience d'atelier sur l'éthique professionnelle enseignante réalisée au Québec. Il s'agit de réfléchir et discuter à partir de certaines situations qui illustrent une liste de huit comportements relevés par les stagiaires québécoises comme non éthiques de la part de leur enseignant-e-s. Les participant-e-s sont appelé-e-s à leur tour à en choisir deux, à discuter et motiver leur choix. La discussion entre pairs donne des réponses aux questions posées qui permet, de manière transversale, d'identifier différents plans ou niveaux d'implication à la base d'une réflexion sur l'éthique professionnelle. Les questions pour guider la discussion sont les suivantes : pourquoi ces différentes façons d'agir traduisent-elles un manque d'éthique professionnelle ? Quel est le manque d'éthique qui vous semble le plus grave ? Pour chacune de ces situations, mentionnez quel idéal éthique serait souhaitable ou à valoriser.

Il est intéressant d'observer que, pour les participant-e-s, avoir recours à un code de conduite construit sur des valeurs communes en réponse au manque d'éthique d'un comportement ou d'une intervention professionnelle peut présenter des avantages et des risques à plusieurs niveaux.

Nous pouvons mentionner, d'une part, les avantages suivants, tels qu'énoncés par les enseignants nommés :

- Il y a la nécessité d'avoir des principes guides (Daniela, Roberto, Fabrizio, Athos), mais en même temps, il a été relevé qu'un comportement éthique est beaucoup plus que le seul respect de la loi ou des institutions (Mario, Claudio, Marko), car la perception des personnes (collègues, enseignant-e-s ou élèves) change considérablement en fonction de leur propre rôle, et l'éthique enseignante ne peut trouver une dimension circonscrite ni ne peut être entérinée par un code, puisqu'elle perdrait cette individualité, ce choix volontaire de l'appliquer avec des nuances différentes dans la vie professionnelle (et quotidienne) et qui fait des personnes des professionnel-le-s (Andrea, Federica).

- En raison de l'hétérogénéité des classes à plusieurs niveaux, les valeurs fondamentales telles que le respect mutuel dans les relations avec les élèves et les collègues, l'intégrité morale garantie par un travail impartial, le sens de l'honnêteté et de la justice, la démonstration de la responsabilité ('vous vous sentez bien pendant mes cours?', 'me suis-je bien préparé-e pour le cours?') et de la justice sont des valeurs communes nécessaires pour atteindre le plaisir de l'enseignement (Lara, Christian).

- En même temps, la lésion de ces valeurs, qu'elle soit volontaire et guidée par une certaine intentionnalité ou causée par une faible propension au respect des valeurs, conduit inévitablement à un dommage tant pour la

personne en question que pour le contexte, dans notre cas la classe, et porte également atteinte à l'image et au professionnalisme du métier d'enseignant (Daniela, Roberto, Fabrizio, Athos).

Nous pouvons mentionner, d'autre part, les risques suivants, formulés par les enseignants :

- Les codes de conduite risquent de devenir de véritables lois susceptibles de sanctionner des comportements incorrects au lieu d'être l'expression de la reconnaissance par l'individu de normes intrinsèques et qui font de lui un 'Professionnel' (Andrea, Federica).

- L'éthique dans les professions d'un même secteur est dictée par le bon sens et non par une définition écrite. Ce n'est pas un hasard si notre attention est davantage concentrée sur la question de savoir quelle importance peut avoir la sensibilité personnelle dans le traitement des questions éthiques et déontologiques, car, au-delà des bases légales, il est très difficile de généraliser et de standardiser ; en effet, chaque situation et chaque cas sont liés à de nombreux facteurs qui en influencent l'évaluation et la perception, comme, par exemple, le contexte, le lieu, le moment, les acteurs, etc. (Daniela, Roberto, Fabrizio, Athos).

- S'il est vrai que la déontologie distingue les bonnes pratiques des mauvaises et que le code de conduite profite à la catégorie professionnelle, il est également vrai qu'il y a des pratiques qui ne touchent pas seulement la personne, mais toute la catégorie professionnelle. L'idéal éthique que nous pensons être souhaitable ou à valoriser est celui qui nous permet de penser le bien comme forme universelle de la valeur, à la base de l'expérience éthique de chaque personne. Il faut en d'autres termes pouvoir être libres de se donner des lois en se basant sur comment on doit agir et non pas sur ce qu'on doit faire (Fabio, Davide).

Au sein de ce dispositif d'expérimentation, ces réflexions des enseignant-e-s se révèlent être des marqueurs d'un processus d'émancipation, dont les éléments constitutifs sont, d'une part, la capacité de reconnaissance des conflits de valeur, de buts et des usages particuliers des outils d'analyse et de l'action et, d'autre part, les délibérations autour des significations des valeurs et de l'action juste ainsi que l'inscription dans le temps des possibles quant au choix fait et à l'exécution de l'action même (intervention).

## 7. Interprétation et discussion

L'expérimentation présentée ici et analysée se déroule autour de la figure de l'enseignant-e en formation au sein des formations professionnalisantes en alternance. La démarche débute par la question suivante : comment faire face à un dilemme et prendre une décision supposée 'éthique' ? À la base de cette démarche il y a la question de la posture éthique qui émerge lors de l'intervention et de la prise de décision, c'est-à-dire d'un positionnement choisi et conscient qui renvoie à la part plus intime et implicite que l'enseignant-e met dans son travail (Le Bouëdec et al., 2016). En effet, en tant que formateur nous avons vu tout au long de cette expérimentation qu'il n'est pas possible de réduire la définition de professionnel-le à l'ensemble de comportements ou de compétences externes fixées dans un référentiel qui ne nécessitent aucune implication personnelle. En ces termes, le ou la professionnel-le est celui ou celle qui sait agir en situation, en créant et en mobilisant sa propre subjectivité, son identité personnelle au sein de sa vie professionnelle (Le Boterf, 1994). Ainsi, le parcours que nous avons présenté ici constitue également une tentative de réponse à la question extrêmement délicate de la distance professionnelle, de la juste mesure que soulèvent dès le premier jour les futur-e-s enseignant-e-s en formation, par rapport à certaines situations qu'ils et elles vivent, qui les impliquent à un niveau non seulement professionnel, mais aussi personnel. Cela suppose que les enseignant-e-s aient développé la capacité d'analyser leur propre pratique, car la capacité d'autoréguler son action professionnelle par une réflexion sur sa pratique est considérée comme indispensable dans l'éthique professionnelle.

Pour cela, dans notre parcours, nous avons recours à deux instruments de construction, de gestion et de développement des compétences professionnelles : la pratique réflexive et la délibération éthique. Ceci nous permet de placer les enseignant-e-s dans des situations réelles quotidiennes et de les amener à les analyser et à les résoudre dans la mesure du possible, pour opérer une réflexion critique sur leur pratique professionnelle, l'améliorer et la consolider. Dans cette perspective, les participant-e-s parviennent à constater que toute intervention passe nécessairement par le traitement d'un cas qui doit être réduit à l'état de dilemme éthique pour rendre possible la décision (Legault, 1999). Il s'agit ainsi de souligner l'importance pour l'enseignant-e d'être conscient-e des valeurs inhérentes à ses interventions, de faire des choix éclairés et de prendre des décisions qui tiennent compte de ces orientations et de ces valeurs (Pachod, 2016). En même temps, cela permet de relever que les échanges entre pairs sont précieux à condition que l'accompagnateur-riche reste à l'arrière-plan, en tant que facilitateur-riche, dans une attitude non directive. La confrontation entre pairs montre le fait que les participant-e-s sont impliqué-e-s dans la formation, qu'ils et elles se donnent confiance réciproquement et demandent seulement une confirmation quant à la justesse de leur posture à l'égard de la prescription à la norme, à la règle à suivre. Ce propos nous permet d'envisager l'émancipation « comme une participation raisonnée au système des valeurs du métier, dont on s'affranchit des préjugés, quand bien même on en respecterait les règles. Ce pas de côté suggère

une capacité à penser sa position au sein de la communauté de métier, au regard de celles occupées par les pairs le représentant » (Olry, p. 19).

Chacun-e des enseignant-e-s a sa propre éthique personnelle, qui a un poids considérable dans les décisions à prendre. En tant que tel-le-s, ils et elles sont en effet appelé-e-s à prendre continuellement des décisions. À la base de cette évidence, il y a la capacité de comprendre que, quand un dilemme éthique surgit, il est causé par un conflit de valeurs sous-jacent, donc par une hésitation intime entre plusieurs possibles. Une fois qu'ils et elles prennent conscience des valeurs en jeu dans la situation donnée, il s'agit d'en identifier le dilemme et de saisir à quel niveau se situe le conflit détecté. Le travail à ce stade consiste à amener les enseignant-e-s au constat que, même si l'on est d'accord avec un ou plusieurs collègues sur des principes ou des valeurs, cela ne suffit pas pour prendre une décision, car il faut ensuite traduire ces principes et valeurs dans un choix justifié. La question fondamentale d'une éthique professionnelle enseignante, selon nous, se trouve pour ainsi dire sur un plan qui conduit à traiter avec des principes et des valeurs qui ne sont pas nécessairement partagés entre les enseignant-e-s. Pourtant, à la base de ces valeurs, il en existe une qui émerge toujours lors des échanges avec eux et elles. Comme nous le rappelle Meirieu (2011), cette valeur est la « raison d'être du métier d'enseignant, la condition même de la possibilité d'exercice du métier, le postulat fondateur pour toute démarche éducative ; c'est l'éducabilité, ou, plus précisément, le pari d'éducabilité : nul ne peut enseigner sans postuler que l'autre, en face de lui, est éduicable » (pp. 66-67). Elle présuppose un élément fondamental de l'éducation même, et de tout métier et profession liés à cette tâche : la confiance dans l'éducation. Avant de parler de valeurs dans l'éducation, il faut reconnaître la valeur même de l'éducation (Desaulniers et Jutras, 2012). On ne devrait pas enseigner sans croire en l'éducation, sans parier sur l'éducation, et donc croire en la possibilité d'aider les personnes à apprendre, à grandir et à se développer par rapport aux différentes situations (Meirieu, 2011).

À ce stade, certains éléments de réponse aux différentes questions que nous nous sommes posées au départ semblent émerger. Nous reprenons ici juste quelques questions : comment faire des choix et selon quels critères ? Sur la base de quoi prendre des décisions, les bonnes décisions, c'est-à-dire des décisions supposées éthiques ? Qu'est-ce qui rend une décision éthique ? Comment y arrive-t-on ?

Les éléments constitutifs identifiés dans les situations analysées permettent de comprendre quels niveaux de valeurs (niveau personnel, professionnel ou social) sont impliqués dans la situation explorée. C'est à ce moment que nous accompagnons les enseignant-e-s *vers* et *dans* la prise de décision, dans un processus de construction de sens et de développement des compétences professionnelles, par l'analyse de situations réelles qui les amènent à prendre conscience de leur propre pratique professionnelle, d'en comprendre les effets et de construire les savoirs d'expérience (Schön, 1997) mobilisables et utilisables de manière concrète dans d'autres situations semblables ou nouvelles qu'ils et elles rencontreront. Toutefois, il s'agit d'un exercice complexe, difficile à faire seul, raison pour laquelle nous avons prévu de mettre en place un dispositif à la fois d'accompagnement et de médiation, comme la pratique réflexive.

Après cette phase de travail, les enseignant-e-s arrivent à constater que la décision éthique en rapport avec l'agir pratique devient possible par une posture réflexive centrée sur l'acquisition de la conscience de l'agir propre en tant que professionnel-le (Jorro, 2004; Boucenna et al., 2018). Ce sont des éléments qui ont tous pour objectif de favoriser le jugement professionnel et la capacité d'effectuer des choix pour arriver à prendre une décision qui, dans cette perspective, devient une décision éthique, assumée et justifiée, à entendre dans le sens de Le Boterf (2017) lorsqu'il parle de processus de l'agir professionnel compétent et responsable. À cet égard, en tant qu'instrument de réflexion, d'analyse et de préparation à l'action, donc de pratique, la délibération éthique est, selon nous, strictement liée au concept d'éthique appliquée, entendue comme « démarche d'analyse de situations en contexte pour en arriver à la meilleure décision dans les circonstances particulières » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 239).

## 8. Conclusions et perspectives

En réfléchissant et en discutant avec les enseignant-e-s en formation tout au long de ce parcours d'expérimentation, nous pouvons constater et comprendre, en fin de compte, que l'identification des devoirs et des obligations en jeu dans l'analyse d'une situation réelle, ainsi que les principes et les valeurs, peuvent ne pas aider à prendre une décision supposée éthique. Mais ce que nous pouvons faire, c'est aider les enseignant-e-s à gagner un espace de liberté de pensée et d'action, de déconstruction de leurs représentations initiales, pour entrer en partage d'identité et de valeurs professionnelles afin qu'ils et elles s'émancipent vers une plus grande conscience de leurs propres ressources. Aussi avançons-nous l'idée, avec Olry (2013), que l'émancipation « dépend de conditions situationnelles ouvrant aux possibles de la formation d'une part et, d'autre part, aux jeux entre les instances du travail prescrit – métier, emploi, etc. – tels qu'ils sont vécus par les individus » (p. 16).

En conclusion, nous sommes à même de formuler les constatations suivantes, où *accompagner les enseignant-e-s vers et dans la prise de décision éthique* signifie les aider à :

- Comprendre que la bonne posture lors de l'intervention et de la prise de décision est le résultat de la recherche de la juste mesure, d'un positionnement choisi et conscient et qu'agir en situation en tant que professionnel signifie être capable d'analyser une situation – donc, de la questionner, de la problématiser – et, seulement après, de prendre la décision la plus appropriée dans les circonstances, pour ensuite savoir la justifier, la motiver en fonction des finalités de ses actions. Cela signifie clarifier le processus conduisant à la prise de décision, les modalités d'action qui seront mises en œuvre, et la communication de celles-ci aux personnes touchées par la situation analysée. C'est ici que se situe la délicate question d'une évaluation prudentielle, attentive et pondérée, qui est appelée à se confronter aux incertitudes et à la complexité qui caractérisent le travail d'enseignant-e (Champy, 2012). Il faut non seulement choisir, mais aussi assumer le choix fait.
- Comprendre que derrière chaque situation évaluée, derrière chaque dilemme éthique, il y a un conflit de valeurs qui amène à choisir entre plusieurs plans d'action possibles dans une situation professionnelle donnée par rapport à une intervention déterminée (Desaulniers et Jutras, 2012), et qu'une décision – la bonne décision – doit être prise non pas en choisissant de donner plus ou moins d'importance à une des valeurs en jeu, mais en accordant la priorité à une valeur, c'est-à-dire prendre la décision qui permet de satisfaire de manière équilibrée les intérêts des différentes parties concernées. Ceci implique une éthique de la responsabilité, personnelle mais aussi professionnelle : la responsabilité des moyens (en gardant les fins), qu'on mobilise pour instruire et éduquer les élèves (Durand, 2013). Autrement dit, il ne suffit pas de vouloir faire le bien, il faut d'abord savoir le faire. Il s'agit d'un devoir de soin et d'attention de la part des enseignant-e-s à l'égard des personnes qui leur sont confiées et qui dépendent d'eux et d'elles, qui se trouvent engagées dans la situation et qui bénéficient de leur travail.
- Parvenir à une véritable autonomie et émancipation, dans le sens d'un processus personnel de développement identitaire, de croissance et mûrissement, de choix volontaire, de changement par rapport à une posture applicationniste des prescriptions. Nous pourrions penser ici à la question de la décoïncidence dont parle Jullien (2022), ou au risque de l'accommodement dont parle Broussal (2022) ; et cela signifie, en même temps, rejeter une posture de pouvoir, bien que ce dernier soit légitime. Car « assumer éthiquement les limites et les responsabilités de son pouvoir, c'est déjà chercher à se protéger contre des pratiques abusives ou arbitraires » (Jeffrey, 2013, p. 42).

Sur la base des résultats obtenus grâce au dispositif présenté ici, il nous semble pertinent d'envisager pour une future expérimentation l'examen plus approfondi du lien étroit entre les principes éthiques sous-jacents à la pratique des enseignant-e-s en formation, la vision de leur rôle et de leur positionnement, et celle respectivement des accompagnateurs-rices (Vivegnis, 2019). Le *vers* et le *dans* évoqués dans le titre apparaissent en filigrane ici, pour nous permettre d'entrevoir la délicate question de l'éthique de l'accompagnateur-riche vers et dans la prise de décision éthique de l'accompagné-e. Ce que nous venons de présenter nous autorise, en effet, *mutatis mutandis*, à mener une réflexion sur la double posture éthique en jeu dans cette démarche, celle de l'accompagné-e et celle de l'accompagnateur-riche, qui constituent deux moments différents du processus d'accompagnement. L'objet de cette expérimentation et de cet article se concentre sur la mise en relief de tout ce qui concerne la posture de l'accompagné-e, mais, à la lumière de données recueillies dans le cadre de la recherche AFOPRA susmentionnée, nous pouvons retenir de cette démarche que les postures et les intentions des accompagnateurs et des accompagnatrices sont plus importantes voire plus influentes que le dispositif même.

À la fin de ce parcours d'expérimentation, les questions pourquoi faut-il ? et est-ce une décision juste ? restent en suspens pour chacun et chacune des enseignant-e-s. En effet, le consensus ne suffit pas à garantir la valeur morale des actions et des règles à mettre en œuvre car une communauté professionnelle rassemblée autour d'un code n'est pas immédiatement ni nécessairement orientée vers le bien. Cela signifie donc que l'élaboration d'une déontologie n'est pas un rempart suffisant et ne peut dispenser de la question des valeurs auxquelles se confronter dans sa pratique professionnelle ; par ailleurs, tout principe déontologique exige de trouver un fondement qui le justifie de manière radicale. Mais est-ce possible ? Et sous quelle forme ?

## 9. Références bibliographiques

Aballéa, F. (2014). L'anomie professionnelle. *Recherche et formation*, 72, 15-26.

Assemblée fédérale de la Confédération suisse (2002). *Loi fédérale sur la formation professionnelle* (LFPr), n° 412.10.

Balas-Chanel, A. (2013). *La pratique réflexive. Un outil de développement des compétences infirmières*. Elsevier Masson SAS.

Bertola, L. (2014). *Parole della vita. Per un'educazione all'etica*. Erickson.

- Bonte, P. (2002). Valeur. In P. Bonte et M. Izard. In *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, 733-735. Presse Universitaires de France.
- Boucenna, S., Charlier, É., Perréard-Vité, A. et Wittorski, R. (2018). *L'accompagnement et l'analyse des pratiques professionnelles : des vecteurs de professionnalisation*. Octarès Editions.
- Boudon, R. et Bourricaud, F. (2002). Conformité et déviance. In *Dictionnaire critique de la sociologie*. Presse Universitaires de France.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Les Éditions de Minuit.
- Brassat, E. (2013). Les incertitudes de l'émancipation. *Le Télémaque*, 43 (1), 45-58. <https://doi.org/10.3917/tele.043.0045>
- Broussal, D. (2022). Au risque de l'accommodement : l'évaluation participative, enquêter et s'émanciper ensemble. *Conférence. 7ème colloque du Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP)*. 24 février. Université de Strasbourg.
- Champy, F. (2012). Activités professionnelles prudentielles et production de la société. In I. Sainsaulieu et M. Surdez (Eds.), *Sens politiques du travail*, 57-70. Armand Colin.
- Conseil fédéral suisse (2003). *Ordonnance sur la formation professionnelle (OFPr)*, n° 412.101.
- De Ketele, J.-M. de et Roegiers X. (2015). *Méthodologie du recueil d'informations : fondements des méthodes d'observation de questionnaire d'interview et d'étude de documents* (5ème édition). De Boeck Supérieur.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2<sup>e</sup> éd.). Presse de l'Université du Québec.
- Dupeyron, J.-F. (2015). L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, « *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants* », 20, 39-54.
- Durand, G. (2013). Didier Moreau (dir.), L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes. Recension. *Recherches en Education*. <https://doi.org/10.4000/rec.7399>
- Friedrich, J. (2011). La connaissance théorique des pratiques professionnelles. Autour du lien entre action et signification expérientielles. In V. Bigot et L. Cadet (Eds.), *Discours d'enseignants sur leur action en classe. Enjeux théoriques et enjeux de formation* (pp. 87- 107). Riveneuve Éditions.
- Galichet, F. (2015). Ethique professionnelle des enseignants. Quels référents? *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, « *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants* », 20, 57-72.
- Goldschmidt, W.R. (1953). Values and the field of comparative sociology. *American Sociological Review*, XVIII, 287-293.
- Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Ide, P. (2015). *Le burn-out, une maladie du don. Le comprendre, le reconnaître, le traiter*. Éditions Emmanuel-Quasar.
- Jeffrey, D. (2013). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2016). Quelle éthique pour des enseignants reconnus comme professionnels ? *Questions d'éthique et de formation en éducation et en santé*, 2, 134-152.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Suhrkamp Verlag.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et auto-évaluation dans les pratiques enseignantes. *Revue Mesure et évaluation en éducation*, 27 (2), 33-47.
- Jorro, A. (2016). De l'évaluation à la reconnaissance professionnelle en formation. *Revue française de pédagogie*, 190, 41-50.
- Jullien, F. (2022). De la décoïncidence à la vraie vie ou comment déployer l'émancipation en institution. *Conférence d'ouverture. 7ème colloque du Groupe pour l'évaluation des pratiques professionnelles (gEvaPP)*. 23 février. Université de Strasbourg.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: an exploration in definition and classification. In T. Parsons et E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action*. Harvard University Press.

- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*. Les Éditions d'Organisation.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. Halte au « tout compétences » ! *Éthique publique [En ligne]*, 19 (1). <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934>
- Le Bouëdec, G., Lavenier, T. et Pasquier, L. (2016). *Les postures éducatives : de la relation interpersonnelle à la communauté apprenante*. L'Harmattan. <http://digital.casalini.it/9782140001765>
- Legault, G.A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique*. Presses de l'Université du Québec.
- Lenoir, H. (2014). Pour une éthique de l'évaluation. *Hugues Lenoir*. <http://www.hugueslenoir.fr/>
- Létourneau, A. (2006). L'approche de Georges A. Legault : l'éthique dialogique. In *Trois écoles québécoises d'éthique appliquée*, 29-66. L'Harmattan. <https://doi.org/10.3917/har.letour.2006.01.0029>
- Maubant, P. (2013). *Apprendre en situations: un analyseur de la professionnalisation dans les métiers adressés à autrui*. Presses de l'Université du Québec.
- Meirieu, P. (2011). *Faire l'école, faire la classe*. ESF.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (Ed.) (2012). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. L'Harmattan.
- Moreau, D. (2015). L'éthique professionnelle des enseignantes : une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, « *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants* », 20, 19-38.
- Nélisse, C. (1997). *L'intervention: les savoirs en action*. GGC.
- Nilès, J.-J. (2010). Comment promouvoir et opérationnaliser l'éthique. In *Éthique de l'entreprise : réalité ou illusion ?*, 73-91. L'Harmattan.
- Olry, P. (2013). Emancipation et formation professionnelle : une voie étroite entre pressions sur le travail et référence au métier. *Travail et Apprentissages*, 12, 13-33. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0013>
- Ostinelli, M. et Mainardi, M. (Eds.) (2016). *Un'etica per la scuola. Verso un codice deontologico dell'insegnante*. Carocci editore.
- Pachod, A. (2016). Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques. *Questions d'éthique et de formation en éducation et en santé*, 2, 47-63.
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Pellerey, M. (2018). Dal diario al portfolio digitale: il loro ruolo nella costruzione dell'identità professionale. *Rassegna CNOS*, 1, 45-57.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'incertitude, décider dans l'urgence*. ESF Éditeur.
- Perrenoud, P. (1999). Transférer ou mobiliser ses connaissances ? D'une métaphore l'autre : implications sociologiques et pédagogiques. Texte remanié et complété d'une communication au colloque de *Raisons éducatives* sur les compétences. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1999/1999\\_28.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_28.html)
- Prairat, E. (2003). *La sanction en éducation*. Presse Universitaires de France.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante. Valeurs et bonnes pratiques*. PUF.
- Schön, D. A. (1997). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Les Éditions Logiques.
- Tom, A. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. Longman.
- Vivegnis, I. (2019). Postures d'accompagnement et conceptions : une évidente interrelation ? Quatre cas sous la loupe en contexte d'insertion professionnelle. *Phronesis*, 8 (1-2), 48-63.

