
QUESTIONS DE MORALE ET MORALE EN QUESTIONS

André PACHOD^(*)

RESUMÉ

Habituellement tenue pour un ensemble de prescriptions, de règles, la morale est présentée comme une question première: “*Que dois-je faire?*” Cette question, à partir de laquelle il devient nécessaire, selon Kant, de parler de morale, tient sa pertinence non du verbe *faire* mais de son auxiliaire de mode *devoir*. Le devoir faire s'énonce en trois réponses: la morale précise ce qu'il *faut faire*, l'éthique ce qu'il est *possible de faire*, la déontologie ce qu'il est *convenu de faire*. Appliquées à l'enseignant, ces trois réponses entretiennent des relations entre elles, l'éthique occupant une place centrale et stratégique.

Habituellement définie comme un ensemble de prescriptions, d'interdits, de lois, de principes qui proposent une distinction entre le bien et le mal, la morale se présente comme un “système de règles d'action qui prédéterminent la conduite, disent comment il faut obéir dans des cas donnés; et bien agir, c'est bien obéir¹”. Admise à une époque ou par un groupe, “la morale apparaît d'abord, et légitimement, comme le système de règles que l'homme suit ou (doit suivre) dans sa vie aussi bien personnelle que sociale².” Circonscrite dans un champ repéré du réel social, éducatif, économique et culturel, appelée à être mise en œuvre par un agent, la morale devient professionnelle.

UNE QUESTION PREMIÈRE

Toutes ces définitions ont en commun de constituer des réponses à une question première: “*Que dois-je faire?*” C'est à partir de cette question, banale parce que quotidienne et vitale parce que décisive, qu'il devient nécessaire selon Kant de parler de morale. Cette question tient sa pertinence non du verbe *faire* mais de son auxiliaire de mode *devoir*. Dans diverses langues, le verbe *devoir*, synonyme de *falloir*, exprime aussi bien l'*obligation*, définie comme une contrainte, un devoir qu'imposent la loi, les conventions sociales, les circonstances que la *nécessité* définie comme le caractère de ce qui est indispensable pour la vie, ce qui est essentiel. Ainsi, la langue allemande dispose de quatre verbes pour exprimer l'obligation: *müssen* pour signifier une obligation impérative et normative sans possibilité de s'y soustraire, – Kant utilise ce verbe pour énoncer les impératifs catégoriques –, *dürfen* pour solliciter ou reconnaître l'autorisation et le droit de faire, *können* au sens d'être en situation de décider et de gérer cette décision, *sollen* pour exprimer une obligation de type social. En français, quels synonymes proposer au verbe *devoir*: *être tenu à quelque chose à l'égard de quelqu'un*, *être moralement et/ou juridiquement obligé de*, *être contraint à*? Avec cette palette de nuances sémantiques reconnues à l'auxiliaire de mode *devoir*, à laquelle il convient d'ajouter évidemment le mode impératif, le gérondif et le futur simple de

^(*) Maître de Conférences en Sciences de l'Éducation, Université de Strasbourg – IUFM d'Alsace, Laboratoire CIVIIC Rouen.

¹ E. DURKHEIM. *L'éducation morale*. Paris: PUF, 1963. p. 21.

² E. WEIL. Morale. In: *Encyclopaedia Universalis*. 1985, p. 611.

l'indicatif, la morale s'énonce en impératifs catégoriques majeurs, en recommandations éprouvées et approuvées, en règles et en obligations sociales et individuelles, en usages et en habitudes à honorer. Toutes ces réponses s'adressent à notre volonté³. Ainsi, la question initiale de la morale "Que dois-je faire?" se complète en: "Qu'est ce que je veux au fond et véritablement? Qu'est-ce qui est véritablement le but dernier de mes efforts?"

Ces questions situent d'emblée la morale selon deux logiques fondamentales. La *logique déontique*⁴, logique du falloir, étudie les rapports entre des concepts normatifs tels que l'obligation et l'interdiction. La morale se préoccupe alors d'énoncer ce qui est interdit et obligatoire, avec d'éventuelles connotations ultérieures négatives d'imposition de conduites, de contraintes, de contrôles de comportements, de punitions, de châtiments. La *logique téléologique*, (du grec *telos*, fin, but), énonce le bien à viser et élabore des moyens pour parvenir à réaliser ces fins. La morale vise précisément à établir la ligne de partage entre le bien et le mal pour l'humanité en général et pour chaque homme en particulier. La décision est ainsi pensée en termes d'intention, d'efficacité, de valeur, et s'inscrit dans un rapport moyens-fins impliquant l'immanence des moyens à la fin. Pour Ricoeur, la perspective téléologique de l'éthique se définit comme la "visée de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes", elle prime sur la morale et son aspect déontologique⁵. Bref, ces deux logiques expriment, selon Prairat, deux univers de pensée et deux grandes manières de poser les questions morales: "Dans la première, on parle en terme d'obligations, d'actes à faire et à ne pas faire, d'exigences qui s'imposent a priori et sans restriction à des sujets jugés rationnels. La seconde catégorie parle plus volontiers en termes de visée, que celle-ci soit une perfection personnelle à atteindre (éthiques de la vertu) ou encore un état du monde à promouvoir (utilitarisme)⁶."

La morale convoque à une interrogation qui se situe habituellement dans une situation de doute, de **crise**, de rupture d'équilibre du système ou de l'individu⁷. Cette crise se déroule dans l'instant comme le suggère la *krisis* qui, en grec, exprime la phase aiguë de la maladie, le sommet

³ Cf. R. SPAEMANN. *Notions fondamentales de morale*. Paris: Flammarion, 1999, p. 26.

⁴ J. DE GREEF. Déontique (logique). In: *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*. Paris: PUF, 1996. p. 373-377. Après avoir établi la synonymie entre les verbes devoir et falloir, l'auteur précise ainsi les opérateurs déontiques: "Est obligatoire ce qu'il n'est pas permis de ne pas faire, et est permis ce qu'il n'est pas obligatoire de ne pas faire, c'est-à-dire ce qui n'est pas interdit."

⁵ P. RICOEUR. Éthique et morale. In: *Revue de l'Institut Catholique de Paris*, n. 34, avril-juin, 1990. p. 131-142.

⁶ E. PRAIRAT. Le minimalisme déontologique : raisons sociologiques et pertinence éthique à l'heure du pluralisme moral. In: F. JUTRAS et C. GOHIER. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec: Presses de l'Université, 2009. p. 33.

⁷ B. CHARLOT. *L'école en mutation*. Paris: Payot, 1987. p. 31. M. DEVELAY. *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF Éditeur, 1996. p. 16-18.

critique dans l'évolution des choses, l'urgence d'une décision à prendre répondant à des critères d'efficacité maxima avec une pénurie de moyens immédiatement disponibles. Dans le doute de la validité des repères, dans l'effacement des balises d'orientation, la question première de la morale se précise en questions existentielles et personnelles touchant aux finalités et aux modalités de l'action: "*Quel chemin suivre pour arriver à mes fins, pour vivre bien et faire vivre bien? Quel itinéraire suivre, quels carrefours flécher pour soi, pour les autres, avec les autres?*" Ainsi, la morale s'installe et se pratique dans les carrefours, dans les ronds-points, lorsque les routes se croisent, lorsqu'on s'arrête, on s'interroge, on recherche une direction, celle supposée bonne⁸.

En situation de crise, le sujet est ébranlé dans son présent personnel et/ou professionnel, ballotté entre la nostalgie d'un passé antérieur et le risque d'un futur ouvert. Dans ces deux perspectives, il cherche des repères stables, des préceptes concrets, des fondements assurés, des fins définies, bref ce que propose habituellement la morale. Dans la première perspective pourtant, la crise est entendue comme un égarement par rapport à un chemin tenu pour bon; après cette faute passagère reconnue et assumée, grâce à cette *felix culpa* augustinienne, le sujet revient convaincu de la validité de la morale antérieure, restaurant et crédibilisant davantage encore l'état ancien. Le processus actuel de juridicisation de la société préviendrait cet égarement par une réglementation détaillée de ce qui est permis et défendu, par un cadrage précis de l'orientation de l'action et de la direction de l'existence individuelle, par l'exercice d'une logique instrumentale et procédurière⁹. Dans la seconde perspective, il ne s'agit pas de *revenir à*, mais de *partir de... pour aller vers*, de s'adapter à de nouvelles réalités, de marcher désormais autrement, sans béquilles imbéciles¹⁰. L'individu responsable cherche une solution qui se construit dans un dialogue avec lui-même et avec les autres. Il conjugue les verbes d'action et de décision non à l'impératif, mode de l'ordre ou de la défense, mais à l'optatif, mode du souhait. Il entre, selon les termes de Gohier, "dans le cercle éthique ricoeurien qui comporte trois temps de réflexivité: sur soi, sur l'autre et de l'autre sur soi"¹¹."

Enfin, les questions de morale se situent dans un *rapport tridimensionnel au temps*. L'urgence désigne une situation critique qui ne peut être différée en aucun cas, d'aucune manière ni pour aucune raison. L'urgence présente deux éléments contradictoires: la singularité absolue de la

⁸ D. JEFFREY. *La morale dans la classe*. Laval, Québec: Presses de l'Université, 1999. p. 50.

⁹ Cf. F. JACQUET-FRANCILLON. Déontologie professionnelle. In: A. VERGNIoux (Coord.). *Penser l'éducation*. Paris: ESF Éditeur; *Télémaque*, n. 17, mai. 2000. p.15-22.; M. VILLEY, *Le Droit et les Droits de l'homme*. Paris: PUF, 1983.

¹⁰ F. SAVATER. *Éthique à l'usage de mon fils*. Paris: Seuil, 1994, p. 101, précise que "la seule obligation que nous ayons dans la vie est celle de ne pas être des imbéciles, le mot venant du latin *baculus*, qui signifie 'cane' : l'imbécile est celui qui a besoin d'une canne pour marcher."

¹¹ C. GOHIER. Le soi et les autres en enseignement : vers une éthique du lien . In: F. JUTRAS et C. GOHIER, *op. cit.*, p. 21.

situation et sa prévisibilité par anticipation modélisée. L'antécédence de la construction des savoirs actualisés et de la codification des situations permet au professionnel d'appliquer le plus fréquemment possible à la situation présente un modèle de situation visant des résultats immédiats et souhaités durables. Cette triangulation de l'urgence, rapidité-qualité-efficacité, ne convient pas *a priori* à l'éducation qui s'inscrit dans ce qu'elle nécessite: la durée, l'apprentissage du sursis, la patience des degrés et des cycles de l'école. En éducation, la question "*Que dois-je faire?*" relève plutôt de la priorité. Une situation devient prioritaire dès lors qu'elle n'est pas ou plus urgente. La priorité inscrit la situation dans un programme, échelonne son déroulement en étapes, définit des objectifs à court, moyen et long termes, cherche les moyens les plus adaptés au service des fins énoncées et réajustées, met en œuvre une tactique et une stratégie. Établir des priorités, consentir à des choix, mettre en balance des valeurs: ces réalités quotidiennes de l'éducateur sont éminemment morales, éthiques précisons nous plus loin. La prévention, troisièmement, inscrit la morale dans un temps encore plus long et revêt des formes diverses en fonction d'un diagnostic réitéré de l'action. Une prévention primaire soigne la situation ou le problème par anticipation, la secondaire consiste à veiller à ce que la situation n'empire pas, la tertiaire prend acte du caractère inéluctable de la situation et vise une rééducation de rémission. Sous ses trois formes, la prévention répond avant tout à une question fondamentale et téléologique: "*Au nom de quoi choisir telle solution plutôt que telle autre? Au nom de quelle idée de l'homme? Mais pour quoi (en allemand: wozu) et pourquoi (en allemand: warum) le faire, pour quelles raisons et dans quel but?*"

Alors que certaines morales contemporaines construisent de nouveaux principes ou se reconstruisent en renouvelant des principes classiques, en obligeant "les hommes à s'arranger entre eux, sans les dieux et les textes sacrés"¹², d'autres morales, notamment mais pas uniquement religieuses, mais toujours idéologiques, se présentent comme un *ensemble ordonné et clos de réponses* précisant une non-variabilité des conduites humaines. Ces morales dictent d'en-haut ce qu'il faut faire en bas, il y a une morale du bien et du mal et non pas, non plus, ou pas encore, comme l'exprimait Nietzsche, une morale par delà le bien et le mal. Ainsi, pour pallier la fluctuation, voire l'absence, de réponses assurées et proposer des certitudes, une conception objectiviste de la morale valorise le *fondamentalisme*. Là, l'aléatoire est gommé, l'antique est valorisé comme vrai, le dépôt de la foi, de la loi et des valeurs reste inviolé malgré et contre les aléas de l'histoire. Cette morale vise la conformité, elle oblige à une obéissance sans question, elle ne connaît pas la casuistique. Valadier¹³ dénonce une seconde morale de mort: le *tutorisme*, qui

¹² D. JEFFREY. *Op. cit.*, p. 45. Nous empruntons à cet auteur quelques unes de nos analyses.

¹³ P. VALADIER. *Inévitable morale*. Paris: Éd. du Seuil, 1990. p. 37.

préconise de suivre toujours et partout le plus sûr de la loi ou de la tradition, par opposition aux thèses dites probabilistes. Cette morale étrangère à l'homme, car venant de l'extérieur et d'en haut, hétéronome en termes piagétiens, nie la contingence de la pratique et le désir de l'autonomie, entendus comme la capacité au choix d'une conscience qui fait le pas dans la précarité d'un choix. La loi ainsi réduite à des règles devient, en termes bergsoniens, morale close, dont les méfaits sont connus: "Elle ne permet pas aux individus d'affronter les conditions concrètes de l'existence; elle enferme dans la sclérose de l'habitude, de la routine et de l'automatisme; par formalisme elle confond la moralité et la légalité; elle génère le pharisaïsme, la morosité et la crainte."¹⁴

Dans une perspective aristotélicienne, nous distinguons trois dimensions de la morale qu'il convient d'articuler ensemble. La *dimension universelle* repère des invariants en tout homme et tente de dégager des "préceptes premiers qui exerceront leur pression continue sur l'agir concret."¹⁵ Ces préceptes, impératifs catégoriques pour Kant, sont au-dessus du temps, universellement valables pour toute société de tout temps et de tout lieu. L'éducateur se reconnaît ainsi appartenir à la même nature et à la même communauté humaines que l'éduqué, sa relation s'inscrivant dans une exigence foncière de réciprocité, de symétrie radicale avec minimisation de la différence¹⁶.

Cette dimension universelle de la morale est nécessaire mais non suffisante, elle doit pouvoir se préciser en une *dimension particulière*, en normes concrètes. Ces normes sont élaborées par les hommes, par et dans leurs expériences, dans un contexte social et culturel précis, en réponse à des convictions et à des valeurs situées. Énoncées souvent après l'expérimentation, elles peuvent être frappées de caducité au contact d'autres cultures et d'idéologies questionnées dans leurs fondements et leurs réalités. Même acceptées par un grand nombre, elles restent inachevées et inscrites dans un long et lent processus historique accentuant non l'absence actuelle de la morale mais au contraire un pluralisme moral. En éducation, cette dimension prend acte de la particularité de chaque être, situe l'action éducative comme une influence particulière de l'éducateur qui brime ou promeut la particularité de l'éduqué.

Enfin, la *dimension singulière* de la morale prend en compte l'unicité de chaque personne et de chaque situation humaine. En situation concrète donnée, elle recherche ce qui s'avère effectivement possible. Là, pas de normes, mais des conflits entre des normes multiples, complémentaires, contradictoires. Au plan singulier, la morale ne cesse de gérer des conflits et d'établir des compromis, voire des compromissions; elle compose avec le temps qui active la

¹⁴ J. HOUSSAYE. *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF, 1992. p. 197.

¹⁵ X. THÉVENOT. *Repères éthiques pour un monde nouveau*. Mulhouse: Salvator, 1982. p. 16.

¹⁶ X. THÉVENOT. *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclée/Proost France, 1991. p. 285.

patience du moraliste “qui sait tolérer l’imperfection des conduites pour mieux les parfaire¹⁷.” En éducation, cette dimension structure la personne humaine en tant qu’individu, par son corps, son psychisme, son histoire, sa liberté. Cette personne est unique, inviolable, exposée mais jamais totalement, participant à l’universel et consentant à sa particularité.

LES TROIS DIMENSIONS DE LA MORALE

Si la morale commence par une question première “*Que dois-je faire?*”, elle s’énonce ensuite en réponses dont la pertinence tient à la qualité du *faire* mais aussi du *devoir*. Cet auxiliaire de mode est un verbe de modalité qui exprime trois réponses: ce qu’il *faut faire*, ce qu’il est *possible de faire*, ce qu’il est *convenu de faire*. Ces réponses recouvrent la morale, l’éthique et la déontologie, qui construisent trois axes déclinés en trois dimensions, que l’agent met en oeuvre dans son action.

La morale/la déontique

La première dimension, que nous nommons la déontique ou la morale, exprime *l’obligation impérative*, les préceptes universels, les invariants, les impératifs catégoriques, premiers et incontestables de toute action humaine éducative *hic et nunc* et *semper*, non liés à un lieu ni à un temps, généralisables et valables pour tout homme et tous les hommes. La morale dit “*ce qu’il faut faire*”, elle est déontique. En référence à son étymologie grecque, *deon* (ce qu’il faut), *déontos* (comme il se doit), le terme *déontique*, substantif ou adjectif, désigne ce qui est obligation, exigence universelle, principe général et universel. Nécessairement incarnée dans des actions structurées et régies dans une profession, la déontique singulière contextualise et complète les prescriptions de la déontique universelle par un ensemble d’obligations, d’impératifs, de principes à observer et à appliquer dans l’exercice d’une profession; on ne peut ni les éluder, ni les négliger, ni les mitiger dans l’application. Cette morale est impérative et prescriptive, énoncée sous forme de constitutions, de lois, de codes, de déclarations de principes.

Organisée autour de trois concepts normatifs étudiés dans la logique déontique, – l’obligation, la permission, l’interdiction –, cette première dimension valorise l’action autour d’un concept clé: la *norme*. “Règle objective à laquelle mon activité se conforme et qui a valeur morale (elle m’oblige)¹⁸”, la norme-précepte, la norme-commandement ou la norme-obligation, réunissent trois idées: l’objectivité, l’extériorité, l’universalité; elles rassemblent trois notions: l’interdit,

¹⁷ X. THÉVENOT. Repères éthiques pour un monde nouveau. *Op. cit.* p. 16.

¹⁸ R. SIMON. *Éthique de la responsabilité*. Paris: Le Cerf, 1994. p. 105.

l'impératif, la loi. L'interdit, sous la forme négative ou d'intimation, commande ou prescrit une conduite, défend et autorise, trace des limites et pose des frontières; sous forme positive, il ouvre et garantit l'espace de sécurité permettant l'échange, la liberté, l'autonomie. L'impératif, concept ou mode verbal, se dit à la deuxième personne pour interioriser l'extériorité et l'absoluité, la volonté raisonnable commandant à la volonté arbitraire. Enfin, au bout de la chaîne, la loi donne à la conduite sa dimension d'universalité, différemment formulée par *Kant*:

Agis uniquement d'après la maxime qui fait que tu peux vouloir en même temps qu'elle soit universelle", "Agis comme si la maxime de ton action devait être érigée, par ta volonté, en loi universelle de la nature", ou encore: "Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre, toujours et en même temps, comme une fin et jamais simplement comme un moyen"¹⁹.

Appliquée à l'enseignant, cette déontique se trouve consignée dans un *corpus de textes* constitutionnels, législatifs (lois d'orientation), gouvernementaux (décrets), ministériels (arrêtés, instructions, circulaires, notes de service). Le statut de fonctionnaire confère à l'enseignant des obligations de service public, définies par la Constitution, par la loi et le pouvoir réglementaire. Il doit mettre en œuvre localement une offre éducative et scolaire nationale circonscrite dans des textes d'obligation. Une déontique précise cadre et encadre l'exercice de l'enseignant, qui ne peut plus ignorer tout ce dispositif d'obligations, ni manquer à son application locale et quotidienne. Depuis la loi d'orientation de 1989 par exemple, le travail en équipe d'enseignants, en cycles et en projet, l'accompagnement personnalisé de chaque élève ne relèvent plus d'une pratique optative individuelle liée à un environnement favorable, mais d'une prescription légale adressée à tout professeur des écoles. Bref, en déontique, l'enseignant s'interroge ainsi: "*De quelle offre scolaire dois-je être porteur? Quelle école dois-je construire? Quels programmes appliquer?*"

L'éthique/l'axiologique

La seconde dimension, que nous nommons l'axiologique ou l'éthique, exprime un *optatif d'action*; elle s'interroge sur "*ce qu'il est possible de faire*", elle se "*contente de prescrire la liberté. (...) Elle est ce qui questionne plutôt que ce qui ordonne des actes particuliers*"²⁰. Elle mène une recherche individuelle, collégiale, discursive sur les réponses à proposer, en termes ricoeurien, au service d'une visée de la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes. Roy Bureau précise qu'"avant de constituer l'article d'un code, l'éthique m'interpelle, me renvoie à ma vie

¹⁹ E. KANT. *Fondements de la métaphysique des mœurs*. 2. Section. Paris: Bordas. p. 123.

²⁰ A.-M. DROUIN-HANS. L'éthique à l'école. In: J.-M. LECOMTE (Coord.). *Éthique et éducation*. CRDP de Bourgogne, 1994. p. 12-13.

comme elle va, aux relations qui la composent, aux questions que je me pose: comment vivre? Quelle sorte de personne est-ce que je veux être? Qu'est-ce qui est important pour moi? (...) Elle m'invite aussi à regarder à l'extérieur de moi pour y découvrir qu'il y a de l'Autre, qu'il y a les autres, à la fois si différents en apparence et si semblables, au fond dans leur besoin d'être entendus, reconnus, traités comme des personnes"²¹.

Dans cette perspective, la question initiale "*Que dois-je faire?*" se complète en ces termes: "*Comment faire pour bien faire? Qu'est ce qui est souhaitable? Qu'est-ce qui est intolérable?*" À la conquête du mieux, l'éthique questionne, invite au choix, à la critique, à la réflexion sur les valeurs. L'axiologique, en référence à l'adjectif grec *axios* signifiant de grande valeur ou digne d'estime, précise la valeur entendue comme référence et préférence: "La valeur apparaît comme une référence parce qu'elle s'impose de l'extérieur à une personne ou un groupe de personnes, parce qu'elle suscite et colore l'action. Elle apparaît aussi comme une préférence parce qu'elle renvoie à un vouloir, à un choix individuel ou collectif"²². Elle situe le sujet en action dans une dimension de responsabilité, d'autonomie, de dialogue, de recherche des solutions les meilleures *hic et nunc* pour vivre bien et bien faire. Avec l'éthique, le sujet réfléchit, raisonne, dialogue, hésite, négocie, explore la route en ne balisant point le parcours mais en fléchant les carrefours, se place face à des possibilités et non face à des alternatives, n'impose pas, propose"²³.

L'axiologique précise ce qu'Aristote nomme *bouleusis*, c'est-à-dire la *délibération* qui précède toute action. En valorisant la question et la recherche, l'éthique suppose un homme, animal raisonnable, capable d'un choix volontaire et délibéré, d'un choix préférentiel à l'origine de l'action humaine. Cette capacité au choix réfléchi caractérise l'homme sage, "le *phronimos*, c'est-à-dire l'homme doué de ce sens éthique, de cette faculté de discernement, qui lui permet de choisir en toutes circonstances, la solution la plus juste, la plus appropriée à la situation présente"²⁴. Cette démarche délibérative est conclue par la *décision*, qui s'entend comme un arrêt qui tranche dans le vif, en conformité avec l'étymologie latine de *de-cidere* signifiant détacher en coupant, retrancher, trancher. "Décider, c'est choisir une option permettant de résoudre l'incertitude qui inhibe

²¹ L. ROY BUREAU. Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement. In: F. JUTRAS et C. GOHIER. *Op. cit.* p. 119. L'auteur invite à se reporter à L. BERTOLA. *Éthique et éducation: un autre regard*. Genève: Paradigme Idea, 2004.

²² P. FORTIN. *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Québec: Presses de l'Université de Québec, 1995. p. 117.

²³ Cf. J.-P. RESWEBER. *Le questionnement éthique*. Paris: Cariscript, 1990. p. 10ss.

²⁴ P. FONTAINE. *Le devoir*. Paris, 2002, p. 8. (Col. Ellipses).

l'action”²⁵. Plus qu’une question de *vouloir* efficacement ce que l’on a choisi, la décision est une question de *pouvoir*. La reduplication du pronom “je” (je *me* décide) met en lumière l’initiative du sujet qui, quels que soient les conditionnements qui s’exercent sur lui, clôt le débat intérieur avec lui-même et avec les autres. En fin de délibération, le sujet exerce un jugement prudentiel qui “mobilise l’expérience accumulée dans le passé, la fidélité à l’intention éthique originaire, l’appréciation nuancée de la situation, la puissance de l’imagination créatrice, la prise en compte des conséquences de l’action” (SIMON, 1994, p. 66). La démarche éthique se conjugue résolument à la première personne du singulier dans le risque lucide de la décision; elle appelle aussi une deuxième personne du singulier ou du pluriel pour entrer et rester dans le débat. En éthique, l’enseignant pratique une décision délibérée qui, selon Legault, “s’oppose à la décision spontanée dans la mesure où elle exige une réflexion critique et une pondération des éléments de la décision afin d’atteindre la décision la plus raisonnable dans les circonstances”. (LEGAULT. 2004, p. 281).

Cette dimension axiologique est éminemment éducative et pédagogique. *Le pédagogue* est certes celui qui accompagne l’enfant à l’école, il est aussi celui qui décide des disciplines qui vont lui être enseignées, des maîtres qui vont le faire selon certaines méthodes. Sur le chemin qui le mène à l’école et l’en ramène, il s’interroge sur les finalités de son action et tente de répondre à la question: “*Quel enfant former pour habiter quel monde et lui faire découvrir quelles valeurs?*” L’anthropologie précise la vision de l’homme, formulée de façon explicite ou implicite; elle répond à la question: “*Quel enfant espérer, quel élève former, quel(s) modèle(s) d’homme proposer?*” La vision du monde, la *Weltanschauung*, situe le sujet en présence et en relation avec divers environnements; elle répond à la question: “*Pour habiter quel monde, pour vivre dans quelle société, espaces et temps de l’école et hors de l’école?*” Enfin, le fondement aux valeurs conduit à la réflexion sur l’éducation, sur les finalités et les choix de l’action, sur le rapport au sens; elle répond à la question: “*Dans quel but, selon quelles finalités?*” Ce triple paradigme éducatif²⁶ situe l’éthique en éducation comme condition et capacité au questionnement initial et continu: “*Quel est le but ultime de l’éducation? Quel est le rôle de l’école dans la société? Quels sont les liens entre les intérêts des individus et ceux de la famille, de la communauté, de l’État et de la société?*”²⁷

²⁵ G.A. LEGAULT. *Professionalisme et délibération éthique*. Québec: Presses de l’Université, 2004. p. 76. L’auteur précise la délibération éthique en quatre étapes : prendre conscience de la situation; clarifier les valeurs conflictuelles de la situation ; prendre une décision éthique par la résolution rationnelle du conflit de valeurs dans la situation; établir un dialogue réel avec les personnes impliquées.

²⁶ A. PACHOD. *Que dois-je faire? La morale en 3D de l’enseignant*. Paris: L’Harmattan, 2005.

²⁷ F. JUTRAS. L’apport du cadre de l’éthique appliquée à la conceptualisation de l’éthique professionnelle du personnel enseignant. In: F. JUTRAS et C. GOHIER. *Op. cit.* p. 59.

En éthique, l'enseignant n'est plus l'exécutant, efficace parce que docile, de techniques éprouvées et approuvées, de programmes minutieusement précisés et applicables partout. Il n'exerce plus un métier mais une profession. Qualifié depuis une vingtaine d'années de *professionnel de l'enseignement*, il analyse, il agit dans l'incertitude et décide dans l'urgence²⁸, en autonomie et en responsabilité. À la logique déontique précisant l'obligation et l'interdiction, s'ajoute désormais la logique téléologique énonçant le bien à viser et élaborant les moyens pour arriver aux fins. L'enseignant applique ce que la loi prescrit, il cherche cependant une nécessaire adaptation aux personnes et aux circonstances. La loi énoncée ne suffit plus, elle s'incarne dans une nécessaire jurisprudence d'application adaptée en reconnaissance de la différence souhaitée. L'éthique questionne là où la morale répond; dans une société du brassage permanent des idées et des rencontres, de l'érosion des certitudes, elle installe le sujet dans un espace de questions, de hiérarchisation de biens, de recherche de solutions, de choix entre plusieurs conduites possibles. L'éthique se cherche laborieusement et progressivement par l'étude, le dialogue, le travail en équipe, le raisonnement.

La déontologie/la praxéologique

Nous nommons la troisième dimension la praxéologique ou la déontologie. Du grec *deon*, *deontos* – ce qui convient, le devoir – et *logos* – le discours, la science, l'explication –, la déontologie se définit comme la *science des devoirs à remplir*, “l'ensemble des règles morales qui gouvernent l'exercice particulier d'une profession”²⁹, la conduite de ceux qui l'exercent, les rapports entre ceux-ci et leurs clients ou le public. Ainsi, la morale ne traite plus uniquement des valeurs du bien et du mal, elle a pour objet “d'inventorier les règles et recommandations qui s'adressent à un professionnel dans sa tâche” (PRAIRAT, in: JUTRAS; GOHIER, 2009. p. 33). Pour atteindre une même fin, plusieurs systèmes de moyens sont envisagés; la praxéologie a pour objet d'étudier les systèmes qui y mènent plus vite et plus sûrement. La question initiale “*Que dois-je faire?*” se développe alors en d'autres questions: “*Qu'est-il convenu de faire? Qu'est-il recommandé de faire?*” *Que faire pratiquement, comment bien faire pour réussir?*” En déontologie, le sujet réfléchit éventuellement, il applique résolument des usages et des protocoles d'actions antérieurs à la situation singulière et applicables à l'action présente.

²⁸ En référence à l'ouvrage de P. PERRENOUD. *Enseigner: agir dans l'incertitude, décider dans l'urgence*. Paris: ESF Éditeur, 1996.

²⁹ J. SVAGELSKI. Déontologie vive et cachée de l'instruction publique. In: R. MOCH (Dir.). *Éthique et société, les déontologies professionnelles à l'épreuve des techniques*. Paris: Armand Colin, 1997. p. 1. Cf. C. VIGOUROUX. *Une déontologie des fonctions publiques*. Paris: Dalloz, 1995.

La déontologie se présente sous des *dénominations diverses*: chartes éthiques, guide de déontologie, code d'honneur ou de conduite, déclaration de principes d'action, règles de bonnes pratiques. Tous ces énoncés déontologiques précisent des points de repères, des attitudes, des comportements, des conduites attendus de chaque membre. Jacquet-Francillon (2000, p. 15-22) y distingue deux catégories de devoirs: tout d'abord, la catégorie de ceux qui instituent l'honnêteté et la probité, voire la vertu et qui visent, grâce à ces viatiques moraux ad hoc, à élever la droiture des comportements privés et publics, à moraliser la profession par le haut, à intégrer les néophytes. Les devoirs qui concernent la conscience professionnelle et l'éthique professionnelle constituent la seconde catégorie des devoirs. La conscience professionnelle garantit la fiabilité, la qualité optimale de service et maintient un niveau d'efficacité des actes professionnels.

En déontologie, les prescriptions sont établies par des professionnels pour des professionnels afin de rendre et de rester des professionnels. Ainsi, la profession se donne à elle-même sa loi, dont l'élaboration, inscrite dans un processus autocratique ou démocratique, se nourrit de casuistique. *L'étude de cas*, en effet, est le terreau nourricier de la déontologie; elle oblige au discernement, à la pratique réflexive sur l'action singulière pour mieux la comprendre dans ses causes et ses effets, la dépasser en visant une meilleure qualité de prestation. De nouvelles normes s'imposent désormais à tous; les devoirs professionnels sont définis et consignés dans un code de déontologie qui sera "le fruit d'une interpellation, œuvre co-élaborée d'une pensée professionnelle collective" (SÉNORE, 2000, p. 18). Pourtant, cette codification ne peut prétendre à l'exhaustivité, elle s'ajoute à une déontologie professionnelle implicite relevant du bon sens, de l'usage attesté ou encore de la pratique de vertus de dignité, d'honneur par exemple.

Ces normes de conduite professionnelle s'inscrivent dans une *formulation positive ou négative*: elles proposent ce qu'il convient de faire et précisent ce qu'il ne faut pas faire. Leur formalisation peut hésiter entre la concision, sous forme d'un simple énoncé de valeurs ou de normes avec le risque d'être trop général, et le volume de documents, souvent trop extensifs et détaillés pour un comportement visant à la généralisation. Une troisième hésitation porte sur la formalisation idéaliste ou réaliste du comportement. Enfin, la formalisation invite à choisir entre deux logiques distinctes: la logique de responsabilité, qui vise à l'adhésion des membres par la mise en place d'une relation de confiance mutuelle, ou la logique de nature coercitive, qui a pour objectif prioritaire d'assurer le strict respect des règles par un degré élevé d'obéissance³⁰. Ces normes sont

³⁰ Cf. J.-M. COURRENT, S. MERCIER. Un panorama des démarches éthiques en entreprise. In: *Chartes déontologiques: Bilan 2000. Revue Entreprise Éthique*, Bruxelles: De Boeck Université, n. 13, 2000.

contextuelles et évolutives; elles s'élaborent collectivement et progressivement selon la structuration et l'évolution d'une profession, l'affirmation de ses valeurs, la circonscription de ses champs d'exercice, la définition de ses prestataires et ses destinataires, mais aussi selon l'évolution du droit et de l'opinion. Autrement dit, la déontologie n'est pas immobile, puisqu'elle est éminemment liée à l'évolution des attentes. La déontologie ainsi exposée place le professionnel dans un processus d'intégration au groupe de référence par l'identification de normes collectives et par leur intériorisation participant à la construction de l'identité professionnelle. La déontologie normalise en effet des devoirs que le professionnel doit se réapproprier continuellement pour rester membre du groupe et être reconnu comme tel par ses pairs. Ainsi, la déontologie codifie, légifère, surveille et punit. Elle oblige moralement mais aussi physiquement à un comportement conforme à des normes codifiées. Les divers conseils de l'ordre disposent d'un éventail précis et gradué de sanctions à l'encontre de membres contrevenant aux règles et devoirs énoncés dans un code: blâme, réprimande, avertissement, amende pécuniaire, suspension, voire même exclusion.

L'enseignant cherche ici des *règles à appliquer*, souhaitées efficaces dans l'exercice quotidien de son métier. Jusqu'en 1979, l'instituteur français trouvait dans le *Code Soleil*, plus précisément dans sa première partie d'une cinquantaine de pages intitulée *Morale professionnelle*, ou encore dans d'autres manuels de morale utilisés en École normale, des réponses précises, éprouvées par ses pairs et approuvées par ses supérieurs. Il savait ce qu'il devait faire. Son action était la reproduction souhaitée la plus fidèle de l'action de tout enseignant, action apprise parce que codifiée et répétée en formation initiale. En déontologie, l'agent réfléchit d'abord aux modalités de l'action, il puise dans une réserve de prescriptions, d'usages et de protocoles d'actions; "à la limite, une déontologie n'invente rien, ne crée pas de nouvelles normes, mais se contente d'interdire ou de valider certaines régularités déjà à l'œuvre dans les pratiques professionnelles". (PRAIRAT, in: JUTRAS; GOHIER, 2009, p. 33).

De nombreuses voix réclament aujourd'hui l'*élaboration d'un code de déontologie* de l'enseignant, à l'instar de celui de la police, des avocats, des journalistes. Pourtant, une question demeure: cette réponse convenue est-elle provisoire ou définitive, singulière ou universelle?

Provisoire et singulière, la déontologie est résultat premier et source seconde d'un questionnement éthique. Dans ce cas, la déontologie est par nature évolutive, c'est une déontologie à dimension axiologique, elle inscrit le praticien dans une attitude réfléchie et réflexive. Pour envisager l'amélioration d'un résultat et garantir une qualité du produit ou de l'action, il convient de questionner l'agent, de travailler à sa professionnalisation entendue comme prise de responsabilité,

continuité de formation et capacité à l'initiative, d'entrer dans une démarche de valorisation de la personne et de son statut.

Définitive, la déontologie tend à s'ériger en normes à appliquer en tout temps et tout lieu; désormais universelle, elle n'est plus questionnée, elle conforme la réalité de l'action pour la conformer à un modèle et à une norme immuables. Cette déontologie, non évolutive par décision, est une déontologie à dimension déontique: ce qui était *convenu de faire* est désormais ce qui *doit être fait*.

LES RELATIONS ENTRE LES TROIS DIMENSIONS

Morale, éthique, déontologie: la distinction de ces trois termes doit être complétée par l'examen de leur nécessaire relation, que nous proposons sous forme de trois affirmations.

La déontologie succède à l'éthique: en effet, la déontologie codifie ce que l'éthique questionnait au nom d'une morale. Ainsi en va-t-il, comme le souligne Obin³¹, du bio-médical où "il s'agit de sortir de l'éthique pour entrer dans le droit", le médecin ne décidant plus en conscience mais en suivant une loi. Si cette codification s'apparente à une attitude ou une habitude à activer en tant que professionnel dans son activité, elle entre dans la dimension praxéologique au service d'une prestation de qualité souhaitée identique en tout temps et en tout lieu. Si cette codification s'énonce en lois, elle précise la dimension déontique; elle oblige désormais tout professionnel dans le cas d'une déontique singulière et tout homme dans le cas d'une déontique universelle à inscrire cette réalité dans les obligations d'action.

L'éthique et sa dimension axiologique occupent une place centrale et stratégique dans les relations théorie-pratique et pratique-théorie: elles questionnent des réponses, elles suspendent la pratique, elles énoncent des réponses aux questions et une pratique de la (des) réponse(s). Celles-ci nécessairement ponctuelles et relatives peuvent devenir, par la volonté du législateur ou d'un groupe professionnel déterminé, droit commun ou droit professionnel. L'axiologique s'inscrit dans un parcours à trois temps. Premier temps: elle puise à la déontique et à la praxéologique pour questionner la qualité des finalités et des modalités de l'action. Deuxième temps: elle instruit la question dans une phase de recherche, de propositions, d'analyse de situations pour aboutir à une décision. Troisième temps: elle retourne à la déontique ou à la praxéologique pour les enrichir d'une ou plusieurs solutions érigées alors en impératifs pour la première ou en prescriptions

³¹ J.-P. OBIN. Pour les professions de l'Éducation nationale : morale, éthique et déontologie? In: *Éducation et devenir*, La déontologie dans l'Éducation nationale, 1994, p. 11. (Cahier n. 33).

professionnelles pour la seconde. L'axiologique est ainsi un continuel mouvement de valse à trois temps, avec accentuation du premier temps: action pratiquée – action réfléchie – action enrichie.

Plus fondamentalement, en proposant un espace-temps de questions et “un système intentionnellement cohérent de principes explicites”³², l'éthique s'oppose à l'*ethos*. Celui-ci est défini par Bourdieu comme “l'ensemble objectivement systématique de dispositions à dimension éthique de principes pratiques”, ou encore comme “cet ensemble d'évidences, de valeurs et de pratiques, qui règlent la vie individuelle et collective”³³. Il désigne quelque chose qui va sans dire et de soi, qui ne pose pas de question à son endroit et qui passe en quelque sorte inaperçu. Conglomérat d'évidences, de mythes, de symboles, de valeurs et de pratiques, il crée des *habitus* chez l'individu et dans un groupe. Ainsi, l'éthique apparaît dès qu'il y a mise en question de ce qui va de soi, de la pratique spontanée, irréfléchie, sans distance critique par rapport à l'usage. “Passer de l'*ethos* à l'éthique revient à passer d'une systématisation simplement objective à une cohérence intentionnelle”. (SIMON, 1994, p. 27).

La déontologie et sa dimension praxéologique peuvent exister sans liens précis avec l'éthique. Pour exercer un métier, il convient d'identifier des savoir-faire à mettre en œuvre, des techniques à reproduire pour une prestation ciblée. Dans le schéma causaliste, on est assuré que les mêmes causes produisent les mêmes effets. La déontologie par défaut édicte ce qu'il faut faire, elle définit ainsi un modèle-étalon à reproduire, en tolérant le minimum d'écart entre l'original et la reproduction. La déontologie par expertise vise le zéro défaut dans la prestation et l'instrumentalisation de la pratique pour la reconnaissance d'une expertise; elle précise ainsi l'activité professionnelle non plus seulement en termes de métier mais en termes de profession. Pourtant, la déontologie est une étape repérable et repérée de l'éthique. Elle est le résultat provisoire et nécessaire de pratiques professionnelles analysées et souhaitées efficaces. À la façon d'un iceberg, elle constitue la partie visible et repérable, mais aussi la moins étendue de la morale dans ses deux autres dimensions. La partie la plus importante est immergée: elle est composée d'analyses de pratiques professionnelles, de débats autour d'études de cas, de discussions autour de choix, de décisions de protocoles d'action, etc. Toute cette partie, désormais immergée mais jadis discursive et délibérative, relève de l'éthique soutenue par un souci constant du *bien faire* et du *mieux faire*. La déontologie, au terme des questions éthiques, est réponse repérée et désormais convenue pour agir avec l'efficacité définie selon des normes professionnelles.

³² P. BOURDIEU. *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit, 1984. p. 133.

³³ G. DEFOIS. Droits, mœurs et morale. *Le Supplément*, n. 115, p. 395, nov. 1975.

OUVERTURES...

“*Que dois-je faire?*” Cette question résonne aujourd’hui de façon pathétique³⁴: l’école de jadis connaissait le maître à la blouse. Aujourd’hui, le maître a le blues. Dans une recherche de repères dans un monde sans repères, la tentation est grande de vouloir trouver des solutions simples et immédiates. L’habituelle précipitation sur des réponses éprouvées et approuvées cache mal un déficit du sens de l’histoire, des amnésies chroniques sur les mouvements de l’histoire, des ignorances de recherche et de réalisations de ses acteurs. L’urgence n’est pas aux réponses précipitées ni énervées, elle est toujours à la patience des questions, des vraies questions. Parmi les vraies questions figurent celles-ci: “Quelle école voulons-nous? Quel enseignant voulons-nous? Quel enseignant formons-nous pour habiter quel monde, pour transmettre quels savoirs à quels élèves et selon quelles méthodes, avec quels partenaires, pour transmettre quelles valeurs?”

“*Que dois-je faire pour bien faire?*” Assurément, l’enseignant est *pédagogue*: il accompagne l’élève sur le chemin de l’épanouissement et des apprentissages, il choisit aujourd’hui pour l’élève, souvent avec lui, ce qui va le construire demain, il l’éduque au choix personnel. Bref, il forme un adulte du XXI^e siècle, lisait-on déjà dans les programmes de 1985. Pour ce faire, l’enseignant entre en dialogue avec l’élève, il l’accompagne non seulement sur le chemin mais aussi vers le chemin de l’école et des savoirs. Il écoute les questions de l’intelligence qui s’éveille, il répond, il s’interroge sur les bonnes pratiques qui ont la cote auprès des hiérarchies, sur les innovations didactiques, les valeurs à l’école. Homme de la relation souhaitée, il invite à créer des liens de congruence et de considération; il invente des moyens pour unir ce qui sépare, il met des pluriels là où le singulier réduit la vue et la vie, il articule l’universel au particulier et le particulier à l’universel. Le chemin qui le mène et le ramène de l’école est un chemin de choix, chemin des paradoxes assumés: se laisser aimer et permettre à l’autre de partir, être fort et reconnaître sa fragilité, évoluer et savoir s’arrêter, rester en recherche et décider. Il sait rester en éthique, il ose toujours pratiquer la question et questionner la pratique, il ose résister à la simplification du réel et à l’attrait des réponses faciles. Résistant à l’usure de la routine, il a encore le courage de changer.

L’*éthique de la responsabilité*³⁵ semble être le défi actuel et futur que l’école et que l’enseignant doivent impérativement relever sous peine de faillir à leur devoir d’éduquer aujourd’hui pour demain. Ciblée sur l’enseignant, cette éthique le situe en relation avec de nombreux partenaires: les élèves, les collègues, les autorités, les parents, la population, les

³⁴ A. PACHOD. De la blouse au blues: le burnout enseignant. In: C. AULENBACHER (Dir.). *Penser la blessure, panser les blessures?* Paris: Mediaspaul, 2011.

³⁵ H. JONAS. *Le principe responsabilité*. Paris: Cerf, 1990. *Pour une éthique du futur*. Paris: Payot-Rivages, 1998.

partenaires extérieurs. Elle le situe aussi en recherche d'application inventive et adaptée de finalités initiales connues, honorées et enrichies. Enfin, elle le situe dans une relation avec lui-même, elle active une conscience personnelle professionnelle, à dire vrai non plus une morale professionnelle mais une morale d'un professionnel de l'enseignement.

Cette éthique est en fait celle de *l'éducateur*. L'éducateur ne vise pas à assujettir quelqu'un mais à le faire advenir comme un sujet autonome, désireux et capable de décider de sa liberté. L'éducateur doit activer une volonté d'équilibrer deux contraires: équiper au mieux l'éduqué pour apprendre, le doter de tous les moyens disponibles pour un effort moindre et pour un résultat avéré, ET accepter que rien ne se fera sans la participation de l'éduqué. Aider l'élève à chercher par lui-même et à apprendre par lui-même, aider à l'émergence de son altérité, c'est entrer dans une double démarche éthique: le sursis et la résistance. Résister à confondre dressage et éducation, au nom de la liberté du sujet. Prendre du temps, c'est, du côté de l'éducateur, rester en apprentissage du sursis. Donner du temps aux élèves, c'est donner à l'apprentissage ce que: l'indispensable croissance inscrite dans une nécessaire patience.

Cette éthique est également celle de *l'enseignant*, qui ne se satisfait pas de transmettre des connaissances par une didactique assurée et efficace, mais qui se décentre dans une relation éducative vers les élèves. Il accomplit ainsi une double démarche paradoxale: un rapprochement exprimé par la tentative de se mettre à la place de l'élève réel pour mieux le comprendre ET une distanciation exprimée par un questionnement sur les démarches, les conditions d'apprentissage des élèves, sa conception de la relation éducative. Cette démarche l'installe dans un entre-deux de liaison et de déliaison avec les élèves: il se rapproche de ceux qui sont loin et s'éloigne de ceux qui sont trop proches. Cet écart réfléchi et consenti dépasse la relation duelle pour créer la médiation. L'enseignant, professionnel des apprentissages scolaires et spécialiste de la relation éducative, va devoir gérer son groupe-classe comme un professionnel de l'action prenant en compte l'initiative des sujets et le jeu laissé à l'aléatoire, activant diverses compétences: anticiper, analyser, conduire rationnellement et efficacement, évaluer son action.

Dans le monde postmoderne, l'éthique ouvre des *espaces nouveaux et créatifs*. Elle redit que l'essentiel est au-delà de ce que l'on voit, entend, comprend. Il y a encore d'autres questions, d'autres réponses, d'autres solutions. Elle crée des ponts entre les hommes et n'élève pas des murs. Elle installe l'enseignant, l'éducateur, le pédagogue dans une résistance à simplifier le réel, dans une volonté de considérer l'élève et le jeune à la fois comme un sujet en formation et comme un sujet constitué. Il prend le temps du dialogue, des questions et des réponses, de la rencontre. Il abandonne sa puissance de *magister* sur tous et sur tout pour entrer dans un réseau de partage des

savoirs. Il n'est plus le pédagogue de la maîtrise, il devient le pédagogue de la différence souhaitée. Il quitte sa suffisance pour naître à la présence de l'autre et des autres, pour regarder et penser ailleurs et autrement.

BIBLIOGRAPHIE

- BOISVERT, Y. *L'analyse postmoderniste*. Paris: L'Harmattan, 1997.
- CLAUDE J.-F. *L'éthique au service du management, concilier autonomie et engagement pour l'entreprise*. Rueil Malmaison: Éd. Liaisons, 1998.
- DESAULNIERS M.-P.; JUTRAS F. *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2006.
- _____. *Éducation et devenir*. La déontologie dans l'Éducation nationale. 1994. (Cahier n. 33),
- ENTREPRISE ÉTHIQUE, CERCLE ÉTHIQUE DES AFFAIRES, n. 13, Chartes Déontologiques: Bilan, 2000, octobre, 2000.
- _____. *Déontologue: un nouveau métier*. Bruxelles: De Boeck Université, n. 12, avril, 2000.
- LECOMTE, J.-M. (Coord.). *Éthique et éducation*, Documents, actes et rapports pour l'éducation. Bourgogne: BCRDP, 1994.
- FONTAINE P. *Le devoir*. Paris: Coll. Ellipses, 2002.
- FORTIN P. *La morale, l'éthique, l'éthicologie*. Québec: Presses de l'Université de Québec, 1995.
- GAUTHIER C. (Éd.), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants*. Bruxelles: Les Presses de l'Université Laval; Paris: De Boeck, 1997.
- HABERMAS J. *Morale et communication*. Paris: Cerf, 1986.
- HOUSSAYE, J.; SOETARD, M.; HAMELINE, D.; FABRE, M. *Manifeste pour les pédagogues*. Paris: ESF, 2002.
- HOUSSAYE, J. *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF, 1992.
- IMBERT F., *L'impossible métier de pédagogue*. Paris: ESF, 2000.
- JACQUET-FRANCILLON, F. Déontologie professionnelle. In: *Le Télémaque*, n. 17, p. 15-21, 2000.
- JUTRAS, F.; GOHIER, C. *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2009.
- JEFFREY, D. *La morale dans la classe*. Laval: Presses de l'Université, 1999.
- JONAS, H. *Le principe responsabilité*. Paris: Cerf, 1990.
- KREMER-MARIETTI, A. *La morale*. 3. ed. Paris, PUF, 2003. (Col. Que sais-je?, n. 2003).
- _____. *L'éthique*. 2. ed. Paris: PUF, 1994. (Col. Que sais-je?, n. 2.083).
- LONGHI, G. *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris: ESF Éditeur, 1998.
- MEIRIEU, P. *L'envers du tableau, quelle pédagogie pour quelle école?* Paris: ESF Éditeur, 1993.
- PACHOD, A. La morale en question: que dois-je faire? *Penser l'éducation*, n. 19, p. 93-104, 2006.
- _____. *Que dois-je faire? La morale de l'enseignant en 3D*. Paris: L'Harmattan, 2005.
- PRAIRAT, E. *De la déontologie enseignante*. Paris: PUF, 2005.
- REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION, Éthique, École, Société. CIEP, Sèvres, n. 5, mars. 1995.
- RICOEUR, P. Éthique et morale. *Revue de l'Institut Catholique de Paris*, n. 34, pp. 131-142, avril-juin, 1990.
- _____. *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil, 1990.
- RESWEBER, J.-P., *Le questionnement éthique*. Paris: Cariscript, 1990.
- RUSS, J. *La pensée éthique contemporaine*. Paris: PUF, 1994. (Col. Que sais-je?, n. 2.384).

-
- SAVATER, F. *Éthique à l'usage de mon fils*. Paris: Seuil, 1994.
- SENORE, D. *Pour une éthique de l'inspection*. Paris: ESF Editeur, 2000.
- SIMON, R. *Éthique de la responsabilité*. Paris: Le Cerf, 1994.
- THEVENOT, X. *Pour une éthique de la pratique éducative*. Paris: Desclée/Proost, 1991.
- VALADIER, P. *Inévitable morale*. Paris: Seuil, 1990.
- VATTIMO, G. *Éthique de l'interprétation*. Paris: La Découverte, 1991.
- VIGOUROUX, C. *Déontologie des fonctions publiques*. Paris; Dalloz, 1995.
- VINCENT G. (Dir.), *Responsabilités professionnelles et déontologie*. Paris: L'Harmattan, 2002.

Enviado: 10/08/2011
Aprovado: 20/08/2011