HAL
open science

Choix et transformation des ressources didactiques pour la classe d'anglais langue étrangère : une "déontologie tempérée"

Margaret Bento

To cite this version:

Margaret Bento. Choix et transformation des ressources didactiques pour la classe d'anglais langue étrangère : une "déontologie tempérée". Etudes en didactique des langues, 2017, Focus sur l'enseignant.e / Focus on the teacher, 29, pp.55-69. hal-04034985

HAL Id: hal-04034985

https://ut3-toulouseinp.hal.science/hal-04034985

Submitted on 17 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Choix et transformation des ressources didactiques pour la classe d'anglais langue étrangère: une "déontologie tempérée"

Margaret BENTO
Professeure
Laboratoire Éducation, Discours et Apprentissages, Université Paris Descartes

Introduction

On admet, depuis plusieurs années, l'existence d'une éthique professionnelle des enseignants en France (Moreau, 2007: 53). Dans cet article, je montrerai ce qui motive l'agir éthique des enseignants d'anglais dans l'enseignement secondaire en France lorsqu'ils sélectionnent et transforment des ressources. Les notions de déontologie professionnelle et d'éthique déontologique seront sollicitées (Prairat, 2009: 113; 2013: 38) afin de comprendre en quoi la classe, comme lieu de réalisation de l'activité enseignante, et les aspirations personnelles de l'enseignant permettent à ce dernier de forger ses convictions et de devenir un agent éthique. Ces notions seront associées à celles de genre et style professionnels (Clot, 1999: 43-46; Clot & Faïta, 2000: 15).

L'hypothèse de notre recherche est que l'enseignant de langue étrangère, entre déontologie professionnelle et éthique déontologique, doit acquérir, en fonction de ses idées et de ses représentations, une position d'agent éthique et qu'il peut décider, pour différentes raisons, de l'accepter ou non en fonction de ses objectifs et de son style professionnel.

Cadres de référence

Cette recherche prend pour cadre la notion d'éthique professionnelle des professeurs d'anglais et l'idée que l'orientation déontologique doit être prise en compte dans l'exercice du métier d'enseignant (Moreau, 2003; Prairat, 2009; 2013). Il faut distinguer ce qui relève de la déontologie professionnelle et ce qui relève de l'éthique déontologique (également appelé déontologisme). Prairat (2009: 131) précise que la déontologie professionnelle consiste à inventorier très concrètement les obligations qui incombent à un professionnel dans l'exercice de sa tâche. Elle a donc une visée pratique. La déontologie professionnelle renvoie aussi à des obligations issues des référentiels et des programmes institutionnels. L'éthique déontologique, quant à elle, entend qu'il y a des actions qui peuvent être faites par les enseignants et d'autres non et ce, quelles qu'en soient les conséquences (Prairat, 2013: 38). Il s'agit ici pour l'enseignant d'être en accord avec lui-même lorsqu'il

enseigne. Si la déontologie professionnelle renvoie aux règles, aux obligations et aux normes, l'éthique déontologique renvoie, quant à elle, aux restrictions normatives (Prairat, 2013: 41) avec en ligne de mire le bien être de l'enseignant et l'intérêt de l'élève. Confronté à la déontologie professionnelle et à l'éthique déontologique, l'enseignant devient un agent éthique, c'est-à-dire qu'il se positionne en actes et en paroles sur les fins éthiques de son activité enseignante. Pour Moreau (2009: 366), il existe un processus dynamique de l'éthique professionnelle.

> [L]'acteur professionnel devient un agent moral, en s'engageant dans un procès d'élaboration de structures éthiques capables d'orienter son agir; il échange en quelque sorte son trésor personnel de représentations morales intimes et hétéroclites contre un matériau homogène et résistant qu'il pourra modeler au fil de son expérience professionnelle.

Les pratiques d'un enseignant constituent un ensemble structuré d'activités situées. Elles s'exercent dans des lieux singuliers et des temporalités précises, en rapport avec leur contexte institutionnel et social, tout en s'inscrivant dans l'histoire personnelle de l'enseignant, son vécu, mais aussi sa personnalité propre qui va le "conditionner" dans cette problématique. Comme le suggèrent Bru (2002: 65-67) et Roditi (2011: 23-26), ces considérations invitent à souligner que les pratiques enseignantes ne sont pas seulement déterminées par des règles extérieures à l'activité, elles sont aussi l'objet de processus plus ponctuels, en lien avec la singularité des situations vécues, l'enseignant ajustant ses pratiques dans l'interaction, avec les élèves ou d'autres acteurs du système. De ce point de vue, la façon dont les enseignants choisissent leurs ressources – c'est-à-dire des ressources matérielles objectivables actualisées par l'enseignant, qu'elles soient imprimées ou numériques (Philippot, 2008: 297) – ne peut être réduite au résultat ou au contexte qui viendrait le déterminer: il importe de considérer la nature interactive de ces activités instrumentées (Rabardel, 1995: 37).

La notion d'éthique professionnelle – qui a pour but de réglementer les activités qui ont lieu dans le cadre d'une profession – peut être reliée à celle de "genre professionnel" telle que cette dernière est définie par Clot & Faïta (2000: 13).

> [O]n peut la définir comme un genre qui installe les conditions initiales de l'activité en cours, préalables de l'action. Préactivité. Abrégé protopsychologique disponible pour l'activité en cours. Données à recréer dans l'action, ces conventions d'action pour agir sont à la fois des contraintes et des ressources. Elles ont le caractère d'un prémédité social en mouvement qui ne relève pas de la prescription officielle mais qui la traduit, la "rafraîchit" et, si nécessaire, la contourne. Il existe des types relativement stables d'activités socialement organisées par un milieu professionnel au travers desquels le monde de l'activité personnelle s'accomplit, se précise, dans des formes sociales qui ne sont pas fortuites, ni d'un seul instant, qui ont une raison d'être et une certaine pérennité.

Le genre professionnel constitue une source de développement professionnel. Pour Clot (1999: 174), le genre professionnel renvoie à un ensemble de schèmes sociaux d'utilisation, c'est-à-dire qu'il y a une inscription dans la mémoire impersonnelle du collectif professionnel. Goigoux (2007: 60) précise que les schèmes d'utilisation d'une ressource résultent d'une construction personnelle et de

l'appropriation de schèmes professionnels préexistants. Cicurel (2013: 28-31) indique, quant à elle, qu'être enseignant, c'est faire partie d'une communauté professorale, c'est-à-dire faire partie d'un métier qui a ses gestes et ses pratiques. Les enseignants possèdent des représentations, un modèle, un idéal d'enseignement auxquels ils se conforment. Ces convictions professionnelles nourrissent le genre professionnel. C'est l'organisation de l'activité qui est invariante et non l'activité elle-même. Ce schème renvoie donc à une classe de situations et non à des situations singulières. Cependant, le genre professionnel a une stabilité transitoire (Clot & Faïta, 2000: 14) parce qu'il est confronté à l'activité quotidienne de l'enseignant. Il y a alors une stylisation du genre, c'est-à-dire une transformation du genre pour le développer. Le style de l'enseignant permet le renouvellement du genre professionnel maîtrisé (Clot 2007: 87). Le style professionnel constitue la manière personnelle d'enseigner, d'envisager la relation avec les apprenants dans une situation d'apprentissage (Clot & Faïta, 2000: 15).

Être professeur d'anglais implique d'adopter un genre professionnel – "une culture d'enseignement" (Cicurel, 2013: 4) – partagé par l'ensemble des enseignants. Ainsi, l'enseignant est porteur d'une activité liée à un contexte social et admise par l'ensemble de la communauté. Cette "mémoire impersonnelle et collective" (Clot & Faïta, 2000: 12) permet à l'enseignant d'effectuer ses tâches en mettant en œuvre des manières de faire. L'enseignant conceptualise des manières de faire pour réaliser des tâches, il se positionne par rapport à la profession. Ce genre professionnel s'acquiert à partir des prescriptions officielles, des formations dans les IUFM/ESPÉ, des formations continues mais aussi grâce à l'expérience (Bento, 2017: 49). On distingue, à l'instar de Clot & Faïta (2000: 11), deux niveaux de travail prescrit: le niveau officiel qui comprend les référentiels et les programmes institutionnels, les procédures écrites et partagées et le niveau non officiel, celui qui correspond aux obligations que se donnent les enseignants à eux-mêmes pour faire leur travail.

Dans cet article, je me suis intéressée, dans l'analyse des discours des enseignants, à la fois à la dimension personnelle et à la dimension sociale du rapport aux ressources, commune aux membres d'un même milieu professionnel. Le travail de documentation des enseignants montre différentes tensions: prescriptions professionnelles, contraintes organisationnelles, situations d'enseignement et exigences normatives. Il n'y a pas d'origine transcendantale des normes dans l'éthique professionnelle, elles sont subjectives (Moreau, 2009: 78). Ceci amène à rechercher les raisons de l'agir éthique des enseignants comme une expérience de la réalité en lien avec la classe et résistant parfois à la volonté institutionnelle. Cette recherche n'entend pas répondre à la question du devoir des enseignants, ce qui renverrait à la morale (*ibid.*: 59-60) – rappelons que "l'éthique recommande" quand "la morale "commande" (Prairat, 2005: 7) –, mais plutôt de se demander comment les enseignants font pour bien vivre leur profession en ce qui concerne leur travail documentaire. Face à la déontologie professionnelle et à l'éthique déontologique, quelle position d'agent éthique adoptent-ils?

Corpus et méthodologie

Les analyses pour définir l'agir éthique des enseignants sont issues du croisement de données recueillies auprès de différents enseignants (Silverman, 2009: 279-323). Même si cette recherche qualitative et descriptive est exploratoire, la démarche entreprise augmente la validité et la qualité des résultats obtenus. Le corpus est composé de trois éléments.

- *Sept entretiens semi-directifs* enregistrés menés auprès de cinq enseignantes exerçant en lycée général et technologique et deux enseignantes exerçant en lycée professionnel. Le guide d'entretien (cf. Annexe 1) était notamment composé d'une série de questions portant sur les données personnelles et professionnelles des enseignantes, leurs conceptions à propos des ressources, leurs choix et leurs utilisations de ces ressources. La méthodologie de l'entretien semi-directif favorise la prise de parole spontanée des personnes interrogées. Cela conduit à être attentif aux détails faisant sens pour les enseignantes participantes. Ces deux caractéristiques aident à faire émerger la complexité des objets étudiés. Ces entretiens ont donné lieu à une série de portraits d'enseignantes mettant ainsi en exergue les caractéristiques de chacune d'entre elles.

- *Des journaux de bord* de l'activité de trois enseignantes lors de la préparation des séquences pédagogiques. Les enseignantes notaient l'origine des ressources utilisées ou rejetées avec le cheminement qui a présidé la recherche; l'intérêt des ressources retenues ou non; les modifications apportées aux ressources avec les techniques utilisées; l'organisation des ressources, mais aussi les activités organisées autour des ressources. Huit séquences pédagogiques ont pu ainsi être recueillies;

- *L'enregistrement de trois auto-confrontations* collectives portant sur l'activité des enseignantes quant à leur travail documentaire. Il s'est agi de présenter les entretiens individuels et les carnets de bord à un groupe de cinq enseignantes volontaires issues de lycées généraux et professionnels ayant participé à tout ou partie des phases du recueil des données, afin de déterminer ce qui se fait réellement ou non. Les participantes réagissaient aux éléments présents dans les entretiens et les carnets de bord, elles confrontaient leurs conceptions et elles construisaient une culture commune. Ces auto-confrontations collectives ont été menées dans un esprit de démarche de recherche collaborative (Desgagné, 1997: 371-393; 1998: 77-105) Cette approche vise à construire une culture commune en prenant en compte les savoirs d'expérience que les enseignants développent dans leur travail de tous les jours (*ibid.*: 77-105). J'ai donc mené cette recherche avec les enseignantes (Desgagné & Bednarz, 2005: 245-258) qui sont ici considérées comme des actrices compétentes, c'est-à-dire capables de réfléchir à leur agir et d'en rendre compte quand elles sont sollicitées. L'activité réflexive mise en place dans ce dispositif d'auto-confrontation collective a permis de construire un savoir lié à la pratique en faisant collaborer chercheure et enseignantes.

L'ensemble des professeures ayant participé à cette recherche enseignent dans trois lycées de la région orléanaise (deux lycées de centre-ville et un lycée de la banlieue proche d'Orléans, non classé en zone prioritaire).

Le traitement des données a consisté en une analyse thématique du contenu des discours recueillis. Les éléments significatifs du discours et des pratiques des enseignantes ont été repérés puis catégorisés. Pour structurer l'analyse thématique de contenu, nous avons pris en compte plusieurs caractéristiques susceptibles d'influencer l'éthique des enseignantes quant à leur choix de ressources et leur transformation: leur âge, leur ancienneté et les classes auxquelles elles enseignaient au moment du recueil. Nous avons ainsi pu mettre au jour les convictions morales des enseignantes sur ces questions. Des formes invariantes de schèmes professionnels (Vergnaud, 1996: 275-292) caractérisant le genre professionnel et des formes singulières déterminant le style professionnel apparaissent, et elles permettent de formuler une première hypothèse sur l'agir éthique des professeurs d'anglais exerçant en lycée général et professionnel.

Les facteurs qui guident le choix et la transformation des ressources: entre déontologie professionnelle et éthique déontologique

De nombreux facteurs ont été cités, par les enseignantes, comme guide pour la sélection et la transformation des ressources (Bento, 2017: 45-49). Certains de ces facteurs sont apparus comme centraux dans la détermination du genre professionnel des enseignantes impliquées dans la recherche. On trouve des facteurs humains (goûts personnels, valeurs), des facteurs contextuels (référentiels et programmes institutionnels, méthodologie, etc.), des facteurs didactiques et pédagogiques (niveau des apprenants, équipement pédagogique, etc.). Même si tous les facteurs ont leur importance, le choix des ressources est avant tout sous-tendu par des processus régulièrement adoptés pour la sélection des ressources. Dans la construction d'une séquence pédagogique, le choix du thème – en lien avec l'une des quatre notions au programme du cycle terminal – associé au niveau des élèves va déterminer un premier axe de recherche des ressources, ensuite, le choix se fera en fonction du goût des enseignants et celui supposé des élèves (*ibid.*: 45).

> *K:* En fait, il y a le thème d'abord, puis il y a le niveau et après si on en a trois [ressources], on prend [celle] qui nous plait le plus.[1]

Le choix d'une ressource n'est donc pas soumis au hasard.

Dans le cas où une ressource intéressante et plaisante est trouvée en dehors du contexte de la séquence, alors l'enseignante se posera la question de sa destination en fonction de la thématique et du niveau sous-jacents.

> *C:* Mais parfois tout simplement, on parcourt quelque chose et on tombe sur un article et là on se dit: "Ça a l'air super intéressant, qu'est-ce que je pourrais en faire? À quel niveau, comment je peux l'utiliser, quelle partie est utilisable ou pas".

On a pu identifier ainsi des schèmes professionnels (Vergnaud, 1996: 275-292; Goigoux, 2007: 54; Bento, 2017: 46). Les processus et les critères les plus cités par les enseignantes renvoient à ceux qui les déterminent le plus.

Les enseignants possèdent une déontologie professionnelle qui prend pour cadre les normes et les recommandations propres à leur profession afin de garantir

[1] Tous les extraits d'entretien donnés dans cet article sont issus de l'auto-confrontation collective.

la qualité du travail effectué (Prairat, 2009: 119). Cette déontologie présente un ensemble de règles, de recommandations et de devoirs qui régit l'activité d'un professionnel dans l'exercice de sa tâche (*ibid.*: 131). On peut assigner trois fonctions à cette déontologie professionnelle (*ibid.*: 114):

- *faciliter la décision et l'engagement*: elle donne des repères décisionnels aux enseignants;
- *définir l'identité d'une profession*: elle spécifie les particularités du métier;
- *moraliser les pratiques professionnelles*: elle valide les pratiques professionnelles.

On a pu remarquer que l'influence de l'institutionnel, pour les professeures d'anglais, est présente à travers le type de ressources recherché. Elles indiquent, en conformité avec les recommandations des programmes, chercher, dans la mesure du possible, des ressources qui permettent de travailler des éléments de langue et de culture "authentiques" dans une perspective actionnelle (*Bulletin officiel*, 2010). En lycée, les professeures disent avoir recours à des ressources non didactisées au départ, c'est-à-dire qui ne sont pas initialement destinées à un usage d'enseignement ou d'apprentissage. Il peut s'agir de magazines, de vidéos, de publicités, de chansons, de textes historiques, etc. L'objectif de l'utilisation de ces ressources authentiques[2] est de permettre aux élèves de faire l'expérience, de la manière la plus naturelle possible, de la langue et de la culture. On constate que l'adhésion des enseignantes aux textes officiels, quant à l'intérêt de la méthodologie actionnelle dans l'apprentissage des langues et à l'utilisation des ressources dites "authentiques" – même si cette utilisation existait déjà dans l'approche communicative – coïncide avec des convictions professionnelles partagées par l'ensemble des enseignantes interrogées. Elles estiment que ce sont des moyens efficaces d'apprendre une langue proche de la réalité (Bento, 2017: 47).

> *K:* Je crois que ce cadre avec la démarche actionnelle nous convient bien, donc on l'a bien intégré, ça nous semble assez logique en fait.

Cependant, en lycée professionnel, le niveau trop bas de certains élèves oblige les enseignantes à utiliser des documents non authentiques ou à adapter fortement des documents authentiques.

> *K:* En terminale, je vais essayer d'être le plus authentique possible. Par contre si on prend depuis le CAP, puisqu'ici les classes les plus basses sont le CAP, là, pour le coup, je vais vraiment beaucoup changer les choses et beaucoup didactiser le document de manière à ce qu'il devienne le plus abordable possible et le plus clair possible.

La didactisation des ressources est avant tout liée à l'accès au sens. Il faut que le document soit compréhensible pour les élèves en fonction de leur niveau. La transformation privilégiée par les enseignantes interrogées est la coupure afin que les

[2] Précisons que la notion de document authentique est à géométrie variable (Beauné, Bento & Riquois, 2015: 8): elle se joue non pas seulement sur les documents écrits, mais aussi sur les documents iconographiques. Par exemple, un texte peut être didactique et accompagné d'une iconographie authentique ce qui, de ce fait, respecte les recommandations officielles pour des apprenants faibles.

documents respectent un format "temps" acceptable (par exemple entre une minute trente et trois minutes pour de la compréhension de l'oral). Mais elles peuvent aussi couper certains passages qui n'apportent rien au document et l'alourdissent (l'extrait d'un journal de bord en annexe 2 donne un exemple de didactisation des ressources par une enseignante). Les enseignantes indiquent proposer du vocabulaire (en bas du document écrit par exemple) ou ajouter une image afin de faciliter l'accès au sens ou encore numéroter le texte afin d'aider au repérage. Pour les évaluations, les documents peuvent être raccourcis ou des questions enlevées pour les élèves présentant une dyslexie. Dans la classe, du fait des adaptations, voire des modifications apportées au support choisi, le document est manifestement instrumentalisé (Beauné *et al.*, 2015: 13). Cette instrumentalisation renvoie à des convictions professionnelles partagées. La ressource doit avant tout être accessible à l'apprenant, facile à manipuler, tout en répondant aux objectifs visés. Elle doit aussi paraître esthétique. Même si les recommandations officielles précisent qu'il faut intervenir le moins possible sur le document authentique afin qu'il reste le plus proche de sa forme originelle, les enseignantes ont la conviction qu'il faut le didactiser pour le confort de l'élève. Elles prennent ainsi une position d'agent éthique, comme le montre l'extrait suivant.

> *A:* C'est toujours une question d'accessibilité à la compréhension pour l'élève. La priorité c'est ça. Et à partir du moment qu'on sait que le document est intéressant et qu'il pourrait être accessible à l'élève à condition de modifier un petit peu, ben, on le fait.
>
> *K:* Et le côté pratique. Le coup des lignes, c'est simplement pour qu'on puisse interagir en classe rapidement. Qu'on puisse permettre à untel d'aller voir la réponse que l'autre a donné et qui est à la ligne 12 et voilà c'est un côté pratique, pas perdre de temps. Je pense qu'on a le côté esthétique aussi, parfois on le rend plus esthétique pour que l'élève ait envie de le regarder et de rentrer dedans toujours.
>
> *C:* La didactisation est tournée vers l'objectif. […S]i c'est juste pour avoir des informations rapidement, je crois que je mets plus de mots traduits pour que l'élève accède plus rapidement au sens et si l'objectif est de travailler sur la déduction des mots inconnus, là je vais pas les mettre.

Ces convictions professionnelles jouent un rôle important dans la construction du genre professionnel. On observe différentes formes de convictions professionnelles: celles liées aux recommandations institutionnelles comme le type de ressource, le choix des thématiques en lien avec le contexte scolaire (motivation des élèves, niveau des élèves, etc.), ou la didactique (recommandations institutionnelles, influence de la formation initiale en IUFM/Éspé, etc.).

On remarque que peu de normes/règles régissent cette déontologie professionnelle: utilisation de ressources authentiques choisies en fonction des thématiques et du niveau des élèves, didactisées pour les rendre accessibles au sens. Ce constat renvoie au critère de sobriété, critère nécessaire pour une meilleure efficacité des recommandations puisqu'il élimine les normes inutiles (Prairat, 2009: 121).

Cette déontologie professionnelle ne remplace pas l'éthique personnelle de l'enseignant. Elles sont complémentaires. Si la déontologie donne une ligne de conduite à l'enseignant reconnue par l'ensemble de la communauté, l'éthique, quant à elle, se situe plutôt dans le champ du discernement et de la réflexion conditionnée par le contexte professionnel dans lequel opère l'enseignant. Cette déontologie partagée n'impose pas un agir technicisé (*ibid.*: 117) par l'enseignant. Ce dernier possède une dimension singulière et éthique et donc partiellement réfractaire à une mise en forme déontologique (*ibid.*: 117). Par exemple, on constate un contournement de ces conventions d'actions établies par les instances supérieures lorsqu'elles s'avèrent peu productives (Clot & Faïta, 2000: 13; Bento, 2017: 47). Comme le montre l'extrait ci-dessous, si certaines convictions sont en lien avec le contexte institutionnel, d'autres convictions professionnelles amènent à opérer des choix en dehors de ce contexte.

> *K:* Je crois que ça m'est déjà arrivé d'utiliser des documents pas authentiques, je le fais le moins possible, mais si je trouve pas et que celui-ci est bien, je vais pas non plus… Je me suis décomplexée là-dessus il y a quelques années.
>
> *A:* Avec les CAP on fait comme ça, très clairement. Le niveau est tellement petit en fait que les manuels nous servent énormément.

À côté des pratiques communes, on note des positionnements personnels des enseignantes. Les convictions des professeures peuvent les conduire ainsi à s'écarter des recommandations institutionnelles ou du CECRL afin de pouvoir atteindre les objectifs fixés. Par exemple, elles n'hésitent pas à utiliser un document fabriqué, à didactiser un document authentique alors que dans le CECRL (Conseil de l'Europe, 2001: 112), la priorité est donnée aux documents désignés comme étant "non trafiqués".

L'enseignant acquiert une position d'agent moral en fonction de ses intérêts subjectifs. Comme nous l'avons dit plus haut, dans une perspective déontologique, il y a des actes à faire et d'autres à ne pas faire, et ce, indépendamment des conséquences envisageables ou prévisibles (Prairat, 2013: 38). L'analyse de notre corpus montre que les enseignantes choisissent et transforment leurs ressources en fonction de ce qui doit être fait ou évité. Il s'agit pour l'enseignante d'agir de manière juste (*ibid.*: 38). Prairat (*ibid.*: 42) introduit la notion de déontologisme tempéré qui implique que l'attitude morale ne relève plus d'une application mécanique de règles ou de principes mais d'une forme de perspicacité morale qui sait apprécier les situations.

On voit ainsi que, dans les choix que font les enseignantes, se met en place un équilibre entre leurs convictions personnelles et les difficultés qu'elles rencontrent au quotidien dans l'accomplissement de leur tâche éducative. Les enseignantes trouvent un accord entre leurs valeurs personnelles et les normes professionnelles (Moreau *et al.*, 2013: 3).

La sobriété dans les normes imposées dans la déontologie professionnelle par les textes officiels donne sans doute au professeur d'anglais une grande liberté dans le choix des ressources. L'interaction retranscrite ci-dessous témoigne de cette liberté en lien avec une position d'agent éthique dans une éthique déontologique.

> *S:* Il y a pas mal de sujets qui, au départ, sont négatifs. Moi, j'en peux plus. Je veux dire, la peine de mort et tout ça, je ne le fais plus parce que je me dis qu'ils ont déjà, à l'âge qu'ils ont, une vision assez négative de la vie alors si en plus en cours on leur dit "Attention, faut plus faire ceci, attention, faut plus faire cela". […] À la rentrée, je me suis dit, je vais reprendre mon classeur et ça non j'en veux plus, ça non j'en veux plus. Pour leur apporter une petite dose de positivité dans leur cursus parce que pareil, la ségrégation c'est pas drôle, l'esclavage ça n'a rien de drôle.
>
> *C:* Bon, c'est vrai que ça me pèse aussi de le faire, mais je me dis c'est bien qu'ils le voient au moins une fois dans leur vie.
>
> *S:* Sauf qu'ils l'ont déjà vu au collège […] Les manuels n'ont pas une idée très positive de ce qu'on devrait étudier avec les élèves.
>
> *K:* J'aime bien me dire que je suis là pour leur ouvrir l'esprit.

Cette interaction donne à voir que les enseignantes ont des "actions singulières" (Cicurel, 2013: 27) à l'intérieur de leur genre professionnel. Ces actions s'activent parce qu'il existe une liberté dans la sélection des documents. La sélection se fait en fonction des goûts personnels de chaque enseignante – même si les goûts des élèves entrent également en compte – les conduisant à chercher un certain type de ressource en lien avec leur style (Clot & Faïta, 2000: 14-19). On remarque ainsi l'importance de la dimension affective pour l'enseignant: comment présenter des documents sur des thématiques que l'on n'aime pas? En effet, même si les enseignants agissent selon un genre, ils présentent aussi un style qui modifie le genre par "des créations stylistiques" le rendant ainsi personnel (Clot & Faïta, 2000: 15-16). D'après les portraits réalisés, ces styles semblent indépendants de l'âge ou de l'ancienneté des enseignantes, mais paraissent bien plus en lien avec leurs valeurs et leurs goûts personnels ou encore avec le niveau des classes dont elles ont la charge. S'agissant d'une analyse portant sur sept enseignantes, peut-être qu'un corpus plus étendu révélerait plus de nuances en lien avec les caractéristiques personnelles des professeurs. Cependant, la notion d'éthique déontologique est convaincante ici puisqu'elle met en exergue les droits des apprenants mais aussi les intérêts des enseignants. L'analyse du corpus montre également que l'enseignement est affaire de relations à l'élève mais aussi de l'institution. L'identité professionnelle de l'enseignant se trouve entre l'identité personnelle et l'identité sociale (Gohier, 2013: 71).

Conclusion

Il s'est agi ici de faire une enquête exploratoire, de type qualitative, reposant sur la seule analyse de déclarations d'un petit nombre d'enseignantes volontaires. Dans son état actuel, cette recherche exploratoire présente des limites en lien avec la complexité de l'objet-limites en termes de méthodes, mais aussi en termes de périmètre de la pratique professionnelle (sélection et usage des ressources, en outre limitée aux seuls documents textuels). D'autres recherches devraient venir enrichir la réflexion sur la déontologie professionnelle et l'éthique déontologique des professeurs d'anglais quant au travail documentaire qu'ils mettent en œuvre pour la sélection et la transformation des ressources. Il serait également nécessaire de

confronter les déclarations recueillies à des observations de pratiques. Se pose enfin la question de l'internet avec la disponibilité qu'il offre aux élèves de sélectionner et d'utiliser eux-mêmes leurs ressources documentaires.

En anglais langue étrangère, comme dans les autres disciplines, le travail documentaire constitue une activité essentielle pour l'enseignant, à laquelle il consacre beaucoup de temps. Notre enquête a permis de montrer que l'agir éthique intervient à différents niveaux de ce travail documentaire.

Les enseignants font de leur mieux pour appliquer la méthodologie actuelle préconisée en didactique des langues dans les textes officiels et les travaux des didacticiens. Ces derniers incitent à privilégier une approche actionnelle des langues impliquant, entre autres, l'usage de documents authentiques (*Bulletin Officiel*, 2010; Bento, 2013: 97). Cependant, les ressources utilisées par les enseignants pour faire la classe et la manière de les choisir restent un choix personnel. On voit ainsi se mêler à des critères institutionnels, comme l'obligation d'utiliser des documents authentiques, des critères plus personnels, comme les goûts de l'enseignant ou encore des critères pédagogiques, comme le niveau des élèves. L'analyse du corpus montre à la fois un attachement à des principes didactiques et pédagogiques et des expérimentations personnelles diversifiées où les moyens choisis par les enseignants deviennent une exigence éthique faisant apparaître la conscience de la responsabilité personnelle (Puren, 1994: 59). Les enseignants prennent ainsi une posture de déontologisme tempéré (Prairat, 2013:41) où ils considèrent qu'il y a des actes qu'ils peuvent faire ou ne pas faire. Il s'agit pour eux de faire un compromis entre les convictions éthiques personnelles et les difficultés concrètes rencontrées lors de la réalisation des activités (Moreau *et al.*, 2013: 1). On peut donc penser que déontologie professionnelle et éthique déontologique ne s'excluent pas mais qu'au contraire, elles se complètent et qu'elles sont toutes les deux nécessaires. D'un côté, les enseignants ne peuvent se passer des règles qui régissent le métier et constituent une culture commune mais, d'un autre côté, ces règles ne constituent pas à elles seules l'ensemble des conventions de la profession. La réalité des situations, l'intérêt des apprenants, le goût des enseignants sont autant d'éléments qui infléchissent l'activité des enseignants en la rendant singulière.

Références bibliographiques

BEAUNÉ, AURÉLIE, MARGARET BENTO & ESTELLE RIQUOIS. 2015. The authenticity of resources for the teaching of foreign languages and cultures in France: variable geometry notion. *IARTEM e-Journal* 7: 3, 1-24. URL: http://biriwa.com/iartem/ejournal/.

BENTO, MARGARET. 2013. Regards théoriques sur la perspective actionnelle dans l'enseignement des langues en France. *Éducation & didactique* 6: 3, 95-107.

BENTO, MARGARET. 2017. Le choix, la didactisation et l'organisation des ressources en anglais langue étrangère par les enseignants du secondaire en France: vers un genre professionnel. *Methodal* 1, 42-52.

BRU, MARC. 2002. Pratiques enseignantes: des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie* 138, 63-73.

BULLETIN OFFICIEL (B.O.SPÉCIAL). 2010, 4. URL: http://cache.media.education.gouv. fr/file/special_4/72/7/langues_vivantes_143727.pdf.

CICUREL, FRANCINE. 2013. L'agir professoral entre genre professionnel, cultures éducatives et expression du "soi". *Synergies Pays Scandinaves* 8, 19-33.

CLOT, YVES. 1999. *La fonction psychologique du travail.* Paris: Presses Universitaires de France.

CLOT, YVES. 2007. De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducations et didactique* 1: 1, 83-93.

CLOT, YVES & DANIEL FAÏTA. 2000. Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler* 4, 7-42. URL: http://psychanalyse.cnam.fr/medias/fichier/texteclot4_1306851012723.pdf.

CONSEIL DE L'EUROPE. 2001. *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: Didier.

DESGAGNÉ, SERGE. 1997. Le concept de recherche collaborative: l'idée d'un rapprochement entre chercheurs universitaires et praticiens enseignants. *Revue des sciences de l'éducation* 23: 2, 371-393.

DESGAGNÉ, SERGE. 1998. La position du chercheur en recherche collaborative: illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives* 18, 77-105.

DESGAGNÉ, SERGE & NADINE BEDNARZ. 2005. Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation* 31: 2, 245-258.

GOHIER, CHRISTIANE. 2013. Éthique et formation: discussion sur les vertus ou vertus de la discussion? *Formation et profession* 21: 3, 70-80. URL: http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.210.

GOIGOUX, ROLAND. 2007. Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Éducation et didactique* 1: 3, 47-69.

MOREAU, DIDIER. 2003. *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants: la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation.* Thèse de doctorat, Université de Nantes.

MOREAU, DIDIER. 2007. L'éthique professionnelle des enseignants: déontologie ou éthique appliquée de l'éducation? *Les Sciences de l'éducation* 40, 53-76. URL: www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2007-2-page-53.htm.

MOREAU, DIDIER. 2009. L'expérience éthique des enseignants débutants. *La formation des enseignants* 60, 75-86.

MOREAU, DIDIER, FRANCE JUTRAS & DENIS JEFFREY. 2013. L'éthique professionnelle de l'enseignement: regards croisés France-Québec. *Formation et profession* 21: 3, 1-3. URL: http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.307.

PHILIPPOT, THIERRY. 2008. *La professionnalité des enseignants de l'école primaire: les savoirs et les pratiques.* URL: https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00444595.

PRAIRAT, EIRICK. 2005. *De la déontologie enseignante.* Paris: Presses Universitaires de France.

PRAIRAT, EIRICK. 2009. Vers une déontologie de l'enseignement. *Éducation et didactique,* 3: 2, 113-131. URL: http://educationdidactique.revues.org/485.

PRAIRAT, EIRICK. 2013. La morale professionnelle: questions premières. *Formation et profession* 21: 3, 30-43. URL: http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.250.

PUREN, CHRISTIAN. 1994. Éthique et didactique scolaire des langues. *Les langues modernes* 3, 55-62.

RABARDEL, PIERRE. 1995. *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.* Paris: Armand Colin.

RODITI, ÉRIC. 2011. *Recherches sur les pratiques enseignantes en mathématiques: apports d'une intégration de diverses approches et perspectives*. Synthèse de HDR, Université Paris Descartes.

SILVERMAN, DAVID. 2009. *Doing qualitative research* (3rd ed.). London: Thousand Oaks & New Delhi: Sage.

VERGNAUD, GÉRARD. 1996. Au fond de l'action, la conceptualisation. BARBIER, JEAN-MARIE (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 275-292

Annexe 1 **– Canevas du guide d'entretien**

Données démographiques

Établissement:
Nom de l'enseignant:
Sexe:
Âge:
Depuis quelle année enseignez-vous dans la discipline (en contexte scolaire/hors contexte scolaire, le nom des établissements et le nombre d'années par lieu)?
Quelle(s) formation(s) avez-vous suivie(s) pour devenir enseignant dans cette discipline (formation initiale, continue)? En quelle année?
Pour quels publics avez-vous enseigné (préciser le nombre d'années pour chaque public (tranche d'âge, collège/lycée/autres)?

Questions exploratoires ouvertes

-

Choix des ressources

Pouvez-vous décrire comment, au cours du temps, votre façon de chercher des ressources a changé et, si oui, en quoi?
Où et comment cherchez-vous vos ressources?
Quelles sont les ressources que vous utilisez et qui vous paraissent cruciales?
Quelles sont les raisons qui vous poussent à supprimer une ressource, à l'archiver plutôt que de la supprimer?
Y a-t-il des ressources qui sont construites *avec* les élèves?
Est-ce que dans votre établissement, certains collègues vous guident ou influent parfois sur vos choix et si oui, en quoi?
Pouvez-vous décrire une demande spécifique d'un parent qui vous a conduit à choisir ou créer une ressource?

Transformation des ressources

Lorsque vous choisissez des ressources, est-ce qu'il vous arrive de les transformer et si oui, est-ce que cela est fréquent?
Comment les transformez-vous?
Quel est l'impact de l'évaluation dans le choix et la transformation des ressources?

Les collectifs

Quels sont les collectifs "concepteurs de ressources" susceptibles de fournir des ressources que vous connaissez pour votre discipline? Connaissez-vous des collectifs concepteurs de ressources plus générales pour l'enseignement?
Pouvez-vous décrire une occasion de rencontres d'un collectif qui vous a conduit à sentir le besoin de créer de nouvelles ressources pour l'enseignement de votre discipline?

Annexe 2 – **Extrait du journal de bord de E.**

Tableau sur les ressources utilisées en classe de 1ère générale

Pour alimenter une séquence déjà existante sur l'utilisation des nouvelles technologies pour surveiller la population

Notions du programme: L'idée de progrès (l'utilisation des nouvelles technologies: sphère privée et sphère publique)

Lieux et formes du pouvoir (la surveillance gouvernementale: l'immixtion du gouvernement dans la vie de la population)

Tâche finale

Après avoir écouté/vu un reportage sur la surveillance de nos jours, vous résumerez ce que vous avez compris et vous réagirez à ce que vous aurez entendu sur le forum de l'émission.

Origine de la ressource (indiquer le cheminement en précisant les ressources rejetées)	Suite à la lecture d'un article publié en France sur la découverte du programme Karma Police des services de renseignement britanniques (révélation d'E. Snowden), recherche d'articles connexes en langue anglaise: recherche par mots-clés: Karma Police – Britain – Intelligence 27/09 – 1h + 1h30 (création de l'activité)
Intérêt de la ressource retenue et, éventuellement, raisons du rejet de la ressource	3 textes retenus: L'article d'origine sur le site *The Intercept* 1 article de presse: nydailynews.com Un article d'un site répertoriant des informations sur la surveillance via les nouvelles technologies: securityaffairs.co → Après travail sur les 3 textes (1h30): celui de *The Intercept* est trop long et laborieux pour les élèves, celui *NY Daily News* est trop incomplet.
Modifications de la ressource (modifications apportées et techniquement comment se sont opérées ces modifications: ciseau, colle, logiciel, etc.)	Texte coupé à l'aide du traitement de texte informatique, ajout d'une note pour expliquer *The Intercept* et ajout de 2 photos pour illustrer le texte, prises de l'article source publié sur le site *The Intercept*. Ajout de 3 notes lexicales dont 2 en anglais pour faciliter la compréhension*: British Intelligence*, *data-mining*, *to parse* (en français).
Activités organisées autour de la ressource	Accès au texte en 2 temps: 1ère heure (1ère moitié du texte distribuée) - anticipation sur le contenu du texte grâce à la chanson "Karma Police" (voir exploitation ligne suivante du tableau) - Lecture du texte et explication du programme Karma Police avec les repérages classiques (qui, quoi, quand, pourquoi) (2 buts) - Opinion / réaction sur ce système de surveillance

	2ème heure (2ème moitié du texte distribuée) - Anticipation: utilisation d'une diapositive répertoriant les sites les plus utilisés ayant été surveillés par le système Karma Police: questions posées aux élèves: quels sites reconnaissent-ils? À quoi servent-ils? Les utilisent-ils et à quelle fréquence? À la fin de la discussion, je leur annonce que l'accès à tous ces sites a été espionné par le programme et qu'ils vont apprendre comment. - Lecture du texte et réponse aux 2 premières questions: type d'information récolté et définition d'un cookie dans ce contexte + son utilisation de base - Question 3: commenter les chiffres sur les données collectées et réagir / donner son opinion. - - 2 questions récapitulatives qui peuvent être données en devoirs maison: expliquer l'utilisation du programme Karma Police et ses conséquences à l'aide de mots donnés (= rebrassage lexical) + donner son opinion en pesant le pour et le contre (= utilisation de connecteurs)
Observations	Malgré la crainte que les textes soient difficiles, les élèves ont été très intéressés et ont réussi à dégager les informations principales. L'activité d'anticipation sur la 2ème partie du texte a permis de déclencher la prise de parole chez certains élèves d'habitude réservés ou peu confiants.