

CRIFPE FORMATION et PROFESSION

Revue scientifique internationale en éducation

21⁽³⁾

2013

Volume 21 numéro 3

DOSSIER

**L'éthique professionnelle de
l'enseignement : regards croisés
France-Québec**

Sous la direction de Didier Moreau,
France Jutras et Denis Jeffrey



Table des matières

- 1 *L'éthique professionnelle de l'enseignement : regards croisés France-Québec*
Didier **Moreau**, Université Paris VIII (France)
France **Jutras**, Université de Sherbrooke (Canada)
Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)
- 4 *La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France*
Jean-François **Dupeyron**, Université de Bordeaux (France)
- 18 *Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle*
Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)
- 30 *La morale professionnelle : questions premières*
Eirick **Prairat**, Université de Lorraine (France)
- 44 *Obligation scolaire et droit inconditionnel à l'éducation de base*
Roger **Monjo**, Université Montpellier 3 (France)
- 56 *La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines*
France **Jutras**, Université de Sherbrooke (Canada)
- 70 *Éthique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion?*
Christiane **Goyer**, Université du Québec à Montréal (Canada)
- 81 *Quand la pédagogie rencontre l'éthique professionnelle des enseignants : l'ethnicité scolaire, source de la conviction morale*
Didier **Moreau**, Université Paris VIII (France)

Chroniques

95

Intervention éducative

Utiliser le dictionnaire efficacement : une compétence à développer

Ophélie **Tremblay**, Université du Québec à Montréal (Canada)

Dominic **Anctil**, Université de Montréal (Canada)

Alexandra **Vorobyova**, Université du Québec à Montréal (Canada)

99

Rendez-vous avec la recherche

Rencontre avec Christiane Blaser

Entrevue réalisée par Mirela **Moldoveanu**, UQÀM (Canada)

102

Éthique en éducation

Il faut sauver l'enseignant Ryan

Denis **Jeffrey**, Université Laval (Canada)

106

Recherche étudiante

Les enseignants du primaire face à l'imposition du programme

« Éthique et culture religieuse »

Anne-Marie **Duclos**, Université de Montréal (Canada)

109

Technologies en éducation

Proposition d'un nouveau cadre de compétences informationnelles pour la formation initiale des enseignants : une invitation à la réflexion et à la recherche

Stéphanie **Simard**, Université de Montréal (Canada)

Thierry **Karsenti**, Université de Montréal (Canada)

Simon **Collin**, Université du Québec à Montréal (Canada)

113

Recension

Létourneau, J. (2014). Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse. Anjou, QC : Fides.

Clotaire **Assoume**, Université Laval (Canada)

Didier **Moreau**
Professeur des Universités
Université Paris VIII
didier.moreauxparis8@gmail.com

France **Jutras**
Professeure titulaire
Université de Sherbrooke
France.Jutras@Usherbrooke.ca

Denis **Jeffrey** 
Professeur titulaire
Université Laval
Denis.jeffrey@fse.ulaval.ca

L'éthique professionnelle de l'enseignement : regards croisés France-Québec

Dossier thématique

INTRODUCTION

Les enseignants sont quotidiennement au centre d'enjeux éthiques complexes. D'un côté, la société civile leur demande d'adopter une conduite morale exemplaire, même si cette demande vise principalement à éviter tout scandale au sein des organisations scolaires. De l'autre, les institutions éducatives exigent que l'enseignement produise des effets moraux sur les élèves, soit par l'exercice de la coercition, soit par l'apprentissage d'habitudes acceptables du point de vue moral. Mais elles restent muettes sur le chemin à prendre pour y parvenir, et laissent les enseignants dans une position de responsabilité solitaire et sans excuses. Ceux qui ne se résignent pas au conformisme moral ou à l'injonction d'être héroïquement responsables doivent trouver un accord entre leurs convictions éthiques personnelles et les difficultés concrètes qu'ils rencontrent dans l'accomplissement de leur tâche éducative. Les articles réunis ici contribuent à éclairer les balises normatives d'une éthique professionnelle dans laquelle les enseignants pourraient volontairement s'engager dans la perspective de trouver un accord entre leurs valeurs personnelles et les normes professionnelles.

Le choix a été fait de croiser les contextes québécois et français afin de faire émerger ce qui les caractérise. En France, dans la tradition de l'École républicaine laïque, les institutions éducatives sont dépendantes de l'État qui se proclame le garant du pacte scolaire, alors qu'au Québec, la régulation est assurée au sein d'une société dont les références éthiques sont multiples et diverses. Néanmoins, une convergence se dégage de cette double contextualisation : les enseignants développent une sensibilité à l'éthique professionnelle dans le cadre des formations qui leur sont offertes.

Le premier article, de Jean-François Dupeyron, montre la nécessité de la construction d'une éthique professionnelle par les enseignants eux-mêmes et souligne l'incapacité des institutions éducatives françaises à réaliser leurs propres préconisations dans le domaine moral. En

analysant les trois discours dominants dans le champ de l'éducation – les discours républicain, humaniste et néolibéral –, il montre la montée en puissance du discours néolibéral qui manifeste un repli de l'institution et un discrédit de son projet collectif. Il en appelle alors à la nécessité de la formation de collectifs d'enseignants qui auraient un mandat d'animation de la vie éthique et de réfléchir sur les normes de déontologie pour les enseignants.

Dans son article, Denis Jeffrey montre que les enseignants adhèrent encore aujourd'hui à une moralité exemplaire de type vertuiste, c'est-à-dire construite sur les vertus catholiques ultramontaines. Il soutient que les enseignants devraient plutôt se regrouper autour d'une éthique de la responsabilité fondée sur des normes et des valeurs communes à tous les enseignants. Une telle éthique demande aux enseignants de justifier leurs actes et leurs décisions à l'aune des connaissances professionnelles. L'éthique vertuiste exige plutôt des enseignants de se comporter comme une personne religieuse.

L'article d'Eirick Prairat resitue le rapport des théories morales à l'éthique professionnelle des enseignants. Il montre que si elles sont bien des appuis interprétatifs, elles n'ont aucune fonction prescriptive. Il plaide dès lors pour un déontologisme tempéré, aussi éloigné des injonctions institutionnelles que des dogmatismes moraux. Un tel déontologisme, soutient-il, permet de faire preuve d'une « perspicacité morale » dans les situations concrètes. Ainsi, Prairat s'emploie à établir une clarification des principaux concepts de cette position afin d'analyser les options normatives qui leur sont associées. Son travail de clarification a le mérite de recadrer un ensemble de concepts et de théories qui sont parfois utilisés sans référence ni recours à leurs fondements.

Roger Monjo confronte les éthiques du *care* avec les éthiques de la reconnaissance. Il prend l'exemple de l'obligation scolaire pour souligner qu'elles se rejoignent du fait qu'elles inscrivent le rapport à l'autre au cœur du rapport à soi. Elles ont un fondement anthropologique commun, soit de considérer l'autonomie en parallèle avec les liens de dépendance essentiels à la vie sociale. Pour Monjo, ces deux approches de l'éthique forment une proposition plus acceptable que celles qui viennent du néolibéralisme où la concurrence, la performance et le profit deviennent des valeurs dominantes.

France Jutras explore une problématique similaire à Monjo à partir de l'étude des pratiques de formation et des dispositifs pédagogiques d'étayage de la construction d'une éthique professionnelle. En faisant l'examen documentaire des pratiques, elle met en évidence le paradigme qui les inspire : il s'agit de lutter contre l'hyperindividualisme dans une société divisée et pluraliste du point de vue éthique. Elle soutient que la formation doit insister sur la capacité de l'agent moral à accéder par lui-même à la problématisation éthique des situations professionnelles, à les analyser en vue de leur résolution, mais aussi développer sa sensibilité morale et son jugement professionnel. Du coup, il ne s'agit pas seulement de renforcer des habiletés cognitives, mais de développer le courage d'agir. Les méthodes actives participent bien d'une pédagogie de l'émancipation.

L'article de Christiane Gohier examine, pour sa part, comment la réflexivité éthique éclaire la pratique dialogique chez les enseignants en insistant sur l'importance des dispositifs de la formation de soi par l'éthique narrative. Elle décrit un parcours propédeutique qui prend en compte des valeurs qui font appel à la rationalité, à l'imaginaire et la sensibilité morale. Cela permet, selon l'auteure, de dépasser une démarche procédurale pour prendre en compte la complexité des compétences éthiques. Ce qui rend d'autant plus nécessaires des dispositifs pédagogiques qui se glissent entre l'institution et la formation de soi-même, entre l'éthique et la déontologie.

L'article de Didier Moreau s'attache à la question de la cohérence éthique en montrant comment sont conservées, lors de la construction de l'éthique professionnelle, les convictions morales initiales des enseignants. Au départ de sa démonstration, il pose la question du fondement de l'éthique appliquée de l'éducation. Il soutient que l'engagement éthique part du projet de transformer le hasard en fortune morale, c'est-à-dire en situation dans laquelle le choix d'agir est ouvert à l'agent. L'enseignant apprend dans ces situations ce qu'est l'éthicité scolaire. En fait, Moreau développe une perspective encore peu connue sur le statut philosophique et éthique de la pédagogie qui vise à résister à la coercition institutionnelle et à permettre aux enseignants de se former dans la cohérence de leur savoir, et de leurs actes, au sein d'une vie morale partagée.

En somme, les articles présentés dans ce numéro thématique permettent de situer l'apport de l'éthique professionnelle dans la construction de la professionnalité des enseignantes et des enseignants. Elle est tributaire de bien des facteurs, mais la professionnalité tient fondamentalement à un engagement éthique auprès des élèves qui leur sont confiés, de leurs collègues, des parents, de toute la population.

Pour citer cet article

Moreau, D., Jutras, F. et Jeffrey, D. (2013). L'éthique professionnelle de l'enseignement : regards croisés France-Québec. *Formation et profession*, 21(3), 1-3.

La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France

Jean-François **Dupeyron**
Maître de conférences HDR en Philosophie
Université de Bordeaux
j-f.dupeyron@wanadoo.fr



ésumé

La vie éthique des enseignants et des éducateurs scolaires français est abordée dans la perspective de la formation des maîtres, en essayant de répondre à la question suivante : comment peut se former une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs ? Trois principes guident la clarification conceptuelle sur cette question : la mise en tension de la norme morale avec la visée éthique, le focus sur la notion d'éthique appliquée et l'importance de la construction d'un cadre déontologique pour baliser et étayer l'action éthique et la formation des agents. Les collectifs de travail peuvent alors être les lieux d'une vie éthique partagée.

Mots-clés

enseignant, éducateur, école, éthique professionnelle, France

Introduction

La formation éthique et déontologique des enseignants et des personnels d'éducation de l'école publique française se trouve circonscrite à un périmètre étroit. Le peu de place fait à cette formation, qui fait craindre de voir purement et simplement disparaître une préparation à une vie professionnelle assumant sa dimension déontologique et sa portée éthique, est produit par une combinaison d'au moins quatre facteurs : la réduction quantitative des temps de formation ; la réduction de la dimension éthique en éducation à la seule question des « valeurs républicaines » ; une gestion humaine où le poids de la responsabilité du fonctionnement social a été transféré sur l'individu, délié de ses soutiens collectifs ; les effets de l'injonction paradoxale à l'autonomie pour des enseignants débutants qui peinent à prendre leur place, et qui n'ont dès lors d'autres repères que la réglementation et la posture de défense judiciaire.

Notre propos n'est pas de discuter de ces constats que nous savons liés au « retournement de la démocratie contre elle-même » dans le cadre d'une critique de l'individualisme postmoderne (Gauchet, 2002), ou à l'étude de l'essor d'un nouveau modèle scolaire et éducatif « fondé d'abord sur l'assujettissement plus direct de l'école à la raison économique » (Laval, 2003, p. 21), ou encore à l'examen de la mise en place d'une nouvelle forme déconcertante de pouvoir qui « ne dirige plus les hommes, [mais] gère et mobilise la "ressource humaine" » (Le Goff, 2002, p. 32). Culture individualiste, culture néolibérale et culture managériale se combinent pour accomplir la modernité tout en retournant les armes de celle-ci contre son propre programme fondateur centré sur l'émergence de la personne comme sujet politique et éthique.

Le désinvestissement de l'institution dans la formation déontologique et éthique des enseignants et des éducateurs aboutit en réalité à une moralisation des enseignants. Il semble que cette situation a été abondamment étudiée depuis quelques années; par contre, la question pratique de la formation d'une vie éthique chez les professionnels de l'éducation et de l'enseignement demeure un chantier ouvert, et ce, d'autant plus que ces derniers se retrouvent désormais incités à « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », comme le préconise depuis 2006 le cahier des charges de la formation des maîtres de l'Éducation nationale française¹. L'institution scolaire a donc exprimé ses attentes, traduites en besoins de formation, mais dans un contexte où l'action de formation n'a plus de socle très solide, à l'exception de la référence à un répertoire de « compétences » émanant d'une vision technocratique et objectivante de l'enseignement et de l'éducation en particulier, de l'humain en général, et à l'exception de l'incantation néo-républicaine à la transmission des « valeurs républicaines ».

Nous proposons d'aborder la question de la vie éthique des professionnels en essayant de répondre à la question suivante : comment peut émerger une vie éthique chez les enseignants et les éducateurs² scolaires?

Commentaires sur un paysage conceptuel

Puisqu'il est essentiel, du point de vue d'une méthode philosophique, de se méfier, selon Wittgenstein, du pouvoir qu'a le langage de faire que tout se ressemble, il peut s'avérer utile de commencer par une description rapide du paysage conceptuel dans lequel s'inscrit la question de la vie éthique. D'ailleurs, la délimitation des champs respectifs de la morale, de l'éthique, du droit et de la déontologie nécessiterait à elle seule de longs développements. Nous allons donc commencer par préciser quelques repères dans cette configuration conceptuelle, en précisant d'emblée que nous nous inscrivons dans une approche théorique balisée par trois principes.

Primo, à la différence d'auteurs qui refusent la distinction entre morale et éthique (Canto-Sperber, 2001; Descombes, 2004; Ogien, 2007; Prairat, 2013), nous distinguons celle-ci de celle-là en suivant la distinction posée par Paul Ricœur entre un univers moral conçu comme un système normé et une vie éthique faite de réflexion et de délibération quant aux gestes et à la distance à adopter vis-à-vis de nos semblables : la norme morale alors en tension avec la visée éthique, c'est-à-dire avec l'explication avec soi-même dans la recherche d'une vie digne d'être vécue.

Secundo, nous nous inscrivons dans un courant de recherches en éthique professionnelle des enseignants et des éducateurs qui, sur le constat des limites évidentes d'une approche théorique, explore les voies de la formation éthique de l'agent autour des notions d'éthique appliquée et de construction éthique de soi. Dans cette perspective de recherche de compréhension de l'expérience éthique des agents, nous nous appuyons sur plusieurs travaux pionniers, notamment ceux menés par Didier Moreau (2003, 2004, 2007, 2009a, 2009b, 2012a, 2012b, 2012c, 2014). De même, nous utilisons ici les travaux scrutant la construction et la pratique de l'éthique chez les acteurs de différents systèmes éducatifs (Gohier et

1 La version actuelle de ce cahier des charges indique qu'il s'agit d'« agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (Ministère de l'Éducation nationale, Référentiel de compétences, *Bulletin officiel* du 25 juillet 2013).

2 Dans le système éducatif français, les « éducateurs » sont principalement les conseillers principaux d'éducation des collèges et des lycées, dont la mission est centrée sur l'objectif suivant : « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie individuelle et collective et d'épanouissement personnel » (MEN, *Circulaire du 28 octobre 1982*).

Jutras, 2009; Desaulniers et Jutras, 2012; Prairat, 2014). L'approche est donc résolument centrée sur la vie éthique des agents, avec tout ce que cette expression suppose d'ancrage pratique et de focalisation sur l'éthique appliquée.

Tertio, nous suivons ici la piste ouverte par Eirick Prairat à partir de l'idée de l'importance d'un cadre collectif nouveau pour l'agir éthique des enseignants et des éducateurs à l'heure de l'affaïssement des repères institutionnels de la morale enseignante du XX^e siècle. La construction d'un cadre déontologique (Prairat, 2009a, 2009b, 2013) est en effet une proposition qui semble fructueuse pour baliser et étayer l'action et la formation éthiques des agents.

Ces principes permettent de clarifier le sens utilisé pour les concepts de référence, bien que les domaines désignés par ces quatre termes (droit, morale, éthique et déontologie) aient entre eux des connexions et des espaces communs. Par exemple, la déontologie comprend une partie réglementaire qu'elle partage avec le droit, tandis que la morale et l'éthique peuvent évidemment produire *in fine* des énoncés similaires. De plus, la déontologie constitue la morale professionnelle d'une corporation, tandis que les ouvrages récents de préparation aux concours d'enseignants et d'éducateurs scolaires du ministère de l'Éducation nationale se mettent à la recherche d'une « éthique professionnelle », sorte de mixte de préoccupations déontologiques et morales (Auduc, 2011). Bref, les risques de confusion sont grands. On peut toutefois organiser schématiquement les choses comme suit.

Le droit définit le cadre du légal, des obligations et des interdictions afférentes. Il définit pour un professionnel les limites et les impératifs juridiques de son action. Bien évidemment, la loi est « imparfaite » au niveau des règles qui prédéfinissent l'action; et c'est heureux, car c'est dans cette imperfection que peut s'exprimer la liberté d'action du professionnel (par exemple, la liberté pédagogique de l'enseignant ou la marge de décision de l'éducateur). Les principes généraux qui animent le droit (l'égalité devant la loi, par exemple) servent toutefois de balises pour adapter les règles et pour organiser un agir collectif susceptible de répondre à la complexité de la réalité. Les postures les plus legalistes affirment que l'éthique est quasiment superfétatoire, puisque dans un État démocratique de droit l'existence de principes correctement calibrés peut permettre, à travers la délibération et la jurisprudence, de couvrir l'ensemble des cas concrets proposés aux professionnels. La question éthique ne serait alors qu'un épiphénomène, à la périphérie du droit, ou devrait se contenter d'une discussion philosophique sur la validité des principes généraux du droit et de la morale. Mais le droit ne répond nullement à la question de la vie professionnelle « bonne ».

La déontologie se compose de règles et de principes, adaptés à une profession donnée et constituant en quelque sorte un mixte de droit et de « morale professionnelle », auxquels s'ajoute un code plus ou moins explicite de pratiques et de comportements attendus – autrement dit « une sorte d'orthodoxie professionnelle » (Prairat, 2009a). Elle partage généralement avec le droit un cadre juridique explicite, mais elle relève aussi de l'éthique appliquée en ce qu'elle indique, sans les prescrire strictement, quelles sont les applications concrètes des règles et des principes que la corporation attend de chaque professionnel. On peut remarquer que les fonctionnaires de l'Éducation nationale ne sont jusqu'alors soumis qu'à une déontologie générale de la fonction publique (devoir d'obéissance, de réserve, etc.)³. Autrement dit, le milieu professionnel scolaire n'a pas encore codifié sa propre déontologie et s'appuie sur des principes généraux, valides pour le fonctionnaire quel qu'il soit, mais peu éloquents pour la

3 Les agents de la fonction publique sont soumis à des règles déontologiques dont l'essentiel a été fixé par la loi du 13 juillet 1983 relative au statut général des fonctionnaires.

quotidienneté du travail d'enseignant ou d'éducateur. C'est ce manque étonnant qu'il s'agit sans doute de combler pour donner davantage d'assises collectives à la « compétence éthique⁴ » attendue de la part des maîtres.

La morale est relative aux mœurs, comme l'indique son étymologie; elle se structure en un ensemble de normes sociales régulant le comportement des individus dans un groupe donné. Prescriptive et normative, la morale excède ainsi la sphère du droit pour exercer son commandement sur l'ensemble de la vie sociale des individus. Elle n'empêche pas l'interrogation, le dilemme, la casuistique, mais tente de réduire le champ des possibles afin d'asseoir la cohésion et la régulation des conduites au sein du groupe. En France, la République éducatrice a longtemps doté ses enseignants et ses éducateurs d'une morale clairement affichée, reprise par l'emblématique *Code Soleil* qui édictait jusqu'en 1979 quelle devait être la morale professionnelle des enseignants. C'est cette congruence entre les normes institutionnelles de la République et la morale professionnelle – et souvent syndicale – qui semble être désormais rompue et qui suscite donc l'appel à une responsabilisation morale de la vie professionnelle des enseignants et la recherche dans l'éthique de ressources pour réguler l'action, comme le montre la présence de la compétence éthique dans le référentiel de compétences professionnelles.

L'éthique ne se distingue initialement de la morale que par sa racine grecque, les deux mots désignant une même réalité : les règles normatives de conduite valorisées au sein d'un groupe social. Progressivement, les deux notions ont toutefois été distinguées, l'éthique étant parfois vue comme une science de la morale ou comme une doctrine de la vie juste et heureuse. Actuellement, un consensus assez large semble s'être établi quant à la délimitation du périmètre de l'éthique à partir de deux jalons : la reconnaissance d'autrui et l'interrogation de l'individu sur la nature et la légitimité de ses propres actes. Selon les conceptions les plus usuelles, l'éthique concerne en effet l'interrogation de l'individu sur ses propres actes dès lors que ceux-ci ont une implication sur autrui. « Nous désignons par “éthique” l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes. Interrogation qui le place d'emblée devant la question de l'Autre » (Meirieu, 1991, p. 11). Cette définition plutôt représentative des conceptions actuelles appelle diverses remarques critiques qui nous semblent utiles pour explorer la notion d'éthique dans l'optique de la formation des maîtres.

Primo, cette définition distingue, voire oppose, l'interrogation éthique et la morale entendue comme « ensemble de normes sociales concernant le comportement des individus dans une organisation sociale donnée et régies par un système de valeurs déterminé » (Meirieu, 1991, p. 11.). D'un côté, l'interrogation, la délibération, l'autonomie; de l'autre côté, la prescription, la norme, l'usage social. Ricœur lui-même pose une nuance – mais non une nette coupure – entre un univers moral conçu comme un système normé et une vie éthique faite de réflexion et de délibération quant aux gestes et à la distance à adopter vis-à-vis de nos semblables (Ricœur, 1990). On dira, pour simplifier cette nuance, que la morale est vue comme une déontologie, car source d'obligations et de devoirs pour l'individu, alors que l'éthique est perçue dans une dimension téléologique, c'est-à-dire en tant qu'interrogation de l'individu sur le choix de ses actions et sur leur mise en conformité avec la finalité d'une vie éthiquement légitime (cela étant, il y a aussi des morales téléologiques et des éthiques s'interrogeant surtout sur la conformité déontologique des actes)⁵.

4 Nous désignons par cette expression la compétence à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » dans le référentiel français des compétences de 2013 (voir note 1).

5 On prendra soin de distinguer la déontologie professionnelle, telle que nous l'avons définie plus haut, et la conception déontologique de la morale, qui centre celle-ci sur les devoirs moraux de l'individu. Ces deux approches relèvent de champs conceptuels différents.

Cette distinction contemporaine entre une morale normative et une éthique du sujet a sa pertinence, mais elle ne saurait nous faire oublier que, pour l'agent, le problème principal ne se situe pas au niveau de la distinction entre l'instance morale et les prérogatives du sujet éthique, mais au niveau de leur articulation. Lorsqu'il s'agit de se déterminer dans l'action, faire une différence entre ce qui est prescrit à l'individu en tant qu'obligation morale et ce qui constitue ses propres interrogations et délibérations intimes n'est pas si difficile; ce qui est par contre délicat et crucial, surtout dans le cadre professionnel qui nous intéresse ici, c'est de s'efforcer de gérer la complémentarité entre morale (prescrite) et éthique (appliquée), source possible de cas de conscience, de culpabilité, d'hésitations, de contradictions et de renoncement à une cohérence parfaitement établie et transparente quant à l'agir moral et éthique.

La distinction contemporaine entre éthique et morale, bien que théoriquement recevable, n'aide donc guère les professionnels de l'enseignement et de l'éducation à se positionner dans le débat moral et à s'orienter dans la vie éthique. Au contraire, elle peut même autoriser des postures individualistes et/ou exagérément relativistes opposant à la cohésion morale d'un groupe humain le quant-à-soi de la posture égocentrique : « j'ai mon éthique, alors laissez-moi tranquille, j'agis comme je veux avec mes élèves ». Le problème de l'agir éthique doit donc être pensé à partir de la délicate articulation entre, d'un côté le partage nécessaire au sein d'un groupe de normes et de pratiques jugées légitimes (c'est là le versant déontologico-moral); de l'autre côté, la non moins nécessaire interrogation critique de l'individu sur ses propres actes et sur la légitimité des normes du groupe (c'est là le versant éthique et méta-éthique). En d'autres termes, réintroduire du collectif dans une vie éthique potentiellement livrée à la solitude peut et doit être une perspective de formation. Il ne s'agit pas de livrer brutalement aux agents la distinction éthique/morale en les laissant s'en accommoder, mais de les aider à dessiner la complémentarité entre morale professionnelle et éthique. Car la distinction éthique/morale, outre le fait qu'elle semble ne pas se soucier de la parenté étymologique qui rapproche initialement les deux termes, est sans doute insuffisante et, *in fine*, ne fait qu'épouser la tendance hypermoderne à rejeter sur l'individu la responsabilité isolée de décisions que par ailleurs une moralisation prescriptive tend à surveiller discrètement en agissant à distance et indirectement, comme il sied au pouvoir informé de la « démocratie post-totalitaire » (Le Goff, 2002). C'est ici, nous semble-t-il, que l'option de la déontologie (au sens professionnel du terme) trouve son importance comme médiation entre l'individu et le collectif.

Secundo, la vie éthique est presque toujours définie selon un modèle orienté vers la prise en compte d'autrui : schématiquement, on dit alors que l'individu ne se construit comme agent éthique que dans et par l'attention portée à autrui, au-delà du seul ancrage sur ses propres intérêts et sur ses propres références et préférences. Cela n'est pas dénué de pertinence, mais peut nous conduire à oublier les enseignements des conceptions arétiques de l'acte moral – on appelle arétique (*arété* signifiant vertu) une conception qui situe le foyer de l'action morale dans les vertus qu'y déploie ou tente d'y cultiver l'individu. Selon ces conceptions, abondamment développées dans les sagesses antiques, la relation à autrui n'est qu'un cas ou qu'une dimension de la vie éthique; l'ambition de celle-ci est plus générale et touche à la vie vertueuse. En effet, si l'individu opte pour un acte qu'il juge légitime, c'est certes en tant qu'il prend en considération autrui quand celui-ci est un élément de la situation d'action, mais c'est aussi et surtout parce qu'il juge cet acte conforme à ce qu'il pense de sa propre vie comme vie « bonne ». C'est donc aussi par rapport à sa propre vie que l'individu agit éthiquement, et non pas uniquement par alignement sur la règle du respect d'autrui.

Nietzsche a abondamment développé cette réhabilitation de l'acte centré sur soi et sur l'expression de sa propre « force », en critiquant vertement une moralisation exagérément orientée vers la compassion, la commisération, la charité, toutes choses qu'il juge empoisonnées par la « morale » chrétienne : il en appelle alors à une conception de la vie qui met au premier plan « le sentiment de la plénitude, de la puissance qui veut déborder [...] la conscience d'une richesse qui voudrait donner et prodiguer : l'aristocrate secourt lui aussi le malheureux, non pas ou presque pas par compassion, mais par l'effet d'un besoin qui naît de la surabondance de sa force » (1971, p. 183-184).

Certes, nous ne suivons Nietzsche ni dans son lexique ambigu ni dans l'idée que l'acte éthique ne peut être que l'expression d'une vertu surabondante, d'une « force » ou d'une « puissance » qu'il faudrait d'abord posséder afin d'être capable d'actes authentiquement désintéressés vis-à-vis d'autrui. Il y a même un grand danger à pratiquer cette forme vulgaire de nietzschéisme consistant à penser que certains agents n'ont pas la force nécessaire pour agir de façon éthique : « mon collègue a trop de problèmes personnels, il est fragile, on ne peut pas compter sur lui pour aider les élèves ». Nous verrons plus bas que ce présupposé d'incapacité éthique est justement ce qu'un collectif de travail doit d'emblée refuser et désactiver.

Il est cependant possible de retenir de Nietzsche qu'une perspective centrée sur l'*ego* peut être de quelque secours dans la conduite de la vie éthique : ce n'est pas uniquement par *care*, par souci d'autrui (les élèves, essentiellement, mais aussi ses collègues de tous statuts) que l'éducateur ou l'enseignant doit se situer de façon éthique, c'est aussi et surtout par rapport au souci de ce qu'il détermine comme vie « bonne » pour lui-même, par volonté de coïncider autant que faire se peut avec un certain idéal de son existence professionnelle, avec un type idéal d'homme et de professionnel à réaliser dans la visée éthique d'une vie digne et sensée (je n'ose parler de « vie philosophique »). Ce n'est donc pas parce qu'il est vertueux qu'il agit de façon éthique (c'est là la limite d'une approche essentialiste ou innéiste de la vertu), mais plutôt pour essayer d'obtenir une coïncidence avec l'idéal de ces vertus. La vie éthique de l'agent est alors à elle-même sa propre fin, par-delà l'apitoiement devant les malheurs d'autrui ou la prise en compte du seul paramètre de l'altérité. Il faut donc aussi réintroduire du subjectif dans la morale implicite des sociétés démocratiques, exagérément orientée vers la seule prise en compte de la présence, des malheurs et des droits d'autrui. Autrement dit, il s'agit aussi de solliciter l'engagement de l'agent lui-même, de son identité professionnelle aussi bien que de sa visée personnelle, dans la construction de ce que nous avons appelé plus haut la « compétence éthique ».

Tertio, l'importance de l'interrogation du professionnel sur le sens et sur la légitimité de ses actes est tout à fait cohérente avec l'idée que l'acte éthique est nécessairement un acte réflexif, critique, délibéré, autonome. Mais on y relève aussi une confusion possible entre interrogation et acte, car dans l'agir éthique, ce n'est pas l'interrogation qui doit être « éthique », mais l'acte lui-même. L'interrogation appartient à l'ordre de la réflexion, alors que l'éthique appartient surtout à l'ordre de l'action – il n'y a pas d'éthique au repos. Ainsi, la posture interrogative accompagne l'acte, l'entoure de façon critique, est probablement inséparable de l'éthique elle-même, mais ne saurait résumer la totalité de l'agir. Ce n'est pas parce qu'un professionnel s'interroge sur son acte que celui-ci est nécessairement éthique, sinon on appellera éthique tout acte qui aura au préalable fait l'objet d'une délibération intime et/ou collective. Moreau exhibe à ce sujet l'éclairant exemple de la délibération intime à l'issue de laquelle le Cardinal de Retz opte pour « le parti de faire le mal par dessein » (Moreau, 2009b).

La réflexivité n'est pas, c'est évident, un signe distinctif que seule posséderait l'action éthique; la formation à l'agir éthique ne saurait donc se centrer sur la seule pratique de l'interrogation et de la discussion. Nécessaires, celles-ci ne sauraient pour autant être suffisantes. C'est bien une formation à la prise de décision qu'il s'agit de mettre en œuvre, analogue à la formation du jugement politique chez le citoyen selon la terminologie que Canivez fait dériver de la théorie arendtienne de l'action (Canivez, 1995 p. 99). Le jugement éthique amène à accomplir tel acte plutôt qu'un autre d'une manière responsable; il ne saurait se limiter à un questionnement. Celui-ci accompagne la décision et l'acte, sans pouvoir les remplacer. Autant dire qu'il faut réintroduire de la *praxis* dans la formation à l'éthique et ne pas laisser les séances d'analyses de pratiques dériver vers la seule interrogation/évaluation de ce qui a été fait : l'enjeu est de décider d'agir de façon éthique et responsable, et d'agir effectivement dans l'élan de cette décision.

Par conséquent, la dimension interrogative de la vie éthique ne saurait être hypertrophiée, sauf à oublier une autre dimension bien plus affirmative. L'interrogation éthique et méta-éthique accompagne, redouble, aiguillonne des choix affirmés, des actes posés comme engagements, des convictions assumées. C'est bien l'apprentissage de cette capacité à affirmer et à décider qui constitue un objectif primordial de formation, alors qu'une définition de l'éthique comme interrogation ne donne de la vie éthique qu'une vision partielle et peu opératoire dans le cadre de la formation des maîtres.

Ces trois séries de remarques sont largement confirmées par certains constats associés à des dispositifs de formation qui véhiculent facilement un impensé faisant l'impasse sur le cadrage par le collectif et par la déontologie (ou confiant à la seule hiérarchie le soin de présenter autoritairement sa version de ce cadrage), oubliant d'engager l'individu dans une destinée éthique personnelle et lui laissant croire au contraire que l'éthique ne s'enracine que dans la prise en compte du sort d'autrui, et se bornant à susciter la posture interrogative en méconnaissant l'organisation des conditions de la posture affirmative et pragmatique. C'est donc de quelques aspects de la formation des maîtres dont nous voulons parler maintenant.

Un système « démoralisé » et éthiquement peu compétent

Dans le sillage de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (2005), le système scolaire français a posé depuis 2006 une liste de compétences professionnelles pour ses maîtres, incités dans le texte actuel à « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » (MEN, *Cahier des charges de la formation des maîtres*, 2013). On remarque d'emblée la parenté avec la formulation québécoise issue de la réforme de la formation des maîtres en 2001, qui définit la compétence éthique comme la capacité « d'agir de façon éthique et responsable » (MEQ, 2001).

On peut néanmoins se demander si la formation de la « compétence éthique » a bien posé les conditions de sa mise en œuvre. En effet, on peut penser que le système qui veut former à l'éthique sera d'autant plus efficace qu'il fonctionnera lui-même de façon éthique et produira des énoncés, des exemples, des paradigmes, des législations donnant aux agents un clair repérage de l'éthique propre au milieu socioprofessionnel dans lequel ils évoluent et une habitude facilitée à la vie éthique attendue. Cette idée n'est pas sans rappeler la théorie aristotélicienne de l'*hexis* (en latin *habitus*) selon laquelle les législateurs rendent bons les citoyens en leur faisant contracter certaines habitudes. La mise en place d'une disposition des individus à l'agir éthique dépend du fonctionnement même du corps social. Si

l'école et le dispositif de formation professionnelle, en tant qu'institutions et que milieux professionnels, ont un fonctionnement éthique et responsable, alors on peut penser que les professionnels adopteront plus facilement la posture attendue.

Or, on peut douter de la réalité de cette configuration théorique. Les acteurs de l'enseignement et de l'éducation n'ont généralement pas le sentiment d'être formés et professionnellement accompagnés « de façon éthique et responsable », mais au contraire d'être abandonnés sur le terrain par les diverses instances de formation et d'encadrement (les écoles de formation, les inspecteurs et conseillers pédagogiques, les services académiques et rectoraux). Une plainte collective, actuellement requalifiée sous les notions de « malaise » ou de « souffrance » des enseignants, émane d'une corporation qui, à tort ou à raison, ne se sent pas correctement traitée, reconnue et soutenue, et qui trouve dans ses conditions de travail peu de motifs à développer son engagement éthique et son identité professionnelle, comme l'ont montré depuis quelques années déjà certains travaux à ancrage philosophique (Renault, 2008) ou sociologique (Lantheaume et Hérou, 2008). Le repli individualiste et le ressassement corporatiste de la plainte collective sont alors des postures défensives, non seulement peu utiles à l'individu, mais de surcroît peu propices à la formation d'une vie éthique.

L'affaiblissement de l'institution ne date d'ailleurs pas de la récente maîtrise de la formation des maîtres à la rentrée 2010. Celle-ci ne fait que poursuivre un mouvement plus ancien au cours duquel le sens même de l'école a connu une évolution vers la combinaison actuelle de trois grands discours : le discours historique républicain de la formation du citoyen par l'éducation scolaire; le discours humaniste de la formation et de l'émancipation de la personne; le discours utilitariste néolibéral de l'adaptation de l'individu aux besoins économiques du marché (Dupeyron, 2011).

Le discours républicain est avant tout l'expression d'une conception politique de l'école, incarnée dans le modèle républicain de scolarisation et d'éducation. En accord avec ce modèle, le travail de l'enseignant correspond à une mission, à une délégation d'autorité. Dans ce cadre, le métier de l'enseignant/éducateur – jusqu'alors fonctionnaire d'État – doit comporter une morale professionnelle explicite, censée diriger son action par la force de conviction de concepts philosophiques très présents dans la rhétorique républicaine, concepts philosophiques dont la laïcité est une occurrence particulièrement chargée de valeur symbolique. Très longtemps, les instituteurs publics français ont été façonnés dans la visée de cet agir normatif : obligatoirement internes au sein de l'école normale lors de leur formation initiale, administrés autoritairement par leur inspecteur, instruits des nécessités de la « voie hiérarchique », habitués depuis 1923 aux conseils et aux prescriptions du légendaire *Code Soleil* (Syndicat national des instituteurs, 1979), leur morale professionnelle était vocationnelle et s'épanouissait dans une éthique de la conviction. Le sens de leur métier était au cœur de l'exercice d'une mission à caractère national.

La rhétorique républicaine tente depuis une trentaine d'années de revitaliser cette conception d'un métier institutionnellement prescrit et moralement attractif. Cela a produit en 2006 la fameuse injonction ministérielle à « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable », dans le cadre d'une forme – assez vaine, nous semble-t-il – de resacralisation d'un État républicain qui, par ailleurs, a perdu de sa substance et de sa force symbolique. En réalité, le retrait de l'institution est réel dans le domaine de la formation morale et pratique de ses personnels : les nouveaux enseignants en ressentent grandement les effets, entre autres comme un déficit de préparation au métier; et il n'est pas sûr que les proclamations néo-républicaines du Ministère (lequel ne cesse d'appeler à une

« refondation » des valeurs républicaines) suffisent à donner du sens à leur expérience professionnelle, dans un contexte de désactivation de toute la structure institutionnelle et sociétale qui donnait sa force symbolique à la morale professionnelle des enseignants.

Au-delà de leur mission institutionnelle, les enseignants et éducateurs animés par le second discours sur l'école – celui de la formation humaniste – inscrivent plutôt leur métier dans un engagement, celui-ci réalisant souvent la fusion d'idéaux syndicaux, pédagogiques et politiques dans une volonté de changer conjointement l'École et la société. L'interrogation et l'engagement éthiques ont alors toute leur place pour corriger ce que la morale républicaine peut avoir d'insuffisant, notamment face aux problèmes des inégalités des parcours scolaires et de la diversité des publics. Entre mission et engagement, les deux premiers vecteurs discursifs qui accompagnent le travail des professionnels de l'enseignement et de l'éducation semblent donc pouvoir se combiner pour baliser la dimension éthico-morale de l'action pédagogique et éducative.

Mais un troisième axe de discours illustre l'essor de la conception de l'éducation comme pure et simple adaptation à l'ordre économique : selon ce paradigme porté par le néolibéralisme, la finalité de l'école doit être principalement définie par des impératifs dérivés de la logique utilitariste du marché, ce qui réduit la notion de formation humaniste à un vernis idéologique que l'on évoque de temps en temps au gré des débats, et la référence républicaine à une incantation franco-française dont la principale vocation est la discipline sociale. Sous la pression du néolibéralisme, l'école républicaine est donc sommée d'intégrer les normes du marché et de ne conserver de « républicaine » qu'une gestion autoritariste des publics les plus turbulents, notamment des élèves issus des classes dangereuses de la société et, au sein de ceux-ci, des élèves que l'on persiste à appréhender comme « issus de l'immigration ».

Le bon professionnel, dès lors, est celui qui applique ce troisième discours avec rigueur et compétence; l'enseignant n'exerce pas une mission ou ne concrétise pas un engagement; principalement, il opère une activité. Dans cette logique discursive, l'instituteur est devenu un banal opérateur, un professionnel des techniques didactiques et pédagogiques. L'agir éthique n'est qu'une opération comme les autres, qu'il doit soutenir par sa compétence spécifique et dont le critère est l'efficacité (mais on ne voit pas clairement ce que serait une « efficacité éthique »).

Nous proposons ainsi une typologie résumant le sens général du métier d'enseignant/éducateur fonctionnaire et la conception de l'éthique selon les trois discours dominants :

Tableau 1

Trois lignes de discours sur l'éthique

Discours républicain	Discours humaniste	Discours néolibéral
Le métier comme exercice institutionnel d'une mission	Le métier comme expression volontariste d'un engagement	Le métier comme mise en œuvre efficace d'une suite d'opérations
L'éthique comme adhésion vocationnelle à une morale professionnelle institutionnelle	L'éthique comme poursuite d'un idéal professionnel et extraprofessionnel	L'éthique comme recherche personnelle de sens, de cohérence et d'efficacité

Il va sans dire que ces trois discours se combinent facilement dans la réalité de leurs usages. Par exemple, le discours républicain peut aussi être humaniste, le discours néolibéral peut lui aussi s'affirmer « centré sur l'enfant », etc. On peut même considérer que les trois types principaux n'existent que de façon combinée, tant l'usage de leur forme « pure » semble n'être qu'une fiction théorique. Opposer les « républicains » aux « pédagogues », comme cela est fait fréquemment, ne décrit donc le débat que de façon très imprécise. En fait, les discours n'existent généralement qu'à l'état de fragment, et tel qui utilise un fragment républicain s'opposerait farouchement au discours républicain pris dans sa globalité et « au pied de la lettre ».

Toutefois, la montée en puissance du troisième discours « démoralise » l'institution scolaire, qui perd d'autant plus de sa force morale qu'elle peine à délivrer à tous ses publics les biens privés (diplômes, compétences) dont l'acquisition est cruciale dans les parcours de vie. Il s'ensuit que désormais la formation éthique est censée être délivrée par une institution progressivement délestée d'une bonne partie de la force symbolique de la moralité républicaine, étant donnée son insertion dans une industrie de la formation à l'employabilité. Cette « démoralisation » de l'école républicaine affecte à son tour le moral et la morale des agents, qui se retrouvent chargés du poids exorbitant d'avoir à assurer l'efficacité du fonctionnement de l'institution – et dont on attend de surcroît une « compétence éthique » prescrite de façon imprécise.

Cette nouvelle configuration professionnelle est dominée par l'injonction à opérer efficacement dans le fil d'une série d'activités aux résultats mesurables et qu'un lexique pédaéo-économique suffit à exprimer – la notion de compétence désignant finalement « ce par quoi un individu est utile dans l'organisation productive », c'est-à-dire sa dimension d'utilité économique (Laval, 2003, p. 73). La considération éthique court alors le risque grandissant d'être vue par les agents comme une source supplémentaire d'embarras, comme une charge complexe à assumer de façon isolée ou comme un risque d'erreur ou d'ennuis juridiques.

La formation des maîtres doit souvent affronter cette posture de retrait de la part des enseignants et éducateurs, qui ne refusent pas l'engagement éthique par principe, mais pensent qu'ils ont d'autres urgences, dont principalement celle de survivre dans leur milieu professionnel. L'institution doit voir dans ces difficultés le reflet de ses propres insuffisances à préserver sa stature morale et à agir de façon responsable par rapport à ce que les agents sont en droit d'attendre. Signe peut-être de ces difficultés persistantes, le *Guide républicain* (MEN, 2004) ne comporte pas d'article sur l'éthique dans son abécédaire. Dans cette situation, la formation à l'éthique doit être vivifiée pour essayer de démentir le constat inquiétant dressé par Le Goff : « Des générations nouvelles sont formées dans un même moule, vidé de référence à l'expérience humaine et à toute sagesse pratique, pour agir au plus vite et sans état d'âme » (2002, p. 28). Dès lors, comment mettre en œuvre cette formation ?

Les collectifs de travail, lieux d'une vie éthique partagée

Pour terminer, nous voulons suggérer cinq indications permettant de répondre pragmatiquement à la question de la formation d'une vie éthique chez les enseignants et les éducateurs.

Des collectifs de travail

Puisque l'institution scolaire fonctionne fréquemment avec d'autres normes que celles de l'engagement éthique qu'elle prône, il appartient aux agents eux-mêmes de se saisir de la question éthique et déontologique. Par ailleurs, il appartient aux formateurs de proposer aux enseignants et aux éducateurs, plutôt que des solutions censées régler le problème en tuant le questionnement, des pistes de réflexion pour comprendre des situations problématiques ou des dilemmes éthiques afin qu'ils puissent s'orienter au milieu des aspérités du quotidien professionnel. Dans la formation continue, cela suppose que des enseignants et des éducateurs soient libérés pour former un collectif de travail qui pourra discuter des questions d'éthique bien réelle qu'ils vivent. L'intérêt d'un tel collectif est de mettre les débats éthiques à l'abri des tensions de l'urgence, au sein d'une structure professionnelle utile aussi bien en tant que ressource rassurante et inventive pour l'action, qu'en tant que lieu d'accueil des nouveaux personnels.

L'affirmation première de la possibilité de la vie éthique

La création de ces collectifs de travail maintient la vie éthique d'un milieu de travail en alerte. La permanence d'un dialogue sur les questions d'éthique pourra induire des pratiques professionnelles déontologiquement « bonnes » et légitimes. En effet, c'est en affirmant d'emblée que les agents sont doués de capacités éthiques que leur communauté professionnelle peut engager sa vie collective dans le sens de la concrétisation de ces capacités éthiques et dans les conséquences pratiques qui en découlent. Autrement dit, le collectif s'organise à partir de l'idée première affirmant que sa vie professionnelle est par nature orientée de façon éthique et qu'il va travailler pour concrétiser et appliquer cette définition, au lieu de reproduire la posture habituelle fondant les discussions sur le constat que la vie professionnelle n'est pas ou ne peut pas être éthique dans le contexte donné ou à l'époque contemporaine. Le collectif a ainsi une orientation de fond lui permettant d'éviter autant que faire se peut d'être le lieu de la plainte collective sur l'impossibilité de la vie éthique.

Les vertus de l'énonciation

Dès lors, il n'est plus utile de faire appel à un expert de l'éthique, puisque le collectif de travail possède suffisamment de ressources pour choisir les pratiques en cohérence avec les visées éthiques et déontologiques de leur groupe de professionnel. Ainsi, c'est dans le développement de ces collectifs de travail fonctionnant comme des « structures de confiance » (Williams, 1990) qu'il est sans doute possible et souhaitable de chercher conjointement les semences d'une vie éthique s'accomplissant et l'espace de déploiement de l'intervention philosophique dans la formation des enseignants et des éducateurs. Pour le dire avec une métaphore, l'agent éthique doit apprendre à se débrouiller dans l'ineffaçable obscurité du réel. L'énonciation des questions, des doutes, des convictions, des

réserves, des motifs de décisions, etc., est alors le moyen pédagogique le plus simple qui soit pour faciliter la concrétisation de la vie éthique.

L'ancrage déontologique

Toutefois, le fait que l'éthique ne soit pas l'application au cas par cas de réponses que l'on posséderait avant même de savoir quelle question se pose exactement, ne signifie pas qu'elle ne possède quand même aucun ancrage normatif. La référence à des normes communes est nécessaire pour la cohérence des pratiques et pour la détermination de l'identité professionnelle. Le travail pour la clarification du socle déontologique de la profession d'enseignant et d'éducateur scolaire reste à accomplir. C'est à la formalisation du cadre ouvert de cette déontologie que les agents doivent se consacrer, avec le soutien de l'institution scolaire, afin de baliser plus nettement encore la professionnalité qui les anime. Or, ce cadre déontologique a jusqu'à présent été plutôt le fait des professions libérales, qui dessinent leur code de déontologie en référence à un idéal professionnel partagé répondant à la question de la vie professionnelle « bonne ». Pour le monde de l'enseignement, la déontologie doit donc répondre à la question de l'idéal de l'enseignement et de l'éducation : qu'est-ce qu'enseigner ? Qu'est-ce qu'éduquer ? Et l'on devine que la réponse ne saurait se limiter à une liste de compétences et d'opérations à effectuer, mais doit promouvoir une visée centrée sur le cœur même du métier, sur ce qui lui donne son sens le plus essentiel. Ici, le retour aux transcendants de l'éducation (Morin, 1999) est une piste probablement fructueuse pour rebâtir un consensus sur l'École et sur le sens des métiers scolaires, et de là sur la déontologie qui les accompagne. La déontologie trouve alors sa source dans la norme professionnelle que constitue le sens même de l'éducation et de l'enseignement.

Le respect du minimalisme déontologique

Eirick Prairat a décrit les enjeux et les modalités de la déontologie enseignante et le souci de minimalisme qui l'accompagne (2009a, 2009b, 2013). Ce souci de minimalisme, qui n'est pas sans ressemblance avec la réflexion menée par Ruwen Ogien (2007), signifie que le collectif doit bien faire la distinction entre la personne et le professionnel et se contenter d'indiquer ce qui est professionnellement attendu, sans empiéter sur un idéal existentiel plus large, qui doit rester l'apanage de la personne, surtout dans un contexte marqué par la pluralité des conceptions de la vie « bonne ». Dans cette optique, la déontologie doit rester grandement muette sur la vie privée de l'enseignant et sur ses idéaux, et doit éviter de prescrire strictement des pratiques pédagogiques et éducatives. Recommander sans commander est ici sa juste mesure. Elle doit rester suffisamment souple pour laisser libre l'espace de construction de la vie éthique, mais également celui des débats pédagogiques et didactiques. Par exemple, certains usages des éthiques du lien et du *care* semblent faire l'objet d'indications surdimensionnées, laissant penser que le « bon » enseignant/éducateur est celui qui nécessairement est touché par les élèves. Il faut *a contrario* laisser ouverte la possibilité d'un agir éthique ne puisant pas sa force dans l'affect ou la proximité de l'élève. D'ailleurs, pour « tenir » dans les métiers à autrui, ne convient-il pas de mettre entre parenthèses certains affects pour mener son travail aussi bien que possible et indépendamment de ce que peut nous inspirer la personne et la situation de l'élève ? Tout professionnel doit ici savoir qu'il ne doit pas être « aspiré » par la relation à l'élève, mais que celle-ci doit s'inscrire dans un cadre professionnel.

Conclusion

Les professions d'enseignant et d'éducateur s'exercent dans des systèmes ouverts, c'est-à-dire au sein de configurations ne se résumant pas à une somme finie d'éléments sur lesquels il suffirait d'agir de façon méthodique. Ils sont marqués par la complexité des situations, par les contradictions de ces mêmes situations, par la singularité des cas, par l'urgence fréquente des décisions et par une part incompressible de solitude, même quand le travail d'équipe existe. D'où le souci de la formation d'une vie éthique construite par les agents moraux eux-mêmes, c'est-à-dire les enseignants et les éducateurs, avec toute la dimension pragmatique d'éthique appliquée que cela suppose, à savoir une éthique construite dans et pour la *praxis*, et dans la délicate articulation de deux pôles : l'exigence sur soi et les compréhensions partagées. Habermas (1992) a indiqué le fonctionnement général d'une telle éthique de la discussion animée par la raison communicationnelle, tandis que Joas (1999) montre comment l'agir créatif peut pallier les carences de l'agir normatif, tout comme l'éthique appliquée à la singularité des situations peut suppléer la trop grande généralité des règles et des principes de l'action éducative et pédagogique.

Les pistes fructueuses ne semblent pas faire défaut; il reste à créer les espaces, les temps et les organisations qui vont permettre aux agents de les suivre et de faire vivre une réponse professionnelle à la question de la « vie bonne ».

Références

- Auduc, J.-L. (2011). *Agir en fonctionnaire de l'État, Capes Agrégation*. Paris : Hachette.
- Canivez, P. (1995). *Éduquer le citoyen?*. Paris : Hatier.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Montréal : Presses universitaires de l'Université du Québec.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- Dupeyron, J.-F. (2011). *L'enseignant aux prises avec les discours sur l'École*. Dans *Le travail enseignant au XXI^e siècle* (Actes en ligne du colloque international organisé par l'INRP à Lyon les 16, 17 et 18 mars 2011). Lyon : CNDP
- Gauchet, M. (2002). *La démocratie contre elle-même*. Paris : Gallimard.
- Gohier, C. et Jutras, F. dir. (2009). *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*. Montréal : PUQ.
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Éditions du Cerf.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : Éditions du Cerf.
- Journal officiel de la République française. (1983). *Loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires*.
- Lantheaume, F. et Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. Paris : PUF.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise. Le néolibéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris : La Découverte.
- Le Goff, J.-P. (2002). *La démocratie post-totalitaire*. Paris : La Découverte.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*. Paris : ESF.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2004). *Guide républicain. L'idée républicaine aujourd'hui*. Paris : CNDP, Delagrave.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2005). *Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école*. Journal officiel du 24 avril 2005.

- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2006). *Cahier des charges de la formation des maîtres*. Bulletin officiel du 28 décembre 2006.
- Ministère de l'Éducation nationale (MEN). (2013). *Référentiel des compétences que les professeurs, professeurs documentalistes et conseillers principaux d'éducation doivent maîtriser pour l'exercice de leur métier*. Bulletin officiel du 25 juillet 2013.
- Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2001). *La formation à l'enseignement professionnel : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* (Thèse de doctorat). Université de Nantes. Lille : ANRT.
- Moreau, D. (2004). L'épreuve de la vulnérabilité : une source de l'éthique professionnelle des enseignants. *Penser l'éducation*, (14/2004).
- Moreau, D. (2007). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu essentiel de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. Colloque *Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants?*. Mai 2007, Arras. L'éthique professionnelle des enseignants. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 40.
- Moreau, D. (2009a). L'expérience éthique des enseignants débutants. *Recherche et formation*, (60).
- Moreau, D. (2009b). Compétences éthiques et savoir moral dans l'acte d'éducation. Les limites théoriques d'une formation à la réflexivité en éthique. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 153-177). Québec : PUQ.
- Moreau, D. (dir.) (2012a). *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes*. Paris : L'Harmattan.
- Moreau, D. (2012b). L'étrangeté de la formation de soi. *Le Télémaque*, n° 41. Caen : Presses universitaires de Caen.
- Moreau, D. (2012c). Transmission et Spectralité : la formation de soi « tout au long de la vie ». *Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles*. Paris : CNAM.
- Moreau, D. (2013). À l'heure du retour de la morale à l'école du citoyen... Dans J.-F. Dupeyron et C. Miquieu (dir.), *Éthique et déontologie dans l'Éducation Nationale*. Paris : Armand Colin.
- Moreau, D. (2014). L'éthique professionnelle des enseignants, le Gouvernement pastoral et le Perfectionnisme moral. Dans E. Prairat (dir.), *L'éthique professionnelle en enseignement : enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris, France : Seuil.
- Nietzsche, F. (1971). Par-delà Bien et Mal. Dans *Œuvres Complètes* (tome VII). Paris, France : Gallimard.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.
- Platon. *Gorgias*.
- Prairat, E. (2009a). Les métiers de l'enseignement à l'heure de la déontologie. *Éducation et Sociétés*, 23, 41-57.
- Prairat, E. (2009b). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (dir.) (2014). *L'éthique de l'enseignement. Enjeux personnels, professionnels et institutionnels*. Nancy : Presses universitaires de Lorraine.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris, France : Arthème Fayard.
- Renault, E. (2008). *Souffrances sociales. Philosophie, psychologie et politique*. Paris, France : La Découverte.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Seuil.
- Syndicat national des instituteurs. (1979). *Code Soleil. Le livre des instituteurs*. Paris : Sudel.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris, France : Gallimard.

Pour citer cet article

Dupeyron, J.-F. (2013). La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France. *Formation et profession*, 21(3), 4-17.

Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle

Résumé

Avant la Révolution tranquille, la formation des maîtres vise essentiellement à s'assurer de la moralité et de la piété des futurs enseignants. On les prépare à occuper, à l'instar des prêtres et des religieuses, une position de moralité exemplaire qui les place au-dessus des autres citoyens. Cette conception ancienne des enseignants aurait dû être remplacée, au cours de la modernisation du système scolaire, par une conception professionnelle de l'enseignement et des enseignants. Cela signifie de délaisser l'ancien système de moralité pour adopter une nouvelle normativité éthique fondée sur la capacité d'assumer des responsabilités avec professionnalisme.

Mots-clés

Enseignant modèle, éthique, déontologie, droit des enseignants, moralité exemplaire

Abstract

Before the Quiet Revolution, the training of teachers is rather short. It essentially aims to ensure that morality and piety of future teachers. They are prepared to take, like priests and nuns, a position which places their morality above other citizens. This conception of the teachers wasn't replaced, during the modernization of education system, by a professional conception. In this regard, it no longer requires the teacher to be a model of morality, but to respect the ethical standards of his profession. We propose some ideas to understand why the old model of teachers persists despite the professionalization of teaching and teachers.

Keywords

Teachers as a model, ethics, deontology, right of teachers, ethics of virtues

Pour obtenir un brevet d'enseignement, avant la Révolution tranquille¹, les institutrices et les instituteurs devaient être moralement irréprochables. L'historienne Thérèse Hamel (1991) souligne que le climat académique dans les écoles de formation des maîtres était calqué sur celui des couvents. La discipline était sévère. Les futurs enseignants ne pouvaient se laisser distraire par les bruits du monde. Ils étaient formés pour incarner des vertus religieuses auprès des élèves et de leurs parents.

La formation actuelle des maîtres ne ressemble guère à celle d'autrefois. Elle fut officiellement transférée dans les universités au milieu des années soixante². On se souvient que les signataires du *rapport Parent* encourageaient la professionnalisation du corps enseignant : « En situant la formation des instituteurs au niveau universitaire, nous avons recommandé la première mesure requise pour que l'enseignement puisse se comparer aux autres professions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 1963, Tome 2, p. 213). Le nouveau cadre de formation universitaire a favorisé une lente et progressive professionnalisation de l'enseignement et des enseignants (Gohier, 1997; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Depuis 2001, la formation des maîtres est fondée sur un référentiel de compétences qui vise explicitement la professionnalisation des enseignants (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2001). La douzième compétence de ce référentiel couvre la dimension éthique dont le contenu touche l'ensemble des responsabilités que les enseignants doivent assumer dans le cadre de leurs fonctions. La conception de l'éthique retenue pour cette compétence s'appuie sur une normativité

1 Période de l'histoire du Québec (1955-1975) marquée par l'accélération de la modernisation des mœurs et des institutions.

2 Dans le secteur francophone de la province, en 1957 sont signées des ententes entre universités et écoles normales pour reconnaître que le brevet A équivaut à trois années universitaires en pédagogie. Dans le secteur anglophone, des ententes existent depuis le milieu du XIX^e siècle.

déontologique (Prairat, 2009). Les principes, normes, valeurs et obligations qu'elle promeut n'exigent plus des enseignants qu'ils incarnent des vertus religieuses. Elle s'inscrit plutôt dans une logique strictement professionnelle comme aptitude à résoudre certaines séries de problèmes éthiques liés aux fonctions enseignantes. Quatre principes fondent ses visées professionnalistes : l'autonomie accrue des enseignants, leurs nombreuses responsabilités, la reconnaissance de leur autorité en classe et leur capacité de conserver la confiance des élèves et du public. Dans le cadre de cette éthique, les enseignants doivent être capables de justifier leurs actes et décisions à l'aune des savoirs spécifiques à leur profession. Soulignons que l'autonomie du professionnel constitue la principale raison pour laquelle existe un code de déontologie dans les professions libérales (Dubar, 2000).

Dans le nouveau programme universitaire de formation des maîtres, la compétence 12 ne vise pas à former des enseignants vertueux, dans le sens catholique du terme, mais des enseignants responsables³. Pourtant, un très grand nombre d'enseignants du Québec se perçoivent encore aujourd'hui comme des modèles de moralité, dans l'esprit des vertus religieuses que cela implique. Ces derniers conservent le sentiment que leur crédibilité professionnelle est jugée à l'aune de la moralité de leur personne. Cette représentation de l'enseignant comme modèle de moralité constitue un archétype bien ancré dans les mentalités enseignantes, et les raisons pour expliquer sa perdurance sont nombreuses.

Dans la présente contribution, nous allons d'abord montrer que les juges de la Cour suprême du Canada ont largement contribué, depuis 1996, à entretenir cette conception « moralisatrice » de l'enseignant qui va pourtant à l'encontre de leur professionnalisation (Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon, 2009). En seconde partie, nous allons présenter le contexte historique dans lequel apparaît la conception de l'enseignant comme modèle de moralité exemplaire. En troisième partie, nous défendons l'idée selon laquelle une normativité déontologique répond mieux à l'autonomie accrue et aux diverses responsabilités professionnelles des enseignants.

La Cour suprême du Canada et la moralité exemplaire

Les juges de la Cour suprême du Canada⁴, dans trois causes des années 1990 (*R. c. Audet*, 1996; *Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick*, 1996; *Conseil de l'éducation de Toronto (Cité) c. F.E.E.S.O., district 15*, 1997) qui touchent à la profession enseignante, réfèrent à une conception préprofessionnelle et moralisatrice de l'enseignement pour justifier leurs décisions. Résumons brièvement chacune d'elles. Dans la cause *R. c. Audet* (1996)⁵, l'enseignant fut accusé d'attouchement sexuel sur une élève à qui il avait déjà enseigné. Les juges ont soutenu que l'enseignant était en position d'autorité sur l'élève au moment des faits, même si l'événement s'était déroulé durant l'été alors que l'école était fermée pour les vacances, même si l'élève était majeure en termes de consentement sexuel. Dans la cause *Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick* (1996), l'enseignant fut congédié parce qu'il avait écrit des propos antisémites (révisionnistes) connus d'un cercle restreint

3 Pour la petite histoire, le MELS avait mandaté le professeur Clermont Gauthier pour être membre de l'équipe de rédaction du référentiel de compétence. Ce dernier m'avait demandé de lui fournir quelques principes de base pour réfléchir sur la compétence 12. On retrouve dans le libellé de cette compétence, à quelques mots proches, le texte que je lui avais proposé.

4 Cette cour, composée de neuf juges, est le plus haut tribunal canadien. Elle est la juridiction d'appel du dernier ressort du pays.

5 Voir en référence le nom des accusés.

de personnes de l'extérieur de l'école. Sa position n'était connue ni des élèves ni des parents. De son côté, l'enseignant Bhadauria (*Conseil de l'éducation de Toronto (Cité) c. F.E.E.E.S.O., district 15, 1997*) fut congédié parce qu'il avait insulté et menacé des membres de la direction de son institution qui lui refusaient une promotion. Intéressons-nous aux justifications à caractère moral de la Cour suprême qui ont fondé la culpabilité de ces trois enseignants.

Selon une majorité de juges de la Cour suprême du Canada, les enseignants devraient avoir une moralité exemplaire en toutes circonstances, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, tant dans le cadre de leur travail que dans le cadre de leur vie privée. Dans la cause Bhadauria, les juges énoncent ce principe de moralité : « Du fait de leur situation de confiance, les enseignants doivent prêcher par l'exemple et par leur enseignement, et ils donnent l'exemple autant par leur conduite en dehors des salles de cours que par leur prestation dans celles-ci. En conséquence, toute mauvaise conduite en dehors des heures normales d'enseignement peut constituer le fondement de procédures disciplinaires » (*Conseil de l'éducation de Toronto (Cité) c. F.E.E.E.S.O., district 15, 1997*). L'exemplarité morale exigée par les juges doit traduire les qualités vertueuses qu'un enseignant doit montrer à l'école et dans sa vie privée. Par conséquent, l'enseignant doit assumer son autorité d'enseignant, quels que soient les contextes sociaux. En fait, il ne peut se départir de son rôle et de son identité d'enseignant dans un espace public. Un enseignant qui aurait un « comportement déplacé » hors des heures de classe, comme le suggère le passage suivant tiré de la cause Ross, pourrait être sanctionné :

La raison pour laquelle le comportement en dehors des heures de travail peut équivaloir à de l'inconduite est le fait que l'enseignant occupe une position de confiance et de responsabilité. Si celui-ci agit de manière déplacée, au travail ou après le travail, il peut en résulter une perte de confiance du public à son égard et à l'égard du système scolaire public, une perte de respect de la part des élèves envers lui et envers les autres enseignants en général, en plus de susciter à l'intérieur de l'école et de la collectivité une controverse qui perturbe le fonctionnement du système d'éducation. C'est en raison de cette position de confiance et d'influence que nous exigeons de l'enseignant qu'il se conforme à des normes élevées au travail comme à l'extérieur du travail, et c'est l'érosion de ces normes qui est susceptible d'entraîner, dans la collectivité, une perte de confiance dans le système scolaire public. (*Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick, 1996*)

L'argument qui touche à la perte de confiance du public doit être évalué en regard de deux critères : l'atteinte à l'image de l'institution scolaire et l'atteinte à l'intégrité de l'enseignant. Or, dans les décisions de la Cour suprême, de telles atteintes sont supposées, mais elles ne sont pas prouvées. En fait, comment mesurer, avec des méthodes scientifiques à l'appui, la perte de confiance d'une frange de la population à l'égard du système scolaire? Il semble que cette question n'ait pas été retenue par les juges.

Conséquences de l'inconduite sur l'image d'un établissement scolaire

Plusieurs décisions judiciaires visent explicitement, d'une part, à entretenir la confiance que la population doit avoir à l'égard du système scolaire et d'autre part, à renforcer l'image de pureté de l'école et des enseignants (Jeffrey, 2014). Comme le notait la Cour suprême dans le cas Ross, « les enseignants sont inextricablement liés à l'intégrité du système scolaire. En raison de la position de confiance qu'ils

occupent, ils exercent une influence considérable sur leurs élèves. Le comportement d'un enseignant influe directement sur la perception qu'a la collectivité de sa capacité d'occuper une telle position de confiance et d'influence, ainsi que sur la confiance des citoyens dans le système scolaire public en général » (*Ross c. Conseil scolaire du district n° 15 du Nouveau-Brunswick*, 1996). Les deux arguments évoqués pour justifier la moralité exemplaire sont l'influence des enseignants sur les élèves étant donné leur position d'autorité et la préservation de la confiance du public à l'égard du système scolaire.

On ne peut reprocher aux enseignants d'exercer une influence sur les élèves. Enseigner, en fait, c'est être autorisé à influencer des élèves pour au moins ces trois finalités : leur transmettre des savoirs, les préparer à exercer leur pensée critique comme citoyen et contribuer au développement de leur autonomie intellectuelle et de leur sens des responsabilités. L'autorité réelle d'un enseignant dépend de son pouvoir d'influence, cela ne pourrait être remis en question. C'est pourquoi elle présuppose une éthique normative qui balise ses responsabilités professionnelles.

Les juges établissent un lien entre l'inconduite d'un enseignant dans sa vie privée et l'altération de la confiance de la population à l'égard du système scolaire, de l'enseignement et des enseignants. Or, ce lien est hypothétique, mais n'est pas démontré. Il est fondé sur des perceptions dont on sait qu'elles sont difficilement vérifiables. Soulignons d'emblée l'ambiguïté du concept de « perception » utilisé par les juges dans la citation suivante : « le comportement d'un enseignant influe directement sur la perception qu'a la collectivité de sa capacité d'occuper une telle position ». Il est ici supposé que les enseignants jouissent d'une bonne réputation aux yeux de la population, et que cette réputation pourrait être mise à mal. La question de la perception des enseignants par la population québécoise devrait être documentée, puisqu'il est aisé de soutenir avec Maurice Tardif (2005, 2013) que la profession enseignante, depuis ses débuts, a souvent été dévaluée et méprisée. Par conséquent, ce type de lien, c'est-à-dire que l'écart de conduite d'un enseignant dans sa vie privée induit une atteinte à sa réputation et à la réputation du système scolaire, devrait être justifié par des données empiriques. En fait, sa validité devrait dépasser l'ordre des suppositions. Les chercheurs en sociologie reconnaissent la difficulté d'établir avec précision les conséquences réelles du comportement d'une personne en position d'autorité sur la perception de ses capacités à l'assumer. Les enseignants ne font pas exception à cette règle. C'est pourquoi une accusation grave contre un enseignant devrait être fondée sur la preuve de dommages réels, plutôt que de dommages conjecturés. Les opinions fondées sur la « perception » de la population concernant les « capacités » d'un enseignant demeurent fragiles parce qu'ils relèvent du sentiment et des impressions.

La logique des juges cautionne les établissements scolaires dans leur mode de traitement des plaintes de parents. Nous savons que la majorité des accusations contre un enseignant débute par la plainte d'un parent auprès d'un établissement scolaire, et que le dossier est traité en fonction de préserver leur réputation. L'argument de la préservation de la réputation est pernicieux parce qu'il est fondé sur un lien supposé entre ce qui est reproché à un enseignant et les perceptions des parents au sujet de la réputation de l'établissement scolaire. Comme souligné plus haut, le lien entre la perception et la réputation est difficile à démontrer. C'est pourquoi les établissements scolaires doivent gérer les plaintes des parents avec circonspection et finesse. Les parents n'ont pas toujours tort, ni les enseignants par ailleurs. Aussi, les parents ne peuvent agir comme un surmoi ou un censeur sur le travail enseignant. En revanche, ils peuvent, à titre de citoyens, participer au débat public pour défendre leurs idées sur l'école et l'enseignement. Mais ils doivent bien se garder de jouer un rôle panoptique pour scruter chacun des

gestes des enseignants. Comme tous les professionnels, les enseignants doivent jouir d'une certaine sérénité pour accomplir leurs fonctions avec compétence et responsabilité.

À bien des égards, les enseignants doivent être protégés contre le harcèlement des parents rois. Dans une cause récente (*Kanavaros c. Artinian et Rosentein*, 2010), la juge Danielle Richer de la Cour supérieure du Québec condamne des parents qui ont cherché à intimider une enseignante du primaire pendant plusieurs années parce que cette dernière avait demandé à leur fils de refaire un devoir écrit par la mère. La juge termine son argumentation en écrivant ceci : « Le Tribunal est également d'avis qu'il importe de dissuader d'autres parents de faire de même. Les professionnels, dont les enseignants, mettent des années à bâtir leur réputation et il suffit de quelques minutes sur les ondes de la télévision, sur Internet et dans les journaux pour détruire cette réputation » (*Kanavaros c. Artinian et Rosentein*, 2010). Cette cause montre notamment que la perception des parents sur le travail enseignant peut être faussée par des préjugés et des conceptions erronées.

Les deux moralités

Linda Lavoie, spécialiste en droit scolaire, souligne que les juges de la plus haute cour du pays, dans les causes précitées de 1996, entretiennent une conception rétrograde du travail des enseignants. Pour ces juges, souligne-t-elle, l'enseignant devrait encore aujourd'hui incarner « le rôle de modèle de moralité qu'incarnaient autrefois les nobles du village. Il devrait donc accéder à une hauteur morale plus élevée que celle d'un médecin, d'un notaire, d'un curé ou d'un avocat » (2001). En établissant la responsabilité des enseignants à l'aune d'une éthique de la vertu, les juges, dans les trois causes précitées, contribuent à perpétuer une conception préprofessionnelle des enseignants et de l'enseignement. Or, comme l'avait souligné Lucien Morin (1997) : « les qualités morales qui font d'un individu une “bonne” personne ne sont pas nécessairement les mêmes qui font de lui un “bon” professionnel » (p. 122). Ces deux formes de qualité morale ne sont pas antinomiques, mais elles doivent être distinguées. Elles font appel à deux modèles de moralité que nous examinons ici : 1. une moralité exemplaire liée à une éthique de la vertu; 2. une moralité issue d'une normativité déontologique. Nous défendrons, au final, que les enseignants devraient se fédérer autour de normes professionnelles communes.

Origine de la moralité exemplaire

L'éthique de la vertu appartient à une logique religieuse. Elle se traduit, en termes scolaires, par cette moralité exemplaire demandée autrefois aux enseignants québécois. Piquette (1973) souligne que dans les écoles de formation des maîtres, les compétences pédagogiques avaient peu de place comparativement aux cours qui faisaient la promotion des vertus religieuses. À peu de chose près, les règles que devaient suivre les instituteurs et institutrices lors de leur formation étaient identiques à celles des communautés religieuses. Pour les socialiser à leur futur rôle de modèle de moralité, on leur imposait des horaires serrés, une hygiène corporelle stricte et une discipline spirituelle, telle la règle du silence. Thérèse Hamel (1995) écrit au sujet de l'ambiance dans ces écoles : « La rigidité des règlements et les analogies avec le mode de vie en rigueur dans une communauté religieuse préparaient les futurs instituteurs et institutrices à leur métier où le contrôle de la vie privée serait fort strict. N'oublions pas non plus que les écoles normales constituaient un réseau éventuellement puissant de recrutement

devant susciter des vocations religieuses » (p. 293). L'historienne attire également notre attention sur le fait qu'une moralité plus élevée était demandée aux jeunes filles du fait, pensait-on alors, de leur nature facilement séduite par le mal.

Dans le monde scolaire d'autrefois, les exigences de l'éthique de la vertu étaient sévères à l'égard de tout le personnel enseignant, mais elles étaient incontestablement plus sévères pour les femmes. Les restrictions morales s'adressaient particulièrement à leur pureté sexuelle, leur maintien corporel et leur apparence. En fait, avant la Révolution tranquille, les enseignantes devaient calquer leurs conduites morales sur celles des religieuses. Elles étaient appelées à montrer qu'elles étaient des femmes chastes, pudiques, sensibles, discrètes et dociles. Dans les écoles de formation des maîtres, elles apprenaient à dissimuler les signes de leur sexualité. Les jeunes femmes qui désiraient enseigner devaient obtenir de leur curé de paroisse un certificat de moralité. Lorsqu'elles se mariaient, on les chassait de l'enseignement parce que leurs responsabilités d'épouse et de mère apparaissaient incompatibles avec les valeurs prônées par l'Église catholique.

En somme, former un futur enseignant, avant la Révolution tranquille, c'était d'abord le soumettre à une éducation morale rigoureuse. La moralité de l'enseignant primait sur ses compétences pédagogiques. Cette conception moralisatrice de l'enseignant était promue par un clergé ultramontain qui avait créé, en 1857, les premières écoles normales. En 1963, peut-on lire dans le *rapport Parent*, il y a dans la province de Québec 11 écoles normales de garçons, 70 écoles normales de filles et 25 scolasticats pour le personnel enseignant religieux, soit un total de 106 lieux de formation contrôlés par le clergé. Ils formeront définitivement leurs portes entre 1965 et 1969 avec le transfert de la formation des maîtres dans les universités.

S'élever au-dessus du peuple

Le sociologue Raymond Bourdoncle (1990, 1991) développe des idées sur la moralité exemplaire exigée des enseignants qui méritent notre attention. Il souligne que les futurs maîtres proviennent majoritairement des classes populaires. Pour servir d'exemple moral, ils devaient acquérir une attitude morale qui les démarquait de leur culture première. C'est pourquoi, écrit-il, les enseignants étaient appelés à s'élever au-dessus du peuple.

Bourdoncle rappelle qu'au tout début de l'éducation de masse, les élites considéraient que les enfants du peuple devaient être moralisés. Ce thème de la moralisation des élèves apparaît dès le Moyen Âge dans l'histoire de la pédagogie (Gauthier et Tardif, 2005, p. 94). En fait, il est lié à une conception ancienne de l'enfant perçu, jusqu'au XX^e siècle par ailleurs, comme un « petit animal sauvage » que l'école doit redresser. Avec la scolarisation obligatoire, la moralisation des élèves devient un enjeu pédagogique central. Soulignons que les classes dirigeantes considèrent que les parents des enfants, les gens du peuple, avaient une morale douteuse⁶. Il fallait donc éduquer aux vertus religieuses les enfants et les gens du peuple, c'est-à-dire leur inculquer, comme on disait autrefois, des fondements moraux.

6 Plusieurs romanciers réalistes du XIX^e siècle, à l'instar de Zola, Hugo, Sand et Balzac, dressent un portrait des misères du peuple qui fait contrepoids aux préjugés moraux des classes dirigeantes.

C'était la mission dévolue aux enseignants⁷. Ils devaient être des apôtres de la morale cléricale. Par leurs actes et leurs comportements, ils incarnaient les vertus qu'on voulait transmettre aux élèves et à leur parent. L'enseignement, dans cette perspective, était principalement basé sur l'imitation de la personne de l'enseignant (Chénier, 1997).

Les représentations moralisatrices au sujet du manque de moralité du peuple étaient évidemment biaisées par des préjugés de classe. Pour l'élite, la pauvreté était associée à la sexualité débridée, à la délinquance, à la santé précaire, à la paresse, au manque d'ambition, aux excès d'alcool, à la maltraitance des enfants, etc. Les maux des populations non éduquées, pensait-on erronément, étaient causés par le manque de moralité. Par conséquent, les premières écoles de masse visaient à redresser la moralité du peuple. Les enseignants ne devaient pas uniquement dispenser une éducation de base (lecture, écriture, arithmétique), mais également propager de saines habitudes de vie, une forte piété et des attitudes morales irréprochables. À l'époque, on disait qu'une personne instruite était de bonnes mœurs. Avoir une bonne éducation, selon l'expression convenue, revenait à avoir une bonne moralité. Les enseignants d'autrefois ont été des éducateurs moraux du peuple. Mais pour assumer leur mandat, ils devaient eux-mêmes avoir acquis des qualités morales et se montrer vertueux. Les écoles de formation des maîtres les y préparaient, et l'Église catholique québécoise évaluait leur niveau de moralité.

On demandait aux enseignants d'avoir une moralité exemplaire afin de donner le bon exemple au peuple, mais afin également qu'ils puissent s'en distinguer. La moralité supérieure des enseignants devait les rapprocher du corps des religieux, et les extraire de la moralité inférieure du peuple. Les classes dirigeantes avaient une conscience aiguë de leur différence. Elles encourageaient l'éducation populaire pour que tout un chacun puisse apprécier les personnes plus éduquées, et se rende à leurs avis sur la religion, la morale et la politique.

En somme, à partir du moment où un novice entre dans une école de formation des maîtres, il accepte de mener une vie exemplaire modelée sur la vie religieuse afin de se différencier des siens. Il devient un missionnaire de la morale chez les ouvriers et les paysans. En fait, il pratique la prédication morale. Comme on le disait à l'époque, pour devenir enseignant, cela prend des vertus domestiques d'obéissance, de tempérance et de travail nécessaires pour discipliner le peuple (Bourdoncle, 1990). Les enseignants étaient très surveillés par le clergé, puisqu'ils prolongeaient l'enseignement de la morale prêchée en chaire durant la messe. Le clergé veillait à ce que chaque enseignant soit capable d'incarner une autorité morale par ses comportements exemplaires autant dans sa vie privée que dans sa vie publique.

Dans un contexte contemporain, la sphère des vertus est peu fiable pour évaluer les pratiques enseignantes. Le modèle de la moralité exemplaire, adossé à une éthique de la vertu, n'est pas bon juge du travail enseignant. Cette moralité est insuffisante pour arbitrer d'une manière raisonnable des causes enseignantes. Comment, en effet, juger une faute professionnelle à l'aune d'une éthique de la vertu sachant les connotations religieuses qui lui sont liées? Pourtant, dans les écoles du Québec, les enseignants sont encore évalués à l'aune de cette moralité exemplaire.

7 Même si le discours moralisateur du clergé et des classes dirigeantes domine la scène scolaire, des enjeux sociaux, politiques et économiques sont présents dans les débats sur l'éducation des enfants. Par exemple, apparaît au Québec cette idée de former une élite francophone pour assurer un leadership dans la société sous la domination anglaise.

Établir des normes professionnelles

Les explications précédentes ne doivent pas conduire à la disqualification des vertus. Si nous acceptons, dans un sens moderne, que l'individu vertueux met en pratique, dans les situations concrètes de la vie, les valeurs qu'il fait siennes, alors il serait impertinent de s'opposer aux vertus. Un enseignant vertueux, par choix, pourrait se démarquer par sa bonté, sa générosité, sa bienveillance, sa sollicitude ou sa clémence. Or, nous savons qu'il ne pourrait être vertueux quotidiennement et dans toutes les situations scolaires étant donné la disposition psychologique stable et permanente que cela demande (Prairat, 2013, p. 90). Ainsi, reconnaissons d'emblée l'impossibilité de demander à chaque enseignant d'incarner de telles vertus, et évitons d'évaluer les pratiques enseignantes à l'aune d'une éthique de la vertu. Nous pouvons certes souhaiter que les enseignants incarnent ces vertus dans l'espace scolaire. Mais une faiblesse en bonté, en générosité ou en clémence ne pourrait être considérée comme un manque professionnel. D'autre part, la bonté comme la générosité sont des idéaux moraux qui ne peuvent devenir des normes éthiques communes universelles pour tous les enseignants. Cela signifie qu'on ne pourrait les obliger à les pratiquer sous peine de sanction.

Ce constat nous amène à chercher des normes éthiques universelles auxquelles tous les enseignants peuvent adhérer. Les codes d'éthique des professionnels sont habituellement fondés sur une normativité déontologique. Les recherches montrent qu'une telle normativité convient mieux pour évaluer des pratiques professionnelles (Van Nuland et Khandelwal, 2006). Elle s'appuie sur un ensemble de valeurs, d'obligations, de devoirs et de responsabilités communes à tous les professionnels. Par exemple, la première norme éthique de tout code de déontologie engage un professionnel à respecter la population qu'il dessert. Le respect des personnes est une valeur universalisable du fait que, dans le cadre scolaire, elle peut inspirer et guider les conduites de tous les enseignants. On ne connaît aucune situation où il serait acceptable qu'un enseignant manque de respect à un élève, un collègue, un membre de la direction, un parent ou tout autre individu. Ainsi, il est possible de dépasser l'éthique de la vertu, plutôt personnelle, pour trouver des normes communes de moralité pour guider et justifier les pratiques enseignantes.

Définissons la norme déontologique avant de présenter trois critères qui en garantissent sa validité. Une norme déontologique s'appuie sur une valeur commune à un groupe de professionnels. Elle n'a pas un caractère contraignant puisqu'elle traduit une pratique admise, estimée et exigible dans un milieu de travail. Dans l'exemple précédant, nous avons souligné que le respect des personnes est une valeur incontournable dans l'enseignement. D'autres valeurs peuvent être choisies comme socle à une déontologie enseignante. Pensons notamment au respect du secret professionnel, à l'intégrité et à la responsabilité. En fait, une norme déontologique vient légitimer des pratiques bien établies et acceptées par tous les professionnels. La valeur qui la fonde ne crée pas une pression moralisatrice, car elle est inhérente au travail des enseignants. Ces quelques remarques, aussi rapides et insuffisantes soient-elles, sont uniquement destinées à mettre en évidence la préférence pour les normes déontologiques en remplacement d'une éthique de la vertu.

Voyons maintenant les trois critères qui assurent la validité d'une norme déontologique. Premièrement, le critère de clarté d'une norme déontologique. Elle doit être clairement énoncée afin que les enseignants sachent ce qui est prescrit et prohibé. Le contenu sémantique d'une norme doit en effet être suffisamment précis pour réduire le poids de l'arbitraire et pour être compris de tous. Comment

reprocher à un enseignant une faute s'il ne pouvait raisonnablement connaître une norme compte tenu de son imprécision? Deuxièmement, le critère d'universalité de la norme engage l'adhésion de tous les enseignants sans exception. L'universalité ne signifie pas qu'une norme s'applique d'une manière identique à toutes les situations⁸, mais bien qu'elle demande l'accord de tous les enseignants. Troisièmement, le critère de réflexivité de la norme. Une norme ne constitue pas une théorie doctrinaire. Son contenu, sa pertinence et sa légitimité doivent être objet de discussions ouvertes par la communauté des enseignants. Il ressort de ce troisième critère que ce sont les enseignants qui choisissent, recommandent et rédigent leurs normes professionnelles. En d'autres mots, le contenu d'une norme est l'enjeu d'explicitation, de questionnements et de justifications par la communauté des enseignants. Elle contient donc une dimension critique et dialectique. En somme, les normes déontologiques qui répondent à ces trois critères acquièrent une valeur légitime pour évaluer les pratiques professionnelles.

Pourquoi pas l'intégrité professionnelle?

Dans le modèle de la moralité exemplaire, l'enseignant doit faire preuve de vertu en tout temps, même hors des heures de classe. Qui plus est, chaque enseignant devrait prouver qu'il est vertueux. C'est l'idée qui ressort du cas Audet discuté précédemment (*R. c. Audet*, 1996). Ce jeune enseignant a reconnu avoir eu une relation sexuelle avec une élève majeure de son école durant l'été. Deux cours inférieures du Nouveau-Brunswick l'avaient acquitté pour le motif qu'au moment des faits, il n'était pas en situation d'autorité. Mais une majorité de juges de la Cour suprême du Canada a déclaré qu'il était de facto coupable étant donné sa position d'autorité même si l'événement s'est produit durant les vacances estivales. La présomption d'innocence ne lui a pas été accordée du fait de la position d'autorité qu'il occupait à l'égard de la jeune fille. Ce jugement n'a pas fait l'unanimité parmi les huit juges présents. Deux juges étaient dissidents sur la question de la présomption d'innocence en arguant que, dans chaque cas, la situation d'autorité « devrait être fondée sur la nature de la relation entre l'enseignant et l'élève dont il s'agit, et non pas simplement sur le statut de l'enseignant » (*R. c. Audet*, 1996). Pour les juges majoritaires, les enseignants assument une position d'autorité sur les élèves même hors des heures de classe. On sait maintenant que cette décision s'appuie sur des représentations ancestrales qui voulaient que les enseignants incarnent une moralité exemplaire en toutes situations. Ce qui, par conséquent, a eu pour effet de restreindre d'une manière abusive leur vie privée.

Les limites de l'autorité des enseignants ne sont cependant pas établies par les juges. L'étendue de leur autorité n'est pas spécifiée. Sont-ils en position d'autorité sur l'ensemble des élèves de leur classe, sur l'ensemble des élèves de leur école, sur l'ensemble des élèves de leur commission scolaire ou sur l'ensemble des jeunes de moins de 18 ans? Cette question demeure ouverte pour l'instant, mais elle mérite d'être clarifiée pour rassurer les enseignants quant à leurs devoirs à l'égard des élèves, et quant à la protection de leur vie privée. On observe que pour les juges majoritaires dans le cas Audet, les enseignants n'ont pas le même statut que les autres citoyens canadiens qui, sans exception, jouissent de la présomption d'innocence.

8 Évidemment, les dilemmes moraux qui mettent en tension des normes et des valeurs différentes sont très nombreux. À bien des égards, une norme ne répond pas à un problème d'éthique, elle doit plutôt être perçue comme un phare qui éclaire une situation morale.

La nouvelle normativité déontologique enseignante qui s'est développée dans les milieux scolaires anglo-saxons n'est jamais évoquée par les juges. Encore aujourd'hui, à part quelques rares exceptions, par exemple dans la cause *Kanavaros c. Artinian et Rosentein* (2010), les juges des cours provinciales utilisent sans les remettre en question les arguments vertuistes de la Cour suprême⁹. Par conséquent, le comportement d'un enseignant est jugé non pas à l'aune de normes déontologiques bien établies, mais au regard de vertus personnelles. Dans une perspective professionnelle, les juges auraient pu établir leurs décisions, dans les trois causes citées, sur la norme déontologique de l'intégrité professionnelle. Ce concept semble plus approprié que celui de moralité exemplaire pour établir la faute d'un enseignant. De plus, son usage fréquent dans le domaine des éthiques professionnelles a permis de le clarifier et d'en délimiter le champ d'application.

Dans l'article 87 du Code des professions du Québec (2013), il est indiqué que les professionnels doivent s'acquitter de leurs obligations avec intégrité. Dans la plupart des codes de déontologie québécois, l'intégrité engage les professionnels à éviter de poser des actes qui pourraient être dérogatoires à la dignité de la profession. Pour la profession enseignante, un acte dérogatoire, d'une part, altère la confiance dans l'enseignant et dans son institution, et d'autre part, ternit sa réputation et celle de l'institution. Citons, à titre d'exemple, le fait d'inciter un élève à commettre un délit, à consommer un produit interdit, à voler ou à détruire du matériel qui appartient à l'école, à utiliser du matériel scolaire pour ses propres intérêts, à tromper sa direction sur des heures de travail, à tirer des avantages monétaires du travail d'un élève, à s'exprimer avec un langage inapproprié, à tenir des propos inappropriés, etc. Le concept d'intégrité professionnelle possède, par surcroît, un sémantisme plus précis que celui de moralité exemplaire. Issu de la normativité déontologique, le concept d'intégrité professionnelle peut s'appliquer à une faute professionnelle commise hors du lieu de travail. Toutefois, cette norme protège mieux la vie privée du professionnel du fait que le lien doit être établi entre les actes reprochés et les effets de tels actes. Ce qui n'est pas le cas, comme nous l'avons souligné, pour la moralité exemplaire. Dès lors, l'usage du concept d'intégrité professionnelle a l'avantage de mieux cerner les actes qu'ils commettent en tant que professionnels, et de considérer leurs droits et libertés.

Depuis 1996, plusieurs juges des divers tribunaux provinciaux reprennent l'argumentaire de la Cour suprême du Canada selon lequel les enseignants doivent avoir un rôle de modèle de droiture et de vertus morales à démontrer autant dans leurs actions enseignantes que dans leurs interactions sociales hors de l'école. La Cour suprême, en fait, donne une force supplémentaire à l'ancienne conception de l'enseignant modèle de moralité exprimé par le juge-arbitre André Truchon : « Il semble bien que la conduite d'un simple citoyen ne peut servir d'étalon pour apprécier le comportement des enseignants; ce qu'on attend d'eux, c'est qu'ils s'élèvent au-dessus de la moyenne. En fait, la population, et les tribunaux à sa suite, prêtent à l'enseignant un rôle de modèle, incarnant tantôt le savoir, tantôt la droiture et les vertus morales » (*Syndicat de l'enseignement de Chateauguay-Moisson c. Commission scolaire de Chateauguay*, 1985). Ce juge d'une cour d'arbitrage réfère à l'éthique de la vertu pour évaluer le comportement d'un enseignant. Une perspective déontologique qui accepte la professionnalisation des enseignants l'aurait amené à préciser les bonnes et les mauvaises pratiques professionnelles de l'enseignant. Certains comportements des enseignants peuvent être dérogatoires à la dignité de ses fonctions, mais ils doivent être nommés et justifiés, sinon il y a danger de dérive comme on a pu le

9 Dans le cadre de nos recherches (CRSH), nous avons analysé tous les jugements canadiens dans des causes enseignantes qui concernent les normes de professionnalité, quel que soit le niveau de tribunal.

constater dernièrement concernant des photos d'enseignants sur Facebook¹⁰. En fait, un enseignant professionnel doit certes se conduire de manière à préserver la dignité de la profession, mais il doit également avoir droit, comme les chartes canadiennes et québécoises l'exigent, à la protection de sa vie privée.

Conclusion

Être enseignant, dans une perspective professionnelle, ne demande pas de sacrifier sa vie privée sur l'autel de la moralité. En effet, depuis la Révolution tranquille, les nouvelles conceptions professionnelles de l'enseignement et des enseignants n'exigent pas une telle abnégation de soi. Les futurs enseignants ne sont plus formés pour devenir des modèles de moralité. Ils doivent plutôt acquérir de solides compétences éthiques et développer une conscience professionnelle (Legault, 2003a, 2003b; Legault et Patenaude, 1996). Leur sens de la moralité, en tant que professionnel, tient dès lors à leur sens des responsabilités. En somme, l'enseignant responsable est en mesure de justifier, à l'aune de savoirs professionnels, chacune de ses décisions et chacune de ses actions.

Références

- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert. Les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, 8, 57-72. Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR008-05.pdf>
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-92. Repéré à http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/INRP_RF094_8.pdf
- Chénier, A. (1997). Le modèle éthique : soi-même devant l'autre. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*. Montréal, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Code des professions du Québec. (2013). *Chapitre C-26*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_26/C26.htm
- Conseil de l'éducation de Toronto (Cité) c. F.E.E.E.S.O., district 15, 1 R.C.S. 487 (Cour suprême 1997). Repéré à <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1484/index.doc>
- Dubar, C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.). (2005). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (2^e éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin.
- Dubé, V. (2009, 4 juin). *Congédié en raison d'une photo* [Vidéo en ligne]. Repéré à http://ici.radio-canada.ca/regions/saguenay-lac/2009/06/03/005-photo_facebook_congediement.shtml
- Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 191-205). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Hamel, T. (1991). *Le déracinement des écoles normales*. Québec, QC : Institut québécois de recherche sur la culture.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec*. Montréal, QC : HMH.
- Jeffrey, D. (2014). La moralité vertueuse des enseignantes québécoises. Dans C. Froidevaux-Metterie et M. Chevrier (dir.), *Des hommes et des femmes singuliers*. Paris : Armand Colin.

10 Des cas sont régulièrement rapportés par les journaux. On a notamment congédié un enseignant parce qu'on le voyait sur une photo dans Facebook fumer un joint (Dubé, 2009).

- Jeffrey, D., Deschesnes, G., Harvengt, D. et Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle enseignante* (p. 75-92). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Kanavaro c. Artinian et Rosentein, QCCS 3398 (Cour supérieure 2010). Repéré à <http://citoyens.souqij.qc.ca/php/decision.php?ID=D5F2FDAF3E0B9D7F323CDC95994B6158&page=1>
- Lavoie, L. (2001). L'enseignant : un modèle pour la société. Dans P. Beaulieu et al. (dir.), *Les récents développements en droit de la construction au Québec, Québec, le 18 octobre 2001*. Cowansville, QC : Éditions Yvon Blais.
- Legault, G. (2003a). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. (2003b). *Crise d'identité et professionnalisme*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. et Patenaude, J. (1996). *Enjeux de l'éthique professionnelle*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/antérieur/formation_ens.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1963). *Rapport de la commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 tomes). Québec, QC : Auteur.
- Morin, L. (1997). Postmodernité, éthique et formation des maîtres. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Leblais et G. A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 121-149). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Piquette, R. (1973). *Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises de Québec (1857-1970)* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.
- R. c. Audet, 2 R.C.S. 171 (Cour suprême 1996). Repéré à <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1387/index.do>
- Ross c. Conseil scolaire du district no 15 du Nouveau-Brunswick, 1 R.C.S. 825 (Cour suprême 1996). Repéré à <http://scc-csc.lexum.com/scc-csc/scc-csc/fr/item/1367/index.do>
- Syndicat de l'enseignement de Chateauguay-Moisson c. Commission scolaire de Chateauguay, SAE 3788 (tribunal tripartite, 1985).
- Tardif, M. (2005). Résumé de la conférence de Maurice Tardif. *Bulletin professionnel Virage*, 7(3).
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (dir.). (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : Presses universitaires de France.
- Van Nuland, S. et Khandelwal, B. P. (2006). *Ethics in education: the role of teacher code: Canada and South Asia*. Paris : UNESCO. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001490/149079e.pdf>

Pour citer cet article

Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29.

La morale professionnelle : questions premières

Résumé

Il est important, c'est le point de vue qui est le nôtre dans cet article, de ne jamais dissocier les enjeux professionnels, aussi spécifiques soient-ils, d'enjeux normatifs plus généraux. Dans la première section de ce texte, nous revenons sur la distinction éthique/morale et donnons une définition de ce que l'on peut entendre par « morale ». Dans la seconde section, nous présentons les trois grandes options normatives aujourd'hui en débat : le conséquentialisme, le déontologisme et le vertuisme. Enfin, dans la dernière section, consacrée à l'éthique enseignante, nous montrons que celle-ci ne peut s'inscrire que dans une perspective de type déontologique.

Mots-clés

Conséquentialisme, Déontologisme,
Éthique appliquée, Morale professionnelle,
Vertuisme

Apparue dans les années soixante, et liée à la prodigieuse extension des domaines soumis à l'investigation morale, l'éthique appliquée (*applied ethics*) ou éthique pratique (*practical ethics*) s'attache à clarifier l'attitude qu'il convient d'avoir face à des questions concrètes qui, généralement, appartiennent à quatre grands domaines : la bioéthique, l'éthique de l'environnement, l'éthique des affaires et l'éthique professionnelle. Réfléchir à l'éthique (la morale) enseignante relève donc de droit du champ de l'éthique appliquée puisqu'il s'agit d'élucider des problèmes moraux propres à un secteur particulier. En éthique appliquée, nous entendons dire ce qu'il faut faire ou ne pas faire; en d'autres termes, nous sommes moins à la recherche d'un principe qui aurait une validité générale – comme c'est le cas en éthique normative – qu'en quête de solutions à des situations concrètes. On peut à ce sujet s'inquiéter et se demander avec Ludivine Thiaw-Po-Una (2006, p. 27-28) dans quelle mesure un renouvellement du questionnement éthique portant sur des domaines aussi particuliers n'est pas un risque pour la consistance et l'unité de l'éthique.

La pluralisation des contextes, la mise en lumière de leur particularité et la multiplication d'approches spécifiques liées à des pratiques professionnelles particulières feraient donc planer l'ombre du relativisme. Ce risque existe, mais il nous semble évitable si nous prenons soin de ne jamais isoler les questions relatives à un contexte particulier ou à une pratique professionnelle particulière (comme les questions sur l'activité d'enseignement par exemple) des grandes options normatives que sont le déontologisme, le conséquentialisme ou le vertuisme. Il nous semble important, c'est le point de vue qui sera le nôtre dans cet article, de ne jamais dissocier les enjeux professionnels, aussi spécifiques soient-ils, d'enjeux normatifs plus généraux. Dans la première section de ce texte, nous revenons sur la prétendue distinction de l'éthique et de la morale et donnons une définition de ce que l'on entend par « morale ». Dans la seconde

section, nous présentons les trois grandes options normatives qui sont aujourd'hui en débat. Enfin, dans la troisième et dernière section, consacrée à l'éthique professionnelle enseignante, nous montrons que celle-ci ne peut s'inscrire que dans une perspective de nature déontologique.

L'éthique et la morale

Convient-il de distinguer éthique et morale? Comment définir la morale? Qu'est-ce qui en constitue finalement l'arête vive? C'est à ces questions que tente de répondre la première section de cet article.

Le prestige de l'éthique

Il n'y a pas de doute : le terme d'éthique jouit auprès de l'opinion publique d'un plus grand prestige que le terme de morale, et cela pour trois raisons sans doute. La première est que le mot de morale a un petit côté vieillot, désuet, alors que le terme d'éthique, plus ancien, apparaît paradoxalement comme plus récent et pour tout dire plus en phase avec les inquiétudes de notre modernité. Il est préférable d'avoir des interrogations éthiques que des scrupules moraux. S'intéresser à la morale est toujours un peu suspect, suspect de sympathie pour la tradition dans ce qu'elle a de plus immobile, pire, d'accointances avec tout ce qui fleure bon le rigorisme et le moralisme. Voilà la première raison. D'un mot, la morale nous apparaît un peu poussiéreuse. La seconde raison est que le mot éthique semble marqué du sceau de l'individualité. Ne parle-t-on pas de « son éthique personnelle » pour bien souvent l'opposer à la morale qui, elle, serait commune ou collective? À l'heure où l'individualisme triomphe, toute référence à la personne ou au sujet singulier recueille toujours plébiscite et suffrages.

Enfin, et telle est la dernière raison, l'éthique semble moins prescriptive que la morale. L'éthique est, nous dit-on, faite de questions et d'interrogations, elle laisse place au doute et appelle par conséquent réflexion et délibération alors que la morale se présenterait sous les attributs impératifs de la contrainte et du devoir. La première se contenterait de suggérer et de recommander, alors que la seconde nous presserait de suivre règles et principes. Il faut se déprendre de ces représentations un peu sommaires qui disqualifient la morale et font la part belle à l'éthique, elles ne reposent sur rien de vraiment convaincant. L'idée de distinguer éthique et morale a emprunté une autre voie, celle des arguments, elle s'est appuyée sur des auteurs sérieux, et a été vive notamment dans la seconde moitié du XX^e siècle. Il nous faut maintenant examiner ces discours. On peut relever trois grandes argumentations qui se sont attachées à travailler la distinction éthique/morale.

La vie bonne et le devoir

La première argumentation distingue éthique et morale en se référant, par-delà une étymologie pourtant commune, à deux œuvres emblématiques de la tradition philosophique : d'un côté l'éthique aristotélicienne marquée par une perspective téléologique ou pour dire les choses plus simplement marquée par l'idée de visée (*telos* signifiant en grec la fin, le but); de l'autre côté, la morale kantienne caractérisée par une orientation déontologique (*deon* : le devoir), c'est-à-dire par l'impératif du devoir.

Rien, écrit Paul Ricoeur (1990), dans l'étymologie ou dans l'histoire de l'emploi des termes ne l'impose. L'un vient du grec, l'autre du latin; et les deux renvoient à l'idée intuitive de *mœurs*, avec la double connotation que nous allons tenter de décomposer, de ce qui est *estimé bon* et de ce qui *s'impose* comme obligatoire. C'est donc par convention que je réserverai le terme d'éthique pour la *visée* d'une vie accomplie et celui de morale pour l'articulation de cette visée dans des *normes* caractérisées à la fois par la prétention à l'universalité et par un effet de contrainte. (...). On reconnaîtra aisément dans la distinction entre visée et norme l'opposition de deux héritages, un héritage aristotélicien, où l'éthique est caractérisée par sa perspective *téléologique*, et un héritage kantien, où la morale est définie par le caractère d'obligation de la norme, donc par un point de vue *déontologique*. (p. 200)

Dans cette perspective, l'éthique entend répondre à la question « comment bien vivre? » et se présente comme la quête raisonnée du bonheur alors que la morale entend faire le départ entre le bien et le mal et définir pour chacun d'entre nous les comportements moralement exigibles. « Qu'est-ce que la vie bonne? » se demande l'éthique, « quel est mon devoir? » s'interroge la morale. Si la première (l'éthique), orientée vers ce que l'on peut appeler la sagesse, prodigue volontiers des conseils et des suggestions; la seconde (la morale) est plus prescriptive : elle ordonne et pose des impératifs. L'éthique et la morale sont donc distinctes dans la mesure où elles ne répondent pas aux mêmes préoccupations. Rappelons avec Ricoeur (1990) que la vie bonne est pour chacun « la nébuleuse d'idéaux et de rêves d'accomplissement au regard de laquelle une vie est tenue pour plus ou moins accomplie ou inaccomplie » (p. 210); c'est dire que la démarche éthique est originale et singulière, relevant de choix particuliers et personnels, car elle est avant tout recherche d'une vie réussie. La morale, au contraire, se manifeste comme une instance contraignante, comme une exigence universelle s'adressant à tous les hommes de bonne volonté respectueux des droits d'autrui. Dans une telle perspective, il est un moment où éthique et morale se rencontrent; lorsque la quête d'un art de vivre fait apparaître sur son long et sinueux chemin la figure charnelle d'autrui, il n'est alors plus possible de penser le bien vivre dans l'ignorance de celui qui me fait face et de ce que sa propre quête, tout aussi légitime que la mienne, exige de moi pour être également possible.

L'élucidation et la prescription

La seconde position est une déclinaison du couple théorie/pratique. Si la morale regarde l'action et la réflexion immédiate que l'on peut poser sur celle-ci pour la justifier; l'éthique serait une méditation plus sérieuse, une méditation première qui s'attacherait à élucider les concepts nécessaires à la réflexion morale. Ce point de vue consacre le primat de l'éthique en lui conférant une primauté théorique. « On réserve parfois mais sans qu'il y ait accord sur ce point, écrit prudemment Eric Weil (1996), le terme latin à l'analyse des phénomènes concrets, celui d'origine grecque au problème du fondement de toute morale et à l'étude des concepts fondamentaux, tels que bien et mal, obligation, devoir, etc. » (p. 743). L'éthique représente ici une méditation qui rend possible la réflexion morale en lui fournissant un outillage conceptuel. Elle ne porte pas sur l'étude des différentes morales substantielles (stoïcienne, épicurienne, chrétienne, humaniste...) que l'on peut rencontrer mais sur l'étude des concepts requis par la réflexion et l'action morales (l'obligation, le juste, le mal, le devoir...). Cette manière d'opposer l'éthique – comme préoccupation théorique – à la morale – comme souci pratique – est aussi une manière d'opposer l'un et le multiple, l'unicité de la théorie à la pluralité des morales substantielles existantes.

En français, remarque Alain Lercher (1985) dans un petit dictionnaire publié dans les années quatre-vingt, la plupart des philosophes s'entendent pour distinguer les deux termes. La morale serait plutôt un ensemble de prescriptions destinées à assurer une vie en commun juste et harmonieuse; par exemple : il ne faut pas tuer, il ne faut pas voler, etc. L'éthique serait plutôt la réflexion sur les raisons de désirer la justice et l'harmonie, et les moyens d'y parvenir; par exemple, on y examine des questions comme : qu'est-ce que le bien? Qu'est-ce qu'un devoir? Sur quoi peut-on fonder une obligation morale? (p. 100-101)

Distinguer éthique et morale de la sorte, c'est aussi délimiter le territoire de l'activité du philosophe. À ce dernier, le travail d'élucidation (des notions morales) et de compréhension (des actions et des jugements moraux); au moraliste, le soin d'établir les normes à respecter dans les différents domaines de la vie humaine. Éternel souci, distinguer le travail d'élucidation conceptuelle et la tâche de prescription, répétition sous d'autres formes et avec d'autres mots de la césure fonder/prescrire.

La norme et l'interpellation

La dernière position fait de l'éthique une force d'interpellation, elle interroge ce qui est établi. « Je propose (...), écrit toujours Ricoeur (1996) dans un article intitulé "Avant la Loi morale, l'éthique", de distinguer entre éthique et morale, de réserver le terme éthique pour tout questionnement qui précède l'introduction de l'idée de loi morale et de désigner par morale tout ce qui dans l'ordre du bien et du mal, se rapporte à des lois, des normes, des impératifs » (p. 62). En ce sens, l'éthique est puissance de renouvellement. Elle empêche la clôture et le sommeil dogmatique de la morale en la ré-interrogeant dans ses normes et ses règles. Parce que la morale est toujours menacée d'ankylose et d'engourdissement, elle a besoin d'un aiguillon qui la stimule. Et cet aiguillon : c'est l'éthique. C'est la position qu'adopte par exemple un auteur comme Michel Fabre (1994) dans son ouvrage *Penser la formation*.

« L'éthique n'est pas la morale, écrit-il. Même si la morale comme norme instituée devance toujours de fait l'exigence éthique, celle-ci conserve sur celle-là une primauté de droit. Alors que la morale conforme, l'interpellation éthique précède toute mise en forme et arrache le sujet à la fascination des bonnes formes instituées » (Fabre, 1994, p. 241). L'éthique est à la morale ce que l'instituant est à l'institué. Ce dernier a besoin du souffle de l'instituant pour ne pas se durcir et se rigidifier, à l'inverse l'institué donne corps et forme à un élan qui menace toujours de s'étioler et de s'éteindre s'il n'est pas partiellement repris dans un processus d'objectivation. La morale est un contenu, l'éthique une interrogation. « Le terme éthique, signale un récent petit ouvrage consacré à la pensée éthique contemporaine, se distingue de celui de morale au sens où la morale renvoie davantage à un corps constitué de normes alors que l'éthique implique un questionnement sur la norme elle-même » (Russ et Leguil, 2008, p. 3). Ainsi pensée, l'éthique déborde la positivité de la morale, elle est plus subversive, elle est le mouvement qui déplace les lignes.

Projets philosophiques

Le débat est, disons-le, loin d'être épuisé par la présentation de ces trois grandes positions même si elles représentent les tentatives les plus communes pour distinguer éthique et morale. Le philosophe anglais Bernard Williams (1990), pour citer un ténor de la philosophie morale contemporaine, propose de distinguer éthique et morale d'une tout autre manière. « Le mot éthique, écrit Williams, convient à propos de tout schéma d'existence susceptible de fournir une réponse intelligible à la question de Socrate » (p. 18). « Comment devons-nous vivre? », « Quelle est la meilleure façon de vivre? » (Platon, *La république*, p. 352d). L'éthique est pour Williams la réponse concrète que chacun donne dans le quotidien de sa vie à cette inévitable interrogation. Quant au terme de morale, il reçoit une signification particulière et, pour tout dire, inhabituelle puisqu'il désigne le travail de reconstruction abstrait et *a posteriori* de l'éthique. La morale ne peut alors être pour Williams (1994) que dévitalisée, désincarnée car, dans le registre moral, « le système tend à être l'ennemi de la perception » (p. VII). « La moralité, dit encore notre auteur, c'est l'éthique dans une forme rationnelle » (Duhamel, 2003, p. 61, note 1). Ce n'est plus ici l'éthique qui est la théorie de la morale, mais la morale qui est théorisation dans l'après-coup de l'éthique. Elle n'est, pour Williams, finalement qu'un moment particulier dans la philosophie morale occidentale, moment d'effervescence et de théorisation qui, à l'examen, se révèle relativement inutile. Cette distinction, à première vue surprenante, s'éclaire et devient signifiante dès lors que l'on accède au projet philosophique qu'elle sous-tend, qui est d'élaborer « une éthique sans point de vue moral », selon la juste formule d'André Duhamel.

Présentons un autre exemple. Il s'agit de la perspective défendue par Alain Renaut (2010) :

Tout au plus peut-on considérer que le terme « éthique » désigne plutôt la sphère des valeurs dans la perspective où il s'agit, pour le sujet moral, de rendre compte de ses valeurs à autrui, ou de réfléchir avec autrui sur les valeurs communes et ce qu'elles impliquent. Auquel cas, le terme de « morale » convient mieux quand la sphère des valeurs est envisagée dans la perspective où la conscience se rapporte elle-même à ses propres valeurs, par exemple, dans l'expérience du devoir ou dans sa quête du bonheur. (p. 13)

Éthique et morale désignent ici deux manières de se rapporter au monde des valeurs, le rendre compte (à autrui) et l'explicitation (à soi-même). Là encore, la distinction prend sens dès lors que l'on comprend que, pour Renaut, l'enjeu essentiel est de comprendre l'expérience morale en tant que déploiement dans un espace marqué par le rapport à soi et le rapport à autrui. Les termes de morale (rapport à soi-même) et d'éthique (rapport à autrui) servent à identifier deux modalités qui sont deux moments constitutifs de l'expérience morale. Mais cette proposition, s'empresse de dire Renaut (2010), « n'est nullement contraignante » (p. 13) car finalement, à bien y réfléchir, elle n'a qu'une fonction de désignation propre à son projet.

Le choix de l'indistinction sémantique

Nous pourrions convoquer d'autres auteurs, nous pensons à Habermas (1994), il y en aurait bien d'autres. Cette pluralité interroge. Quel auteur suivre? La distinction renvoie à l'évidence à des préoccupations théoriques internes propres à des projets philosophiques particuliers et non à une distinction première que l'on pourrait d'emblée poser. En résumé, il est difficile d'avancer des raisons fortes et indiscutables pour distinguer *a priori* éthique et morale.

Je vais décevoir le lecteur, écrit Monique Canto-Sperber (2001) une de nos meilleures spécialistes, en soulignant qu'en général je me sers des termes « morale » et « éthique » comme de synonymes. Une opposition de sens trop forte entre la morale et l'éthique me paraît plus soucieuse des effets d'annonce produits par les mots que des démarches intellectuelles en cause. Après tout, il n'y a aucun doute sur le fait que les termes « morale » et « éthique » désignent le même domaine de réflexion. (p. 25)

C'est la même perspective que défend Ludvine Thiaw-Po-Une (2006) dans l'introduction de l'ouvrage collectif qu'elle a consacré aux questions d'éthique contemporaine. « Au point de départ de cet ouvrage, nous n'avons pas jugé utile, écrit-elle, de rechercher à établir une distinction rigoureuse entre éthique et morale » (p. 45).

Ruwen Ogien (2007) ne dit rien de plus : « Pour parler de cette “même chose”, de ce sujet commun, j'emploierai donc indifféremment les mots “morale” et “éthique” en suivant sur ce point les coutumes des philosophes moraux analytiques » (p. 17). C'est encore le point de vue de Vincent Descombes (2004) : « Je ne crois pas possible de justifier la différence qu'on veut parfois trouver entre le mot “morale” et le mot “éthique” (comme si par exemple, la morale était toujours le code universel des prescriptions universelles alors que l'éthique serait la recherche personnelle d'un sens de la vie et de valeurs pour l'orienter) » (p. 495, note 13). Il nous semble raisonnable de rallier cette position d'indistinction sémantique qui a le mérite de clarifier le problème sans pour autant le simplifier. S'il y a une différence à faire, c'est, comme le suggèrent les auteurs mentionnés ci-dessus, entre morale (ou éthique) et études de la morale. Il faut pluraliser le mot « études », car il y a plusieurs manières d'étudier la morale, comme nous le verrons ultérieurement. Mais avant, quelle définition retenir de la morale (ou de l'éthique)?

Éléments de définition

On doit le mot « morale » au juriste et homme politique romain Cicéron (106 av. J.-C.–43 av. J.-C.). Dérivé de *mos/mores* (les mœurs), le mot *moralis* (la morale en latin) est une invention cicéronienne censée combler un manque; la langue latine n'ayant en effet pas de mot pour rendre le mot grec *ta êthica* qui signifie l'étude des comportements. « Cette question, écrit Cicéron (1841, I, p. 1) dans son Traité du destin, appartient à la doctrine des mœurs (*êthos* pour les Grecs); ce nom de doctrine des mœurs est celui que nous donnons d'ordinaire à cette partie de la philosophie; mais, pour enrichir notre langue, on peut être reçu à l'appeler la morale ». Le mot « morale », plus récent que celui d'éthique, se présente donc comme l'équivalent latin du terme grec. Au-delà de ce rappel étymologique, que peut-on vraiment dire de consistant sur ce qu'est la morale? Quels éléments structurants retenir? Comment saisir l'intuition qui est au cœur de la morale? Cinq remarques peuvent être faites.

1. **Première remarque** : la morale engage le rapport à autrui. Cela ne signifie pas *a contrario* que le souci de soi soit un souci immoral, penser à soi est une préoccupation légitime. On objectera par ailleurs que dans le rapport à soi, autrui est toujours là, ce qui est vrai. Le rapport à soi, qu'il prenne la forme solipsiste d'une autoscopie ou d'une inquiétude narcissique, présuppose toujours autrui. Or, si le rapport à soi se retrouve hors du champ de la morale ce n'est pas parce qu'autrui y est absent mais parce que son rôle est secondarisé, parfois même dégradé en un simple spectateur. La morale engage le rapport à autrui, avons-nous dit; mieux *la* question d'autrui est *sa* question de sorte que l'on peut souscrire au propos de Williams (1994) selon lequel : « L'homme qui a élargi le champ de son humanité, en éprouvant des sentiments d'humanité pour autrui et qui se révèle capable de penser aux besoins de personnes, qui sont hors du cercle de ses attachements immédiats, se trouve à l'intérieur du territoire de la moralité » (p. 11).

2. **D'où une seconde remarque** : la morale est une manière de se conduire, une manière de faire et d'agir qui traite autrui – tout autrui – avec l'attention et la considération qui lui siéent car « quelque chose est dû à l'homme du seul fait qu'il est humain » (Ricoeur, 1988, p. 235-236). Sur ce point, c'est Kant qui a dit les choses les plus fortes en montrant que l'homme à la différence des choses n'a pas de prix mais une « valeur intrinsèque », une valeur absolue. « Ce qui a un prix peut être aussi bien remplacé par quelque chose d'autre à titre d'équivalent; au contraire, note Kant (1976), ce qui supérieur à tout prix, ce qui par suite n'admet pas d'équivalent, c'est ce qui a une dignité » (p. 160). Tout homme – quels que soient son rang, sa situation sociale, son statut ou son âge – a le droit au même respect. Il faut affirmer qu'au-delà des différences statutaires, sociales, économiques ou naturelles les hommes ont une égale dignité et que la dignité (*dignitas*) est précisément ce qui n'a pas de prix (*pretium*), car elle est la valeur primordiale et invariable du sujet en sa singularité personnelle. L'homme existe donc « comme fin en soi, et *non pas simplement comme moyen* dont telle ou telle volonté puisse user à son gré » (Kant, 1976, p. 148).

3. Si la morale est de l'ordre de l'agir (**troisième remarque**), cela signifie qu'elle n'est ni science, ni exercice spéculatif mais *praxis*. Cela ne signifie pas que l'homme moral ne pense pas ou qu'il ne délibère pas. Cela signifie qu'il ne se contente pas de réfléchir et de délibérer mais qu'il s'engage, car c'est précisément son agir qui permet de le qualifier d'homme « moral ». Le domaine de la moralité est le monde de l'action, car « on juge qui est quelqu'un à partir de ses œuvres » (Aristote, 1978, II, 1, 1219b 12). Un collègue universitaire rappelait récemment lors d'un séminaire sur l'éthique enseignante qu'il n'y a « pas de morale au repos », la formule est heureuse car « il est impossible, comme le souligne Aristote (1989), à qui ne fait rien de bien faire » (VII, 3, 1325 a 21).

4. **Quatrième remarque** : Si la morale, comme nous venons de le voir, s'appréhende d'abord par le prisme d'un sujet qui agit, pose des actes et les revendique, on peut aussi la saisir dans l'objectivité d'un donné; elle apparaît alors comme un ensemble de règles et de principes. D'où la définition qu'en donnent Monique Canto-Sperber et Ruwen Ogien (2004) :

La morale est constituée pour l'essentiel, de principes ou de normes relatives au bien et au mal, qui permettent de qualifier et de juger les actions humaines. Ces normes peuvent être des lois universelles qui s'appliquent à tous les êtres humains et contraignent leur comportement. Il s'agit, par exemple, du respect dû à l'être humain en tant qu'homme, de l'obligation de traiter les individus de manière égale, du refus absolu de la souffrance infligée sans raison. Ces normes constituent le socle commun des cultures démocratiques libérales. (p. 5)

5. Enfin, *cinquième et dernière remarque*, ces principes et recommandations constituent la morale partagée. Il est alors légitime de distinguer les normes morales ambiantes (que l'on appelle parfois morale objective et rendue en langue allemande par le terme de *Sozialethik*) et les normes morales personnelles (*Individualethik*) dans la mesure où il n'y a jamais dans les sociétés modernes de stricte, permanente et totale coïncidence entre l'ensemble des premières et l'ensemble des secondes, même si ces deux réalités sont fortement liés puisqu'il n'y a d'agents moraux que dans un monde moral.

Les options normatives

L'éthique normative est soucieuse d'établir des principes et des formes de raisonnement qui ont une portée générale, c'est-à-dire qui peuvent s'appliquer à l'ensemble des questions morales qui nous préoccupent. Le débat entre le déontologisme (point de vue éthique qui qualifie a priori certains actes comme étant moralement requis et d'autres comme étant moralement prohibés), le conséquentialisme (point de vue appréciant la moralité d'un acte en fonction de ses conséquences) et le vertuisme (point de vue qui, au-delà des actes, s'intéresse à l'agent moral) est au cœur de l'éthique normative puisque non seulement ces théories posent la pertinence d'un principe général de moralité (le souci des conséquences, l'exigence du devoir, et la primauté de la vertu), mais tentent aussi de fournir des solutions pertinentes aux différentes questions morales qui se posent à nous, hic et nunc. L'éthique enseignante est-elle plutôt déontologiste, conséquentialiste ou vertuiste? Avant de se prononcer dans la dernière section de ce texte, il convient de présenter ces trois grandes options normatives.

Le conséquentialisme ou le souci des conséquences

Le terme de conséquentialisme est un terme récent que l'on doit à la philosophe britannique Elizabeth Anscombe (1919-2001). Une approche conséquentialiste est une approche qui accorde une valeur morale aux actes en fonction de leurs conséquences. Le terme de conséquences, ou plus exactement de « conséquences prévisibles ou présumées » (il ne s'agit pas des conséquences réelles qui ne peuvent être connues qu'une fois l'acte déployé), doit être pris en un sens large comme tout ce qui résulte de l'acte commis, de manière directe et indirecte. En d'autres termes, le conséquentialisme identifie ce qui est moralement obligatoire avec ce qui améliore l'état du monde. Mais, comme à l'impossible nul n'est tenu, il faut parfois, à défaut de maximiser les avantages, se contenter de minimiser les maux (« conséquentialisme négatif »). Le conséquentialisme, contrairement à une idée reçue, est une posture morale exigeante puisqu'elle demande à l'agent d'oublier ses intérêts personnels pour promouvoir un monde meilleur ou, à défaut, réduire autant que possible les effets négatifs. Il n'est pas une morale de l'intérêt car son idéal « n'est pas le plus grand bonheur de l'agent lui-même, mais la plus grande somme de bonheur totalisé (*altogether*) » (Mill, 1988, p. 57). D'où l'on voit qu'il n'y a pas de réflexion morale, dans une optique conséquentialiste, qui ne passe par une claire appréhension des contours de la communauté. Car il ne suffit pas de dire que l'on doit rendre le monde meilleur, encore faut-il s'entendre sur ce qu'on appelle le monde. Où commence-t-il? Et surtout, où s'arrête-t-il?

La doctrine conséquentialiste la plus connue et la plus importante est indiscutablement l'utilitarisme, dont la maxime peut s'énoncer ainsi : « Une action ou une règle d'action est morale si et seulement si elle a pour conséquence une plus forte augmentation du bien-être de la communauté morale considérée que toute action ou règle d'action alternative » (Timmons, 2002, p. 343, traduction libre). Une grande partie des débats relatifs à l'utilitarisme va alors consister à définir plus précisément le bien-être à promouvoir, censé améliorer l'état du monde. Utilitarisme hédoniste, utilitarisme eudémoniste, utilitarisme des préférences; de Jeremy Bentham (1748-1832) à Peter Singer (1946-...) en passant par John Stuart Mill (1806-1873) se décline une importante et passionnante histoire de l'utilitarisme (Audard, 1999). Un des aspects les plus frappants est la capacité qu'a cette orientation morale à se modifier, à se réformer pour finalement emprunter des voies toujours nouvelles (utilitarisme hédoniste, indirect, à deux niveaux, négatif, des préférences...). Mais au-delà de ces multiples variantes, celles-ci partagent une série de principes qui constituent les caractéristiques structurelles de toute perspective utilitariste : un principe de maximisation (tendre vers le *maximum* de bien-être collectif) ou de minimisation, un principe d'agrégation (le bien-être de la communauté n'est rien autre que la somme des biens être des individus qui la composent), un principe d'impartialité (« Chacun compte pour un, et seulement pour un ») et un principe d'évaluation (l'utilité comme critère pour apprécier la qualité des conséquences).

Le déontologisme ou le primat du devoir

Tout d'abord, ne confondons pas le déontologisme, encore appelé éthique déontologique (de *deon*, le devoir en grec), avec ce que l'on nomme une déontologie professionnelle, qui est un cadre définissant les normes et les recommandations propres à l'exercice d'une profession et devant garantir la qualité du service qu'elle doit rendre (Prairat, 2009). L'emploi généralisé du terme de déontologisme, pour désigner une option normative présentée comme concurrentielle au conséquentialisme et au vertuisme, est relativement récent, puisqu'il remonte aux travaux de Rawls (1997) sur les principes de justice. Comment définir simplement le déontologisme? Disons que 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. Le déontologisme se moque des conséquences. Il entend donc substituer à une posture attachée à promouvoir une situation jugée préférable une attitude qui pose la question de ce qui doit être impérativement fait ou évité. On dit aussi, à la suite de Philip Pettit (1994), même si cette affirmation est parfois contestée, que le déontologisme entend non pas promouvoir des valeurs mais les honorer. Pour prendre l'exemple de la justice, il ne s'agit pas pour le déontologiste d'agir pour rendre le monde plus juste (option conséquentialiste), mais d'agir de manière juste. Car on peut très bien imaginer que dans certaines situations, c'est en agissant de manière injuste ou en ayant un comportement peu conforme à l'esprit de justice que l'on va rendre le monde plus juste. Pour le déontologiste, cela est inacceptable, l'important est d'être juste, d'agir en étant fidèle à ce qu'un comportement juste exige de faire.

Le déontologisme consacre donc la notion de devoir. Le philosophe américain Thomas Nagel (1993) note que l'intuition morale commune repère assez facilement les devoirs moraux qui sont les nôtres :

Il y a, écrit-il, les obligations particulières qu'engendrent des promesses et des accords; les restrictions qui s'opposent au mensonge et à la trahison; les interdictions de violer divers droits individuels, le droit de ne pas être tué, blessé, séquestré, menacé, torturé, forcé à agir contre sa volonté, volé; les restrictions s'opposant au fait d'imposer à quelqu'un certains sacrifices simplement comme des moyens d'arriver à une fin; et, peut-être, la revendication particulière d'immédiateté qui rend la détresse éloignée très différente de la détresse de celui qui se trouve dans la même pièce. Il se peut qu'il y ait aussi une exigence déontologique de loyauté, d'équité ou d'égalité dans la façon dont on traite les autres. (p. 211)

C'est un des points forts du déontologisme que de rencontrer le sentiment de l'homme de la rue qui ne manque pas d'éprouver le fait moral sous le signe d'un ensemble de devoirs à respecter. Cela étant, c'est à Kant (1724-1804) que l'on associe le déontologisme. Non que le kantisme soit la première morale déontologique; tant s'en faut, pensons au décalogue et à ses fameuses prescriptions. Mais Kant a eu le mérite de proposer la formulation la plus systématique et la plus rigoureuse de ce que peut être une morale déontologique (voir les différentes formulations de l'impératif catégorique). Il a montré de manière magistrale que nous ne saurions faire de la conséquence un critère de moralité, car celle-ci enferme toujours une part de hasard, de contingence, elle ne dépend donc pas entièrement de nous. Parfois, l'action se passe bien, parfois elle tourne mal comme on le dit dans le langage de tous les jours. Les conséquences ne nous appartiennent pas vraiment, elles nous échappent toujours un peu. Dès lors, ce n'est pas du côté de l'expérience et du résultat, mais du côté du sujet et de sa « bonne volonté » que l'on doit chercher le critère de la moralité.

Le vertuisme ou la force du caractère

Le vertuisme ou éthique des vertus (*virtue ethics*) a trouvé sa première formulation cohérente sous la plume d'Aristote. Il a connu un regain d'intérêt dans les années cinquante (1950) avec des philosophes comme Elizabeth Anscombe (1919-2001), Philippa Foot (1920-2010) et plus récemment avec le philosophe écossais Alasdair MacIntyre (1929-...). Le vertuisme fait de l'exercice de la vertu un travail d'accomplissement de soi, souverain bien où se réconcilie la vie heureuse et la perfection morale.

L'exercice des vertus, n'est pas en ce sens, *un moyen* pour parvenir au bien qui est la fin de l'homme. Ce qui constitue le bien, c'est une vie humaine complète vécue au mieux, et l'exercice des vertus est une partie nécessaire et centrale de cette vie, non un simple exercice préparatoire visant à l'assurer. Nous ne pouvons donc définir le bien pour l'homme sans référence aux vertus. (MacIntyre, 2006, p. 145-146)

L'exercice de la vertu n'est donc pas un moyen en vue d'une fin extérieure, il est le bien même ou tout au moins une partie de ce bien. C'est l'effort pour se bien conduire qui définit le bien, comme le note André Comte-Sponville (1995, p. 10). Pour poser des actes moraux, il n'est pas besoin de règles ou de principes, mais de jugement qui est la capacité à apprécier la singularité d'une situation; et pour bien juger, il convient d'être vertueux. Le vertuisme, adossé aux notions de dispositions, d'*éthos* et de vertu, est une approche dite « éliminativiste » puisqu'elle fait l'économie des notions d'obligation et de devoir qui semblent pourtant inscrites au cœur de la vie morale. Le vertuisme s'oppose ainsi de manière énergique et aux approches déontologiques et aux approches conséquentialistes qui, une fois le bien moral entrevu, en appelle à l'impératif du devoir.

Cet aspect éliminativiste est loin d'être étranger au succès que connaissent aujourd'hui les éthiques vertuistes. Plus largement, il semble que ce soit l'intérêt pour le caractère de l'agent, pour la qualité même de sa personne, qui a contribué à ce renouveau de l'éthique des vertus. On voit dès lors comment, dans une perspective vertuiste, se pense l'éducation morale du jeune enfant, comment la force des habitudes et la valeur de l'exemple prennent une place essentielle. Cela ne signifie pas qu'un déontologiste renoncerait à la vertu de l'exemplarité dans la tâche éducative, il suffit pour s'en convaincre de relire les fortes pages que consacre Rawls (1997) à cette question dans la dernière partie de sa *Théorie de la justice*. « Tout d'abord, écrit-il, les parents doivent aimer l'enfant et être dignes de son admiration. Ainsi, ils éveillent en lui le sens de sa propre valeur et le désir de devenir le genre de personne qu'ils sont » (p. 506). Mais pour un déontologiste, l'éducation morale de l'enfant doit aussi faire une place à la règle et à la pédagogie de la règle.

Ensuite, poursuit Rawls, ils doivent établir des règles claires et intelligibles (et bien entendu, justifiables), adaptées au niveau de compréhension de l'enfant. En outre, ils doivent indiquer les raisons de ces ordres dans la mesure où celles-ci peuvent être comprises, et ils doivent respecter ces préceptes dans la mesure où ils s'appliquent aussi à eux. (...). Il est probable que le développement moral ne peut se produire en l'absence de ces conditions et, en particulier, si les ordres parentaux sont non seulement sévères et injustifiés, mais encore imposés à l'aide de punitions et même de châtiments physiques. (p. 506)

Retour à la morale professionnelle

Les insuffisances du conséquentialisme et du vertuisme

Déontologisme, conséquentialisme ou vertuisme? Quelle orientation normative choisir? Il faut d'emblée récuser l'option conséquentialiste en raison de la dimension sacrificielle qui lui est inhérente. Le conséquentialisme fait en effet valoir sans état d'âme le collectif, la loi du plus grand nombre, c'est la fin qui importe et donc la fin justifie les moyens, ce qui ne s'accorde guère avec nos intuitions morales qui voient en chaque élève un être singulier et digne d'être respecté. Le conséquentialisme « ne prend pas au sérieux la pluralité et le caractère distinct des individus », dira Rawls (1997, p. 55). Son impartialité est un impersonnalisme. Si l'enseignement est un art de la rencontre, art qui requiert un séjour (un lieu) qui doit être pensé, sous le signe de l'hospitalité, alors faire valoir en son sein une morale conséquentialiste reviendrait purement et simplement à renoncer à l'idée même d'hospitalité ou tout au moins à la définir de manière restreinte. Le conséquentialisme peut avoir une pertinence dans certains domaines d'activité confrontés à des situations-limites (pensons à la médecine de guerre), là où des choix impérieux et urgents sont requis, mais il ne saurait être au principe de la morale enseignante. La nature même du lieu scolaire, caractérisé par l'accueil inconditionnel de tous, et l'exigence d'enseigner à tous les élèves, sans exception et sans discrimination, qui fonde le pacte scolaire, obligent à congédier l'option conséquentialiste. Il faut également récuser l'option vertuiste, car il semble que l'idée même de vertu comprise comme disposition stable et permanente soit une idée introuvable. « Les psychologues ont montré de manière convaincante, écrit Jon Elster (2007), que les comportements de la personne varient énormément d'une situation à l'autre. Le même individu peut procrastiner à la maison et être très consciencieux au travail, coléreux avec son épouse et d'une

douceur parfaite avec ses amis » (p. 49). Mais, l'éthique des vertus, pour être en mesure de rivaliser avec le conséquentialisme et le déontologisme, doit aussi pouvoir proposer l'image d'une personne qui pourrait servir de modèle moral à tout le monde (Ogien, 2007, p. 69). Est-il bien raisonnable de proposer, comme horizon et figure normative, l'image d'un enseignant idéal? Il semble, pour des raisons sociologiques relativement évidentes, que dans des univers professionnels aussi diversifiés que les nôtres, il ne soit guère possible de proposer un tel modèle. Cela ne signifie pas, entendons-nous bien, que la socialisation professionnelle échappe à toute forme d'identification et à la dynamique structurante et positive des modèles. Il n'y a pas de devenir-enseignant sans toute une série d'emprunts à des aînés jugés dignes de nous inspirer. Récuser l'hypothèse de l'enseignant idéal, ce n'est pas récuser la problématique de l'identification en formation.

L'orientation déontologique

L'option déontologique paraît convaincante dans la mesure où elle met en avant l'idée de restrictions normatives dans le souci de préserver les droits et la dignité de celui qui nous fait face, en l'occurrence ici les droits et la dignité de l'élève. Le déontologisme est en phase avec l'expérience que l'on se fait du moment moral, souvent vécu sur le mode de la retenue. Ce qui pose problème avec le déontologisme est sa version absolutiste, version qui exige le respect inconditionnel des droits d'autrui et donc l'absence d'égards pour la question des conséquences. Peut-on vraiment, en toutes circonstances, ignorer les conséquences de nos actes? Est-ce bien sérieux? « Toute doctrine éthique digne de considération, écrit Rawls (1997) pourtant ardent défenseur du point de vue déontologique, tient compte des conséquences dans son évaluation de ce qui est juste. Celle qui ne le ferait pas serait tout simplement absurde, irrationnelle. » (p. 56). D'où l'option d'un déontologisme tempéré, telle est la thèse que nous défendons dans le dernier ouvrage que nous venons de publier (Prairat, 2013, p. 75-96). Que faut-il exactement entendre par cette formule? Il faut comprendre que si le respect des droits et des légitimes prérogatives de l'élève est essentiel, ce respect n'a pas de caractère absolu. On peut en certaines circonstances être amené à suspendre l'exercice d'un droit à un élève pour éviter à ce *même élève* un important préjudice. Il ne s'agit pas de renouer ici avec le conséquentialisme qui accepte de suspendre les droits d'une personne en vue d'un bénéfice collectif. Le déontologisme tempéré accepte que l'on suspende momentanément un droit à l'égard d'un élève pour épargner à ce même élève une situation douloureuse. Le droit à la vie privée illustre parfaitement cette question de la suspension du droit. Nous savons que le droit à la vie personnelle et privée appelle, pour l'enseignant, un devoir de confidentialité dont la violation est sanctionnée, en France, par l'article 226-13 du Code pénal. Or, l'article 226-14 de ce même code pénal prévoit des dérogations à cette obligation de confidentialité pour la personne qui a connaissance de « privations, de mauvais traitements ou de sévices, y compris lorsqu'il s'agit d'atteintes ou de mutilations sexuelles infligées à un mineur de 15 ans ou à une personne qui n'est pas en mesure de se protéger en raison de son âge ou de son incapacité physique ou psychique ». Les personnes soumises au secret professionnel doivent donc, dans certaines circonstances, suspendre l'exercice de ce devoir de confidentialité et intervenir sous peine d'être sanctionnées pour non-assistance à personne en danger. L'enseignant ne s'interdit donc pas de protéger et, le cas échéant, de restreindre la liberté de l'élève pour lui éviter un mal. Cette restriction est la marque d'une teinte de paternalisme, d'une inévitable teinte de paternalisme dans le rapport maître-élève.

Il importe d'introduire ici une distinction. On peut entendre le terme de conséquentialisme en deux sens distincts. Le premier soutient que la valeur morale d'un acte est toujours et toute entière inscrite dans les conséquences de celui-ci, c'est la thèse conséquentialiste comme option normative, telle que nous l'avons présentée dans la section précédente. Le second sens affirme que les conséquences sont un critère d'évaluation, un critère parmi d'autres pour apprécier la qualité morale d'un acte. Cette seconde acception ne conçoit pas le conséquentialisme comme une option normative autonome, mais comme un principe parmi d'autres, comme un critère de moralité recevable à certains moments et en certaines circonstances. De sorte qu'il est possible de tempérer tout déontologisme par un souci occasionnel des conséquences. Il est possible et pertinent d'adjoindre à une morale d'allure déontologique qui pose des principes et des droits à respecter une considération relative aux conséquences, en certaines occasions. Si le conséquentialisme a un intérêt, ce n'est pas à titre d'option normative mais de principe d'évaluation complémentaire venant corriger un déontologisme trop rigoureux. Ce faisant, 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.

Références

- Aristote. (1978). *Éthique à Eudème* (traduit par V. Décarie). Paris, Montréal : Librairie philosophique J. Vrin, Presses universitaires de Montréal.
- Aristote. (1989). *La politique* (traduit par J. Tricot). Paris : Librairie philosophique J. Vrin.
- Audard, C. (1999). *Anthologie historique et critique de l'utilitarisme*. Paris : Presses universitaires de France.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*. Paris : Presses universitaires de France.
- Canto-Sperber, M. (2001). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Canto-Sperber, M. et Ogien, R. (2004). *La philosophie morale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Cicéron. (1841). *Du Destin. Œuvres complètes Tome IV* (traduit par C. Nisard). Paris : Dubochet.
- Descombes, V. (2004). *Le complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.
- Duhamel, A. (2003). *Une éthique sans point de vue moral : la pensée éthique de Bernard Williams*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Elster, J. (2007). *Agir contre soi. La faiblesse de volonté*. Paris : Odile Jacob.
- Fabre, M. (1994). *Penser la formation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Habermas, J. (1994). *Textes et contextes. Essais de reconnaissance théorique* (traduit par M. Hundyadi). Paris : Éditions du Cerf.
- Kant, E. (1976). *Fondements de la métaphysique des mœurs* (traduit par V. Delbos). Paris : Delagrave.
- Lercher, A. (1985). *Les mots de la philosophie*. Paris : Librairie Eugène Belin.
- MacIntyre, A. (2006). *Après la vertu*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mill, J.-S. (1988). *L'utilitarisme* (traduit par G. Tanesse). Paris : Flammarion.
- Nagel, T. (1993). *Le point de vue de nulle part* (traduit par S. Kronlund). Combas : Éditions de l'éclat.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Gallimard.
- Pettit, P. (1994). Conséquentialisme et psychologie morale. *Revue de métaphysique et de morale*, 99, 223-244.
- Prairat, E. (2009). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.

- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rawls, J. (1997). *Théorie de la justice* (traduit par C. Audard). Paris : Éditions du Seuil.
- Renaut, A. (2010). *Découvrir la philosophie. La morale*. Paris : Odile Jacob poches.
- Ricoeur, P. (1988). Pour l'être humain du seul fait qu'il est humain. Dans J.-F. de Raymond (dir.), *Les enjeux des droits de l'homme* (p.236). Paris : Larousse.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1996). Avant la Loi morale, l'éthique. Dans *Encyclopaedia Universalis, Symposium « Les enjeux »* (p. 42-45). Paris : Encyclopaedia Universalis SA.
- Russ, J. et Leguil, C. (2008). *La pensée éthique contemporaine*. Paris : Presses universitaires de France.
- Thiaw-Po-Une, L. (dir.). (2006). *Questions d'éthique contemporaine*. Paris : Éditions Stock.
- Timmons, M. (2002). *Moral theory, An Introduction*. Londres, New York : Rowman, Littlefield.
- Weil, E. (1996). Morale. Dans *Encyclopaedia Universalis, Corpus 15* (p. 743-751). Paris : Encyclopaedia Universalis SA
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie* (traduit par M.-A. Lescourret). Paris : Gallimard.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale. Moralité et autres essais* (traduit par J. Lelaidier). Paris : Presses universitaires de France.

Pour citer cet article

Prairat, E. (2013). La morale professionnelle : questions premières. *Formation et profession*, 21(3), 30-43.

Obligation scolaire et droit inconditionnel à l'éducation de base

Résumé

L'étude analyse trois perspectives morales pouvant fonder l'éthique enseignante : les théories classiques de la justice, les théories du *care* et les théories de la reconnaissance. Elle s'interroge sur les remaniements que pourrait connaître cette éthique professionnelle dès lors que les deux dernières perspectives seraient sollicitées pour atténuer l'hégémonie exercée aujourd'hui par la première.

Mots-clés

Éthique, enseignement, justice, théorie du *care*, reconnaissance

Introduction

Dans le prolongement d'une précédente contribution (Monjo, 2012) portant sur l'éthique professionnelle enseignante, nous nous proposons ici d'évoquer les effets que pourrait produire sur cette éthique l'appel aux théories du *care* et de la reconnaissance, en complément des théories traditionnelles de la justice. La pertinence de nos analyses se fonde, pour l'essentiel, sur les demandes adressées par les élèves (et, au-delà, par leurs parents et, plus généralement, par la société tout entière) à leurs enseignants (et, au-delà, à l'institution scolaire elle-même). Des demandes formulées, à la fois en termes d'attention, de soin ou de sollicitude et en termes de respect ou de reconnaissance. Des demandes qui, en outre, semblent faire écho aux demandes adressées, dans les mêmes termes et comme en retour, par les enseignants eux-mêmes, à l'ensemble du corps social. Ces multiples demandes peuvent être interprétées comme autant de symptômes d'une insatisfaction générale quant au fonctionnement actuel de l'école, tant du point de vue de son organisation que de ses finalités.

Certes, ces demandes peuvent sembler contradictoires dans la mesure où, dans un cas, elles paraissent s'inscrire dans la perspective d'une hétéronomie plus ou moins délibérément assumée, comme demandes de soutien ou de prise en charge, alors qu'en matière de respect et de reconnaissance, c'est plutôt l'autonomie qui est revendiquée. Il faudra bien sûr s'interroger sur cette tension potentielle, mais aussi réfléchir aux moyens de la surmonter, en mettant en avant le fondement anthropologique commun, malgré tout, aux deux types de revendications, en l'occurrence la dimension d'intersubjectivité inhérente à toute identité. Cette dimension peut se manifester soit sous la forme d'une dépendance à l'autre (celle, par exemple, de l'enfant venant de naître à l'égard des adultes qui en ont la charge),

soit sous la forme d'une demande de reconnaissance comme être non seulement de besoins, mais également de désirs, dont celui d'autonomie, sous-tendant une vie digne d'être vécue.

L'intégration de ces approches (*care* et reconnaissance) dans l'analyse de la relation pédagogique peut conduire, dès lors qu'elles sont envisagées davantage comme des compléments que comme une véritable solution de rechange à la « théorie de la justice », à une nouvelle formulation des exigences d'égalité et d'inconditionnalité inscrites dans l'énoncé d'un droit à la même éducation de base pour tous. Cette formulation permettrait d'échapper aux ambiguïtés liées à la traduction de ces exigences en termes, respectivement, d'égalité des chances et d'obligation scolaire.

C'est ce dernier point que nous envisageons de développer dans cette contribution. Le constat suivant constitue le point de départ : on est en présence, aujourd'hui, d'une tendance à la *pénalisation* de l'obligation scolaire, non seulement sous la forme de sanctions financières ou autres, encourues par certains élèves (et leurs parents) pour cause de non-respect de cette obligation, mais aussi, plus généralement, sous la forme d'opprobre dont sont frappés des adultes qui ne disposeraient plus de l'autorité nécessaire sur leur progéniture pour l'amener à respecter les différentes injonctions scolaires. Ce constat se double d'une hypothèse : cette tendance à la pénalisation est à contre-courant du mouvement historique rapprochant principe d'obligation et principe d'autonomie (privée et publique). Un rapprochement que le contractualisme, rousseauiste en particulier, avait théorisé en posant que seule une volonté (individuelle ou collective) libre pouvait être obligée, en s'obligeant elle-même et que c'était, en retour, dans cette capacité à s'obliger qu'on pouvait repérer le signe le plus convaincant de cette liberté. Or, la tendance actuelle à la pénalisation inscrit l'obligation scolaire en particulier – mais la remarque vaudrait aussi, probablement, pour d'autres formes d'obligations comme le « travail obligatoire » (*workfare*) par exemple – dans l'horizon de la soumission, c'est-à-dire dans l'horizon de l'hétéronomie maximale.

Relativement à la question de l'obligation scolaire, un tel mouvement historique aurait donc dû se traduire par une levée progressive de cette obligation comme contrainte extérieure et le dépassement de ce qu'elle avait, initialement, d'archaïque pour laisser la place à la libre reconnaissance (individuelle et collective) de cette nécessité proprement humaine d'une période prolongée d'éducation initiale (et publique) dans la vie d'un individu. Cette tendance à la pénalisation traduirait donc un retour en arrière, une régression vers plus d'hétéronomie, même si l'appel, culpabilisant, à la responsabilité des acteurs (les parents, en l'occurrence) qui l'accompagne semble indiquer le contraire. Le moment contemporain, dominé par l'idéologie néo-libérale, se distingue, en effet, par une « injonction à l'autonomie » (Dardot et Laval, 2009) adressée à l'individu dans ses différents rôles sociaux (au travail, en famille, mais aussi à l'école) et dont de nombreuses analyses sociologiques et psychologiques (Dejours, 2009) ont démontré les effets contre-productifs (stress, souffrance au travail, dévalorisation de soi, etc.). De telle sorte que ce détournement de l'idéal d'émancipation des années 60 par l'idéologie dominante aujourd'hui (Boltanski et Chiapello, 1999) est, en réalité, à l'origine d'un renforcement de la contrainte et de la domination sous la forme d'une « norme d'internalité » (Dubois, 2009, chap. 1), source de souffrances multiples. Contre cette tendance régressive, la référence aux approches du *care* et de la reconnaissance ainsi qu'à leur commun fondement anthropologique permettrait de rendre crédible ce principe d'inconditionnalité dont le droit à l'éducation, sur le modèle du droit au revenu, peut se prévaloir aujourd'hui.

À partir d'une mise en perspective historique qui ne pourra être que sommaire, nous nous interrogerons d'abord sur le sens dont l'obligation scolaire peut encore être porteuse aujourd'hui. En adoptant l'hypothèse selon laquelle cette obligation a initialement satisfait à une triple exigence (éradication du travail des enfants, renforcement de la puissance normative de l'école comme institution vouée à la formation du citoyen et, selon un projet moins avoué, à celle du travailleur salarié), on se demandera ce qu'il en est, désormais, de ces trois dimensions de l'obligation scolaire.

Dans un deuxième temps, nous rappellerons les aspects original et novateur des théories du *care* et de la reconnaissance par rapport aux théories traditionnelles de la justice. Nous montrerons que ces deux approches, malgré leurs orientations apparemment contradictoires¹, reposent sur un fondement anthropologique commun qui permet, malgré tout, d'articuler ces deux dimensions du rapport à l'autre et du rapport à soi. À partir de là, un lieu commun du discours politique actuel pourra être interrogé : celui qui oppose dépendance et autonomie et qui est à l'œuvre, en particulier, dans les critiques récurrentes dont est aujourd'hui l'objet ce qu'il est convenu d'appeler la « culture de l'assistance ». Nous pourrions alors chercher à montrer ce que pourrait être la contribution commune de ces deux approches à une refondation du droit inconditionnel à l'éducation dont l'obligation scolaire aura été, dans un moment historique particulier et d'une façon à la fois nécessaire et imparfaite, la traduction institutionnelle².

Nous nous emploierons, ainsi et pour finir, à montrer que les théories du *care* et de la reconnaissance offrent aujourd'hui une solution de remplacement, du moins en matière d'actualisation de l'inconditionnalité du droit à l'éducation. À cette fin, le modèle de l'Allocation universelle (un droit inconditionnel à un même revenu de base pour tous) pourra être mobilisé pour expliciter ce passage du principe de l'obligation scolaire au principe de l'éducation de base inconditionnelle.

1 Les théories du *care* semblent, dès lors qu'elles reposent sur le constat de la vulnérabilité et de la dépendance de certains acteurs sociaux, souscrire à l'idée d'une hétéronomie indépassable; alors que les théories de la reconnaissance font signe vers l'exigence d'autonomie dont sont porteuses les revendications émises par ces mêmes acteurs.

2 L'instauration de cette obligation se fait en deux temps en France : en 1833, avec Guizot pour l'obligation faite à toutes les communes d'ouvrir et d'entretenir une école primaire, et en 1882, avec Jules Ferry et la promulgation de l'obligation d'instruire ou de faire instruire ses enfants, à l'école de préférence. Elle a contribué à une expansion décisive du mouvement de la scolarisation de nos sociétés, mouvement qui a lui-même participé du processus plus général de la *civilisation* décrit par N. Elias. Mais, imparfaite car l'imposition de cette obligation ne peut manquer d'apparaître comme archaïque aux yeux d'un « moderne » pour qui l'idée d'obligation est inséparable de l'idée de contrat (le contrat seul peut obliger). Même si l'idée de « pacte » (mais un pacte n'est pas exactement la même chose qu'un contrat) a été, alors, mobilisée pour renforcer la nature consensuelle de la République en cours d'instauration. On montrera, en particulier, que l'idée de « quasi-contrat » élaborée par les théoriciens solidaristes du modèle républicain et la logique de la dette intergénérationnelle qu'elle promeut ont permis de penser ensemble ce mélange d'archaïsme et de modernisme. On pourra s'interroger, du même coup, sur les perspectives ouvertes aujourd'hui par le projet élaboré par certains de réactiver ce paradigme solidariste (Audier, 2010; Blais, 2007; Spitz, 2005), de telle sorte que l'obligation scolaire pourrait retrouver une nouvelle légitimité. Mais au risque, alors, de reconduire les ambiguïtés initiales du Pacte (le « pacte républicain »).

L'obligation scolaire aujourd'hui : mise en perspective historique

Dans les premiers temps, lorsque l'intention était prioritairement de protéger l'enfance du monde du travail et de ses souffrances, la dimension « juridique » de l'obligation scolaire (13 ans dans les années 1880, puis 14 ans à partir des années 1930) était cohérente avec sa dimension « sociologique », car, de fait, les élèves quittaient massivement l'école à l'issue de la scolarité obligatoire et seule une minorité allait au-delà. Or, il n'en est plus de même aujourd'hui. La période actuelle se caractérise, au contraire, par un écart croissant entre ces deux dimensions. Alors que l'obligation scolaire, au sens juridique, ne couvre aujourd'hui, en France, qu'une décennie (de 6 à 16 ans), l'espérance de vie scolaire moyenne, c'est-à-dire « l'obligation scolaire » dans sa dimension sociologique, comme réalité factuelle, est, en France, de plus de 16 ans (plus de 17 ans même pour l'ensemble des pays membres de l'OCDE). Elle correspond, en moyenne, au parcours d'une vie entre 3 ans et 20 ans. La très grande majorité des collégiens poursuit des études au lycée (et même au-delà), et il est incontestable qu'un élève qui respecte strictement l'obligation scolaire légale en quittant l'école à 16 ans est, le plus souvent, un élève en échec. L'équilibre entre la soumission initialement consentie et l'accès à l'autonomie, privée et publique, espéré en retour est rompu. La promesse d'une intégration sociale réussie en échange de cette soumission n'est donc plus tenue. Pour renouer avec la cohérence initiale entre les dimensions juridique et sociologique, c'est-à-dire pour redonner tout son sens au principe de l'obligation scolaire, il faudrait donc porter cette dernière au moins à 20 ans ! Or, il semble que les projets actuels les plus « audacieux » n'imaginent pas aller au-delà d'une prolongation de cette obligation jusqu'à 18 ans. De plus, ces projets semblent invraisemblables au regard des intentions contraires et apparemment plus réalistes aux yeux de l'opinion publique, affichées par certains de ramener sur un mode simplement dérogatoire pour le moment, cette obligation à 15 ans (voire 14 ans), au prétexte d'une incompatibilité « naturelle » entre tel ou tel trait psychosocial de certains élèves (manque d'intérêt pour l'abstraction, difficultés à s'adapter à la discipline scolaire...) issus, dans leur très grande majorité, des milieux les plus modestes, et les exigences de l'univers scolaire.

La dimension pénale l'emporte aujourd'hui sur la dimension normative dans l'argumentation développée en faveur de cette obligation scolaire. S'il est vrai que la mise en œuvre de cette obligation a toujours été socialement ciblée (elle s'adresse principalement – comme injonction adressée aux *parents* de scolariser leurs enfants – aux classes sociales les plus défavorisées), elle pouvait malgré tout se prévaloir autrefois d'une perspective politique (« l'éducation à la citoyenneté » comme promesse d'intégration à la communauté politique, nationale, en échange du respect de cette obligation). Alors qu'aujourd'hui, la perspective privilégiée est judiciaire et policière : prévenir les risques de déviance et de délinquance. De telle sorte qu'un projet de stigmatisation et de mise à l'écart a succédé à un projet d'identification et d'intégration. S'il est vrai que cette intégration pouvait être forcée (on parlait alors d'assimilation), la promotion de l'obligation scolaire est, aujourd'hui, paradoxalement, productrice d'effets d'exclusion. Paradoxe qu'on retrouve, au demeurant, au cœur de la défense actuelle d'un autre grand principe de l'école républicaine, le principe de laïcité : un principe qui se traduisait autrefois par des pratiques d'intégration éventuellement forcée et qui donne lieu aujourd'hui à des mesures d'exclusion (mais qui peuvent être tout aussi violentes). De telle sorte que les dispositions prises aujourd'hui en vue du respect de l'obligation scolaire semblent, elles aussi, travaillées par une contradiction profonde : elles s'adressent, de fait, principalement à des élèves issus de milieux sociaux dont on stigmatise par ailleurs

le peu d'appétence pour la chose scolaire au point d'envisager, avec fatalisme, de les soustraire au plus tôt à cette même obligation. Plus encore, c'est la pénalisation elle-même de l'obligation scolaire, sous la forme de sanctions financières ou symboliques, qui ne peut manquer de provoquer chez leurs destinataires encore plus de difficultés à satisfaire à cette exigence, voire de réticences à adhérer à cette obligation.

En réalité, c'était autrefois les valeurs en jeu (laïcité, obligation scolaire) qui étaient elles-mêmes l'objet de la contrainte et de l'inculcation forcée. Aujourd'hui, ces valeurs sont supposées acquises et c'est alors l'irrévérence dont elles sont l'objet qui déclenche l'exercice de la contrainte en étant sanctionnée sur un mode (exclusion, stigmatisation, culpabilisation) qui aura nécessairement pour effet d'éloigner un peu plus les victimes de ces sanctions de l'univers scolaire. La punition a perdu toute vertu rédemptrice. Elle n'a plus pour fonction que de pointer et châtier une déviance.

L'obligation scolaire obéissait aussi, à ses débuts, à l'intention de mettre à la disposition d'un marché du travail dont le salariat devenait la règle, une main-d'œuvre qualifiée (faiblement), mais aussi dotée des « compétences » requises par ce régime salarial (prévisibilité des comportements, régularité, assiduité, ponctualité, docilité, etc.). Outre le « lire, écrire, compter » qui constituait le cœur de son programme, l'école était par excellence, comme « institution totale », milieu éthique et politique, le lieu d'acquisition de ces habitus qui constituaient le fonds commun du travail scolaire et du travail salarié (Thompson, 2004). À l'école, les élèves apprenaient l'école elle-même, comme régime disciplinaire, propédeutique à la discipline de la fabrique ou de l'atelier.

Les bouleversements que connaît aujourd'hui le monde du travail, la remise en cause, en particulier, de son organisation, ne peuvent être qu'une source supplémentaire de fragilisation pour une obligation scolaire dont la dimension impérative (contrainte imposée, hétéronomie de l'injonction) contraste toujours davantage avec la tendance à l'euphémisation de cette même dimension dans le monde du travail (appel à l'autonomie, à la responsabilité, à l'esprit d'initiative). Même s'il est vrai, par ailleurs, que cette euphémisation ne signifie pas pour autant la disparition pure et simple de cette dimension de l'injonction. Au contraire! Mais toute la difficulté est là, précisément, pour l'école : alors que, dans le monde du travail, c'est cette atténuation elle-même de la contrainte qui, en favorisant son intériorisation, finit par la renforcer, ces mêmes tendances à l'assouplissement, lorsqu'elles sont valorisées dans l'espace scolaire, restent dans un rapport d'extériorité insurmontable avec la contrainte de l'obligation scolaire.

En définitive, il ressort de cette brève mise en perspective chronologique, que, d'une part, l'ambiguïté a été historiquement constitutive de l'obligation scolaire (présentée comme la traduction d'un droit universel à l'éducation de base pour tous, elle était aussi productrice d'effets de domination en raison de son caractère socialement ciblé : préparer les enfants du peuple à leurs futures obligations sociales, c'est-à-dire le travail, mais aussi l'armée, la famille, etc.) et, d'autre part, cette ambiguïté n'est plus, aujourd'hui, dissimulée par la puissance mobilisatrice dont cette obligation disposait, malgré tout, autrefois de telle sorte qu'elle semble avoir épuisé sa mission historique, civilisatrice, pour se réduire à une pure mesure de police.

Obligation et inconditionnalité : pour une école « sans obligation ni sanction »³

Il ne s'agit pas ici de présenter séparément et de façon détaillée les contributions respectives que les théories du *care* et celles de la reconnaissance pourraient apporter à une entreprise de dépassement de l'obligation scolaire, mais plutôt d'identifier le fond commun à ces deux approches dans lequel une telle entreprise pourrait puiser pour asseoir sa légitimité. Ce fond commun est organisé autour de quelques notions centrales : finitude et vulnérabilité, intersubjectivité constitutive des identités, réciprocité et solidarité.

Les théories du *care*⁴, en mettant l'accent sur la finitude et la vulnérabilité humaines, revendiquent d'autres valeurs que la seule justice distributive pour organiser les relations sociales : l'attention aux autres, la sollicitude, le soin, etc. Les théories de la reconnaissance⁵, quant à elles, suggèrent qu'à côté des revendications matérielles, le souci pour la justice impose de faire droit aux demandes de reconnaissance, de respect ou de dignité formulées par les individus dans leurs différents rôles sociaux. Si, à première vue, ces deux approches semblent aller dans des directions opposées (celle de la dépendance et de l'hétéronomie pour la première, celle de l'autonomie pour l'autre), elles se rejoignent en réalité en faisant de l'intersubjectivité le propre de l'homme, en inscrivant le rapport à l'autre au cœur du rapport à soi. Traduite en termes moraux et politiques, cette réalité anthropologique inscrit la réciprocité et la solidarité au centre des exigences à satisfaire pour pouvoir considérer une société comme juste, mais aussi décente, respectueuse des droits, etc.

Il s'agit bien ici d'une réciprocité symétrique et d'une solidarité réversible. Quelle que soit la position sociale occupée, la vulnérabilité (la finitude) et le désir de dignité (d'autonomie) sont également constitutifs. Et c'est la conscience de cette stricte égalité de condition, qui définit l'humanité au plan anthropologique, qui rend possible et crédible la recherche de l'autonomie malgré la dépendance fondamentale. Je sais que l'autre, quel qu'il soit, dépend de moi autant que moi de lui. C'est ce savoir partagé, qui rend possibles et recevables les demandes de reconnaissance élevées par chacun. Ainsi, si les plus démunis dépendent de l'assistance des mieux lotis telle qu'elle est mise en œuvre par les différents dispositifs de la redistribution, il convient de reconnaître que la fortune des plus riches dépend, en un certain sens et en retour, du dénuement des plus pauvres. C'est bien, d'ailleurs, cette deuxième forme de dépendance qui justifie, d'un point de vue moral, la première. C'est précisément ce point que ne prend pas en compte la dénonciation actuelle de la « culture de l'assistance », qui ne considère que la première, mais méconnaît la seconde.

Même si ces deux approches (*care* et reconnaissance) ont pu être l'objet de dérives (compassionnelles pour les unes, identitaires pour les autres), elles présentent l'intérêt de se rejoindre dans une même représentation de la nature essentiellement morale de l'ordre social. Contre la lecture purement instrumentale et stratégique qui domine dans les approches néo-libérales et de façon convergente, elles s'orientent ainsi vers une refondation possible de la solidarité sociale sur des bases plus consistantes et plus fiables que le seul « intérêt bien compris » de l'acteur rationnel.

3 Nous nous inspirons du titre de l'ouvrage de Guyau (2008).

4 Dans une littérature désormais abondante, on retiendra d'abord l'ouvrage fondateur de Gilligan (2008). On mentionnera aussi la publication de Tronto (2009) qui marque une inflexion politique de cette approche. On retiendra enfin, parmi les publications de langue française : Molinier, Laugier et Paperman (2009) et Paperman et Laugier (2006).

5 Deux ouvrages fondateurs : Taylor (1994) et Honneth (2000). Dans leur prolongement : Renault (2004) et Frazer (2005).

Outre la dimension morale, celles du sentiment et de l'action sont communes aux deux approches. Elles manifestent une même attention à ce que Kant aurait rangé dans l'ordre de la praxis en tant que cela renvoie à la part de passivité inévitable de l'expérience humaine. Alors que le « culte de la performance » en vigueur aujourd'hui peut être en réalité inhibitrice et paralysante, le sentiment éprouvé au contact de l'autre souffrant éveille l'envie d'agir. Que ce soit sous la forme du sentiment d'injustice ou sous celle de la sollicitude accordée à l'autre, c'est une même motivation à agir qui est mise en avant, une action qui vise en outre à s'inscrire dans la durée, à se pérenniser en s'institutionnalisant, que ce soit au moyen de la professionnalisation des métiers du *care*, ou par le biais de l'instauration de nouveaux droits susceptibles de renforcer le respect de soi, et, par ricochet, la confiance en soi et l'estime de soi (Honneth, 2000). Enfin, ces deux approches (*care* et reconnaissance) partagent une même représentation de l'éthique comme savoir appliqué et orienté vers l'action, des théories pratiques, en quelque sorte, à l'opposé de l'approche déductive des théories de la justice traditionnelles.

On fera donc ici l'hypothèse que la référence à ces deux approches, dès lors qu'elles sont maintenues dans le registre du politique et inscrites dans un rapport à la question de la justice (afin de prévenir les dérives compassionnelles et identitaires évoquées plus haut), pourrait permettre l'élaboration d'une réponse plus consistante que celle qu'entendent fournir le néo-libéralisme et le néo-conservatisme.

Cette hypothèse mérite d'être explorée, en particulier, à propos de la question du sens à donner à ces obligations, telle l'obligation scolaire, dont on peut, par certains côtés, souligner leur source d'inspiration républicaine, mais dont on doit bien reconnaître, par ailleurs, qu'elles sont mises pour l'essentiel, aujourd'hui, au service d'une intention essentiellement répressive. On peut, certes, chercher à renouer avec la pensée républicaine des origines, ou du moins, en France, avec l'idéologie élaborée au tournant des 19^e et 20^e siècles, le solidarisme qui a accompagné l'instauration de la République. Les thèmes du quasi-contrat et de la dette ont alors été plus particulièrement mobilisés pour montrer que le fait d'être membre d'un groupe et d'en tirer certains bénéfices ou avantages signifiait, en même temps, une forme d'engagement, de promesse, qui fait passer la solidarité (la fraternité) du statut de fait au statut d'obligation ou de devoir.

Or, le processus actuel de fragilisation sociale auquel le retour à cette forme de républicanisme pourrait remédier est souvent mis sur le compte d'un déséquilibre entre droits et devoirs (de plus en plus de droits et de moins en moins de devoirs). Et c'est là, précisément, l'un des principaux arguments avancés par les néo-libéraux conservateurs pour justifier leur volonté de renforcer les différents dispositifs du contrôle social, un renforcement qui doit permettre, à terme, de restaurer le sens du devoir (de l'effort, du sacrifice) dans une société démoralisée par la multiplication « providentielle » des droits de tirage sociaux. On pourrait donc avancer, en s'inspirant de ce républicanisme des débuts de la Troisième République, l'hypothèse selon laquelle il est possible aujourd'hui de réactiver cette idée d'obligation sans pour autant souscrire aux dérives pénales que cette réactivation connaît aujourd'hui. Mais est-ce réellement possible?

L'obligation étant d'abord interprétée dans le registre de la dette qui lie les générations entre elles (une génération s'acquitte auprès de la génération suivante de la dette contractée à l'égard de la génération précédente), cette mise en perspective temporelle permettrait de donner aujourd'hui un sens, plus acceptable que le sens purement punitif qui est actuellement privilégié, aux devoirs auxquels nous ne pouvons échapper. L'obligation scolaire devient même, dans ce cas, la traduction paradigmatique de

cette dette continuellement renouvelée et, en un certain sens, infinie. Grâce à la mise en œuvre de cette obligation, dont elle est, en réalité, la première destinataire comme obligation d'éduquer et d'instruire la génération suivante, chaque génération transfère le poids de cette contrainte à la génération suivante, sous la forme d'une obligation de scolarisation et s'assure ainsi de la perpétuation de la relation intergénérationnelle comme une relation de créancier à débiteur. Un pacte (un « quasi-contrat » selon la terminologie adoptée par les solidaristes) se noue ainsi autour de la transmission perpétuellement recommencée de la dette sociale. Mais un pacte n'est précisément pas un contrat. Si le second implique la stricte égalité des contractants de telle sorte que l'obligation qui en résulte, loin de contredire leur liberté, en est la plus parfaite expression, le second suppose au contraire une dissymétrie, une inégalité, dans l'échange entre celui qui donne et celui qui reçoit, qui ne permet au premier d'accéder à la liberté (en se libérant du poids de la dette) que sous la condition de la soumission du second (qui devient débiteur à son tour).

Il y a bien transmission (ou héritage) d'une génération à l'autre – c'est la part de vérité de cette perspective – mais pourquoi cette transmission devrait-elle être pensée dans le registre de la dette? En quoi la transmission d'un héritage est-elle aussi la transmission d'une obligation? Cette obligation ne pèse-t-elle pas plutôt, en réalité et exclusivement, sur celui qui donne et non sur celui qui reçoit? Ce dernier, certes, en viendra à son tour à occuper la position du donneur, mais c'est bien en raison de cette position, qu'il assumera librement, qu'il connaîtra à son tour l'obligation de donner et non pas sous la contrainte d'une dette qu'il aurait contractée antérieurement, à un âge où l'idée même de contrat, dans son sens le plus strict, n'a guère de sens. Plus encore, l'idée de dette appliquée à la relation pédagogique comme relation intergénérationnelle en vient à hypothéquer le projet émancipateur inscrit dans toute entreprise éducative, du moins aux yeux d'un moderne. Comment l'école peut-elle être, à la fois, obligatoire et libératrice?

Pourtant, dès lors que la dépendance apparaît comme réciproque et généralisée, chacun est nécessairement appelé à occuper les positions de donneur (l'obligeant) et de receveur (l'obligé), à la fois alternativement (contrairement à la représentation, strictement linéaire et successive, suggérée par l'idée de dette intergénérationnelle, c'est une génération qui, à un moment donné, pourvoit à la fois aux besoins de la génération suivante et à ceux de la génération précédente) et simultanément (les redistributions à l'intérieur d'une génération). Certes, les dispositifs responsables de la traduction concrète de cette dépendance sont matière à discussion. Reste que le principe aristocratique selon lequel « noblesse oblige » connaît ainsi une forme de démocratisation radicale : chacun devenant obligeant à un (des) moment(s) donné(s) de son existence, nul n'a plus à se sentir définitivement obligé ou, du moins, à tel point l'obligé du précédent qu'il ne pourra se soulager de ce poids de l'obligation qu'en le faisant porter, à son tour, par le suivant. L'obligation se fait plus légère lorsqu'elle n'est plus transmise, mais partagée.

Certes, droits et devoirs s'impliquent mutuellement, mais il y a deux façons de concevoir cette réciprocité. D'une part, un droit reconnu à X implique un devoir de la part de X. Il s'agit alors d'un droit conditionnel. Pour jouir de ce droit, X doit répondre à certaines obligations. D'autre part, un droit reconnu à X implique directement un devoir pour tous (et non seulement pour X). Il s'agit alors d'un droit inconditionnel, « naturel » ou anthropologique. De cette inconditionnalité du droit se déduit l'inconditionnalité du devoir pour autrui, sur le modèle de l'impératif catégorique de Kant.

L'idée de « dette sociale » peut donc être mobilisée de deux façons sensiblement différentes. D'abord pour justifier le caractère conditionnel de certains droits. On peut alors, par exemple, distinguer les « bons » et les « mauvais » pauvres. La critique de « la culture de l'assistance » s'en déduit naturellement. À l'école, la reformulation du droit (droit à l'éducation de base) en devoir (obligation scolaire) va permettre de distinguer les « méritants » et les « indignes ». Ensuite, pour justifier des politiques « d'assistance » précisément, par exemple sous la forme d'une redistribution des plus riches vers les plus pauvres, les premiers, en s'obligeant, reconnaissant leur position d'obligés à l'égard des seconds et prenant acte ainsi de la situation de dépendance et de vulnérabilité qu'ils partagent avec eux. Tout se passant comme si, placés sous un « voile d'ignorance », tous avaient initialement et simultanément souscrit au double principe d'un droit inconditionnel à l'enrichissement (certes, sous la condition d'une moralité suffisante) et d'un droit tout aussi inconditionnel à l'assistance (la moralité étant ici garantie, par avance, par l'adhésion au premier principe). Il resterait alors à déterminer le moment de cette redistribution : un moment initial, dans une perspective préventive (selon le modèle de l'Allocation universelle évoqué plus loin) ou un moment ultérieur sur un mode réparateur (l'État social sous sa forme classique). Mais, pour ce qui est du droit à l'éducation de base, sa satisfaction ne pourrait, bien sûr et en tout état de cause, qu'être au commencement.

L'égalité des chances, qui est utilisée de façon privilégiée par les républicains pour déterminer les conditions auxquelles des inégalités sociales doivent satisfaire pour pouvoir être considérées comme justes, est aussi mobilisée aujourd'hui par le discours néo-libéral pour renvoyer les vaincus de la compétition à la responsabilité de leur échec. De la même façon, il est ici possible de montrer comment cette idée de la dette sociale et des obligations qu'elle génère peut être détournée de sa signification solidariste initiale pour justifier les politiques dites de « travail obligatoire ». On peut donc s'interroger sur la pertinence du projet de réactiver aujourd'hui une certaine tradition républicaine, sous la forme, en particulier, d'une refondation de l'obligation scolaire, comme la réponse véritablement adaptée au défi que constitue la révolution néo-libérale et néo-conservatrice en cours. Car si, dans le cadre de cette dernière, il est clair que l'entreprise de pénalisation vise principalement ces élèves en difficulté qui ne « méritent » pas l'aide qui leur est prodiguée, l'ambiguïté subsiste, dans l'optique républicaine, quant au véritable destinataire de cette obligation : l'éducateur ou l'élève ?

En réalité, l'obligation scolaire a d'abord été la traduction historique d'un droit universel, le droit inconditionnel à une éducation de base pour tous. Historique au sens où son instauration a obéi à une nécessité contextuelle : la promotion de ce droit inconditionnel a d'abord dû en passer par un recours à la contrainte, de la même façon dont d'autres dispositifs de l'État social, construits en vue de la redistribution des richesses ou de la mutualisation des risques, qui avaient aussi vocation, pourtant, à incarner certains droits sociaux universels, ont dû, dans un premier temps, en passer par la contrainte et l'obligation pour être pérennisés. Mais, selon une telle perspective historique, ce recours à la force ne pouvait être qu'une mesure transitoire dans la mesure où l'objectif véritable et ultime était bien l'inconditionnalité du droit.

Aussi, renouer véritablement avec l'inspiration républicaine, non seulement celle des débuts de la Troisième République, mais aussi, au-delà, celle de la philosophie des Lumières, signifierait renouer avec le principe d'inconditionnalité, par-delà le principe d'obligation, qui n'aura eu de signification qu'instrumentale et conjoncturelle (consolider un régime républicain naissant et inévitablement

fragile). On sait que Condorcet, par exemple, n'était pas partisan de l'obligation scolaire et que le seul principe, minimaliste, auquel la scolarité devait obéir selon lui se formulait ainsi : « que nul ne puisse se plaindre d'avoir été écarté ».

Une illustration de cette opposition (obligation ou inconditionnalité) est offerte aujourd'hui par le projet de l'Allocation universelle comme alternative (utopique) à la société du « travail obligatoire » promue par la révolution néo-libérale et néo-conservatrice. Prenant acte des limites atteintes par l'État providence aujourd'hui et des effets pervers qui en résultent et dont cette révolution se nourrit désormais pour étendre son hégémonie (dénonciation de la culture de l'assistance et de la dépendance, critique de l'irresponsabilité dont font preuve certains dans leur « consommation » de droits sociaux de plus en plus onéreux certains partisans (Ferry, 1995) de cette « utopie concrète » proposent de renverser le paradigme de la distribution (et de la redistribution) des richesses en substituant à la priorité de la liberté (liberté d'entreprendre et de travailler) sur l'égalité (entendue comme réduction, par des mesures de redistribution, des inégalités engendrées par la liberté) l'ordre lexical inverse : l'égalité d'abord, sous la forme d'un revenu de base inconditionnel et identique pour tous, la liberté ensuite.

Il est vrai cependant qu'une telle utopie reste encore fragile, au regard des interprétations néo-libérales dont ce projet d'un revenu minimum garanti est l'objet, en particulier dans la perspective d'un démantèlement de l'État providence. C'est pourquoi, plus qu'à un simple renversement des deux premiers principes de la devise républicaine, il pourrait être fait appel au troisième (la fraternité ou la solidarité) pour véritablement donner toute sa portée émancipatrice à cette utopie. Mais une solidarité pensée davantage dans le registre de la stricte réciprocité que dans celui de la dette intergénérationnelle. C'est ici que les théories, évoquées plus haut, du *care* et de la reconnaissance pourraient être mobilisées. Fondée sur la reconnaissance, à la fois, de la commune vulnérabilité de tous et du désir partagé par tous de mener une existence suffisamment digne pour permettre le maintien de l'estime de soi, cette solidarité se traduirait par l'instauration d'un droit à un tel revenu de base, mais un droit sans contrainte, un droit moral plus que juridique. Car, qui pourrait obliger, éventuellement par la force, la puissance publique (l'État) à la mise en œuvre effective de ce droit sinon l'engagement moral pris par chacun de garantir son exercice?

La distinction introduite par Kant entre obligation parfaite (une obligation juridique assortie d'un droit de contrainte) et obligation imparfaite (une obligation morale reposant uniquement sur l'engagement de chacun de se l'imposer à lui-même) est ici utile pour penser le statut d'un tel droit, éthique (et politique) plus que strictement juridique⁶. Sans sortir de l'ordre du politique (et verser dans un moralisme naïf ou hypocrite), il s'agit de prendre acte des limites du « paradigme juridique » pour penser certaines formes d'obligations sociales et accéder à la dimension éthique de certains engagements collectifs. C'est en l'inscrivant dans un tel registre post-juridique que cette obligation d'éduquer les nouvelles générations, qui s'impose aux plus anciennes et qui permet de formuler l'existence d'un droit

6 Renaut (2009) utilise cette distinction dans l'analyse qu'il consacre à l'exercice du « droit au logement imposable » instauré, en France en 2007, en montrant que ce droit relève davantage du registre moral que d'un registre strictement juridique : « l'État pourra bien en effet (...) contraindre telle ou telle municipalité à fournir un quota de logement sociaux, mais qui contraindra l'État à exercer cette contrainte? Les demandeurs d'un logement social (...) pourront-ils, parce que ce prétendu droit a été dit opposable (...), contraindre l'État à tenir ce qui reste un engagement, et relève donc davantage, dans le registre politique, de la morale ou de l'éthique publique que de l'application d'un droit? » (2009, p. 229).

inconditionnel à l'éducation de base pour les premières, n'a plus à s'incarner dans une « obligation scolaire » qui transforme ce droit en devoir pour ses titulaires. Un droit inconditionnel qui entre en vigueur dès la venue au monde d'un nouvel individu (et non pas plus tard, à un âge qui ne peut être fixé, inévitablement, que de façon arbitraire) et qui annule toute solution de continuité entre éducation première (familiale) et éducation seconde (scolaire), la première s'ouvrant, progressivement, à une dimension de plus en plus collective et publique.

Conclusion

Loin de la crainte inspirée à certains par la perspective d'un droit à un revenu de base conçu comme un « droit à la paresse » et outre que le montant de ce revenu restera, bien sûr, nécessairement dépendant du niveau des richesses qui continueront d'être produites collectivement, on peut raisonnablement penser que l'instauration d'un tel droit sera, en réalité, un puissant facteur de libération du travail en aidant à la réconciliation de sa dimension anthropologique (la satisfaction des besoins) et de sa vocation éthique (l'expression et la réalisation de soi). De la même façon, la levée de l'hypothèque de l'obligation scolaire, pour ne laisser subsister que le pur droit inconditionnel à l'éducation de base, loin des craintes de déscolarisation massive que cette levée pourrait engendrer chez ceux pour qui toute éducation renferme nécessairement une part de contrainte extérieure et arbitraire, aurait pour effet de libérer l'éducation en installant réellement au cœur de l'éthique professionnelle enseignante la vieille utopie de l'école émancipatrice.

Mais rendre raison de la possibilité d'une utopie n'est pas encore en justifier la nécessité. Après tout, qu'est-ce qui rend si pressante la formulation d'un tel projet, aussi manifestement à contre-courant de la tendance dominante actuelle? C'est précisément ce sentiment, que nous avons essayé d'étayer par quelques données factuelles dans la première partie, selon lequel l'obligation scolaire est en train d'épuiser sa « mission historique », civilisatrice, qu'il ne s'agit bien sûr pas de nier, mais dont il conviendrait de reconnaître qu'à chercher à l'entretenir à tout prix, c'est-à-dire au prix de sa pénalisation, elle en vient à hypothéquer la vertu émancipatrice inhérente à toute entreprise éducative réussie.

Références

- Audier, S. (2010). *La pensée solidariste. Aux sources du modèle social républicain*. Paris : Presses universitaires de France.
- Blais, M.-C. (2007). *La solidarité. Histoire d'une idée*. Paris : Gallimard.
- Boltanski, L. et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.
- Dardot, P. et Laval, C. (2009). *La nouvelle raison du monde. Essai sur la société néolibérale*. Paris : La Découverte.
- Dejours, C. (2009). *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Points.
- Dubois, N. (2009). *La norme d'internalité et le libéralisme*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Ferry, J.-M. (1995). *L'allocation universelle*. Paris : Éditions du Cerf.
- Frazer, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale?* Paris : La Découverte.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente – Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Guyau, J.-M. (2008). *Esquisse d'une morale sans obligation ni sanction*. Paris : Allia.

- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris : Éditions du Cerf.
- Molinier, P., Laugier, S. et Paperman, P. (2009). *Qu'est-ce que le care? Souci des autres, sensibilité, responsabilité*. Paris : Payot.
- Monjo, R. (2012). Le métier d'enseignant entre sollicitude, justice et reconnaissance. Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants : Enjeux, structures et problèmes* (p. 217-248). Paris : L'Harmattan.
- Paperman, P. et Laugier, S. (2006). *Le souci des autres*. Paris : Raisons Pratiques, EHESS.
- Renault, E. (2004). *L'expérience de l'injustice*. Paris : La Découverte.
- Renaut, A. (2009). *Un humanisme de la diversité*. Paris : Flammarion.
- Spitz, J.-F. (2005). *Le moment républicain en France*. Paris : Gallimard.
- Taylor, C. (1994). *Multiculturalisme*. Paris : Aubier.
- Thompson, E. P. (2004). *Temps, discipline du travail et capitalisme industriel*. Paris : La Fabrique.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable*. Paris : La Découverte.

Pour citer cet article

Monjo, R. (2013). Obligation scolaire et droit inconditionnel à l'éducation de base. *Formation et profession*, 21(3), 44-55.

La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines

Résumé

Une recension des écrits sur la formation universitaire en éthique professionnelle destinée aux professionnels en relation directe ou indirecte avec autrui, dont les enseignants, permet de mettre en évidence que le développement du jugement professionnel constitue habituellement sa visée, c'est-à-dire la capacité à mobiliser les savoirs, savoir-faire et savoir-être de la profession pour l'intervention. L'étude de cas domine les pratiques répertoriées, mais l'incident critique, le journal réflexif, le débat et le jeu de rôle servent de moyens de formation complémentaires. Les formateurs considèrent important de soutenir le développement d'habiletés d'analyse et de communication, et l'affinement de la sensibilité à l'autre.

Mots-clés

Éthique professionnelle, formation universitaire, enseignant

Depuis plus d'une vingtaine d'années, des formations initiales et continues à l'éthique professionnelle sont offertes dans les universités. Les réflexions sur le sens à leur donner et les études empiriques sur l'efficacité des méthodes utilisées portent majoritairement sur les professions relatives à la santé et aux services sociaux, aux affaires, à l'ingénierie et à l'éducation. Le plus souvent, la documentation concerne des activités pédagogiques précises dans le cadre de cours consacrés au développement de l'éthique professionnelle, mais parfois le souci de l'éthique est posé comme approche transversale dans la formation. Cette approche transversale présente un intérêt manifeste : la sensibilisation des étudiants universitaires aux enjeux éthiques inhérents aux différentes branches du savoir, de la recherche et de la pratique, allant même jusqu'à des questionnements critiques sur les conséquences possibles des décisions et des conduites sur les individus singuliers tout comme sur l'ensemble des vivants actuels et futurs de notre planète.

Le but de cet article est de faire le point sur les pratiques de formation initiale et continue des professionnels dans le cadre de cours dédiés spécifiquement au développement de leur éthique professionnelle. C'est ainsi qu'après une mise en contexte de la conception de la formation professionnelle à l'université, l'analyse de la documentation répertoriée au moyen d'une recension des écrits permet de mettre en évidence les orientations de la formation de même que des propositions pédagogiques susceptibles d'engager les étudiantes et étudiants dans un développement significatif au plan éthique.

Précisons d'emblée que la documentation répertoriée sur la formation à l'éthique professionnelle est principalement centrée sur une conception de l'éthique professionnelle qui se traduit en agir responsable de la part du professionnel avant, pendant et après l'intervention auprès d'autrui considéré dans sa dignité et comme sujet de droit.

La conception de la formation professionnelle en contexte universitaire

Les travaux de Chris Argyris et de Donald Schön ont connu une grande diffusion dans le monde anglo-saxon et amplement nourri la conceptualisation de la formation des professionnels dans les universités. Dans la francophonie, les propositions de Schön ont été beaucoup lues et discutées grâce, notamment, à la parution en 1994 de la traduction française de son livre phare *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*, publié en 1983. La position de Schön est radicale : le professionnel ne se réfère pas uniquement aux connaissances scientifiques apprises à l'université qu'il lui suffirait d'appliquer dans la pratique pour intervenir de façon adéquate : ses décisions d'agir sont aussi basées sur d'autres considérations. Schön ne rejette pas pour autant le corps de connaissances nécessaires à la pratique, les pratiques basées sur des preuves (*evidence-based practices*), mais il considère que la connaissance de celles-ci ne suffit pas à rendre compte de tout ce qui est sous-jacent à l'agir professionnel. Le plus important, et ce qui ne s'enseignerait que trop peu dans les universités, c'est d'apprendre à poser les problèmes à résoudre, c'est-à-dire apprendre « le processus par lequel on définit la décision à prendre, les buts à atteindre et les moyens à utiliser » (Schön, 1994, p. 65). Les professionnels travaillent en effet dans des contextes où ils doivent continuellement analyser des situations complexes et peu définies pour arriver à reconnaître le problème qu'ils ont à régler. Poser le problème, selon Schön (1994) :

C'est choisir les éléments de la situation qu'on va retenir, établir les limites de l'attention qu'on va y consacrer et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation. C'est un processus qui consiste à désigner les points sur lesquels porter son attention et dresser le contexte dans lequel on s'en occupera. (p. 66)

C'est ainsi qu'apprendre à poser des problèmes, c'est apprendre à analyser des situations en tenant compte de leur singularité et des variables qui s'y rattachent afin de bien déterminer le problème à régler avant d'établir un plan d'intervention ou un plan d'action à mettre en œuvre. Autrement dit, c'est faire l'apprentissage du jugement professionnel, jugement qui peut être défini comme « une activité décisionnelle dirigée ou un processus de résolution de problèmes réalisé dans l'intérêt du client, où une considération réfléchie a été apportée à l'information pertinente, aux critères et aux méthodes, au contexte, aux principes, ainsi qu'aux politiques et aux ressources applicables » (Facione, Facione, Giancarlo et Ferguson, 1999, p. 309). Cela signifie que, dans l'accomplissement de son travail, le professionnel pose constamment des diagnostics et, en fonction des connaissances, des contraintes et des manières d'intervenir dans son domaine, il choisit la meilleure façon de résoudre le problème, puis d'évaluer les résultats obtenus et d'ajuster ou de réorienter les modalités d'intervention lorsque nécessaire.

Le professionnel doit non seulement avoir la capacité d'analyser la situation et de mobiliser son savoir pour prendre des décisions d'agir, mais il doit aussi pouvoir répondre de ses décisions et de ses interventions. Il répond à quelqu'un : le client, un collègue, un autre professionnel, le groupe des pairs, le public. Répondre de quelque chose, c'est pouvoir situer sa décision et son agir dans une perspective de valuation, c'est-à-dire de recours aux valeurs et aux normes qui les fondent, au sens et aux finalités de sa profession, et pas uniquement à l'efficacité des moyens d'action mis en œuvre. D'où la nécessité de former à l'éthique professionnelle.

En ce sens, la formation des professionnels à l'université ne peut reposer seulement sur l'acquisition d'une base de connaissances scientifiques et de principes de conduite professionnelle appropriée; elle doit aussi porter sur la formation du jugement de la personne qui va prendre des décisions d'agir dans sa vie professionnelle. Cela signifie qu'à divers moments dans son parcours de formation, des activités d'apprentissage et de développement doivent lui permettre d'apprendre à poser des problèmes en vue de trouver des façons de les résoudre, en tenant compte de nombreuses variables en jeu dans des situations complexes et selon les règles de l'art dans son domaine. Cette orientation est à la base de nombreuses innovations en pédagogie universitaire, dont l'approche par problèmes et l'approche par projets sont sans doute les plus connues.

Une recherche documentaire sur les formations à l'éthique professionnelle dans les universités

Les pratiques de formation au jugement professionnel en contexte universitaire exigent des transformations dans les pratiques pédagogiques. Les formateurs ne peuvent plus se fier uniquement à l'exposé magistral de connaissances, aussi pertinentes soient-elles : ils doivent organiser des situations d'apprentissage qui misent sur l'activité des étudiants en tant qu'acteurs engagés. L'enjeu pédagogique consiste à mettre en place et à organiser les conditions d'émergence d'un espace propice au développement professionnel dans lequel, par l'analyse de situations et le dialogue entre pairs, chacun va réellement s'approprier des démarches et des processus de résolution de problèmes complexes. En est-il de même pour la formation à l'éthique professionnelle?

Une recherche documentaire a été effectuée dans les banques de données Francis, ERIC et Psycinfo dans le but de relever des publications qui font état des diverses activités pédagogiques en formation initiale et continue à l'éthique professionnelle à l'aide des descripteurs suivants : *éthique professionnelle, étude de cas, professeurs, enseignants, développement professionnel, enseignement supérieur, formation initiale, formation continue, conditions d'efficacité*. Lorsque le descripteur *étude de cas* a remplacé celui de *pédagogie*, des publications qui portent sur divers moyens et pratiques d'enseignement ont pu être répertoriées. Même s'il s'avère que l'étude de cas constitue le type de formation le plus répandu, d'autres pratiques ont aussi pu être relevées.

En fonction de la spécification opérée par le croisement des descripteurs, 31 publications pertinentes ont été relevées. Parmi celles-ci on compte deux ouvrages de base et 29 articles publiés en Amérique du Nord, en Europe, en Israël et en Australie¹. L'analyse de contenu des articles a été faite au moyen d'une codification descriptive qui a permis par la suite de regrouper les éléments codés en catégories conceptuelles (Paillé et Mucchielli, 2012). On relève que, parfois de façon indépendante mais le plus souvent en même temps, les auteurs traitent de l'orientation à donner à la formation, d'activités concrètes de formation et d'évaluation des cadres pédagogiques. Les grandes lignes des contenus dégagés de la documentation répertoriée sont rapportées au tableau 1.

1 Les lieux de publication ne signifient pas pour autant que la recherche ou l'activité de formation dont il est question dans l'article a été réalisée dans ce cadre géographique. Par exemple, une expérience pédagogique menée en Inde est relatée dans une revue publiée aux Pays-Bas.

Tableau 1

Les contenus traités dans la documentation répertoriée

Professions étudiées	Administrateurs et gestionnaires (N : 10) Ingénieurs et informaticiens (N : 5) Médecins et infirmières (N : 5) Enseignants (N : 5) Psychologues (N : 3) Travailleurs sociaux (N : 2) Bibliothécaires (N : 1)
Réflexions sur la formation et sur le sens à lui donner	Besoin de développer les processus de pensée pour résoudre des problèmes éthiques Besoin de développer la sensibilité morale, la motivation à l'agir moral et le courage d'agir en ce sens Besoin de comprendre les enjeux éthiques, les principes éthiques et les normes réglementaires, légales et organisationnelles
Moyens pédagogiques / Expériences réalisées / Conception de matériel	Études de cas et incidents critiques (N : 11) Conception de banques de cas (N : 4) Moyens complémentaires à l'étude de cas : journal réflexif, débat, jeu de rôle (N : 7) Démarches de délibération (N : 4) Conception de grilles de délibération (N : 3)
Recherches évaluatives sur l'efficacité des cadres pédagogiques	Cours en présence / cours à distance (N : 1) Cours complet / module dans un cours (N : 1) Enseignement magistral / études de cas (N : 1)

Bien que des formations fondamentales en éthique soient offertes en sciences humaines, en sciences de la nature et en éthique de la recherche, elles n'ont pas été incluses dans la documentation analysée. Les descripteurs utilisés lors de la recherche dans les banques de données ont permis d'accéder à des articles dans lesquels des activités destinées à la formation initiale des professionnels sont présentées de manière explicite, mais très peu pour leur formation continue. Sans surprise, les professions relevées sont des professions dont la pratique est encadrée par des codes d'éthique ou de déontologie à cause de leurs interventions directes ou indirectes auprès d'autrui – d'où l'importance de l'apprentissage de la prise de décisions responsables et de la réflexion sur l'agir professionnel, c'est-à-dire du développement de manières d'autoréguler et de pouvoir justifier leurs conduites professionnelles. On peut remarquer qu'il s'agit de professions qui portent sur l'application des technosciences, la gestion des biens, des services et des affaires, les interventions en santé et par rapport au développement psychosocial des personnes. L'enseignement fait partie bien entendu des professions axées sur le développement des personnes.

Plusieurs questions ont été soulevées pour organiser l'analyse des données recueillies dans la documentation sur la formation à l'éthique professionnelle. Quelles sont les finalités poursuivies par les formations à l'éthique professionnelle? Au-delà de l'acquisition d'un cadre de référence, d'un ensemble

de normes et de principes ou encore de la connaissance des codes d'éthique, quelles pratiques visent à soutenir les bases d'un engagement par rapport aux objectifs de la profession et à ses moyens d'action? Quels types de formation permettent de développer la capacité à analyser des situations complexes et de saisir des enjeux qui surviennent en contexte de pratique professionnelle, tout en misant sur la capacité à mobiliser des connaissances pertinentes à l'agir professionnel et à répondre de ses décisions et de ses interventions? L'analyse de la documentation relevée permet de répondre à ce questionnement sous trois angles : les orientations à donner à la formation à l'éthique professionnelle, les moyens pour la faire et l'évaluation de l'efficacité de ses cadres pédagogiques.

Les orientations à donner à la formation à l'éthique professionnelle

Dans la documentation consultée, former à l'éthique professionnelle apparaît comme un défi de taille dans notre monde hyperindividualiste caractérisé par la diversité, le pluralisme et la fragmentation de la société. Qu'à cela ne tienne, des formateurs relèvent ce défi tant en formation initiale qu'en formation continue. Indépendamment des professions étudiées, il se dégage que toute pratique professionnelle s'inscrit dans le paradigme de la complexité, c'est-à-dire dans un système ouvert où de nombreuses variables entrent en jeu, contrairement à un système fermé où on peut isoler un nombre fini de variables ou de composantes. Dans un système fermé qui contient un nombre déterminé de variables, des jugements sont aussi nécessaires pour régler des problèmes. Mais il s'agit de jugements techniques. Dans son travail, le technicien doit en effet poser des diagnostics : tant et aussi longtemps qu'il n'a pas trouvé ce qui fait défaut, la pièce à réparer ou à changer pour faire fonctionner l'ordinateur, par exemple, il ne peut régler le problème. La grande qualité du jugement technique est son efficacité. On a trouvé le problème ou on ne l'a pas trouvé. On recherche aussi des solutions efficaces lorsqu'on pose un jugement professionnel. Mais à cause du degré d'incertitude relatif aux systèmes ouverts et de la nécessité de pondérer les liens qui existent entre la fin poursuivie à court et à plus long terme, les moyens et les conséquences sur les personnes, la raison instrumentale ne pourra jamais suffire.

Dans plusieurs articles, on retrouve la conception des formations professionnelles telle que Schön l'a mise en évidence : les professionnels doivent d'abord et avant tout apprendre à construire le problème et le sens du problème. On ne peut résoudre un problème qu'on ne perçoit pas ou qu'on n'a pas encore énoncé ou dégagé. Par ailleurs, peu importe si la situation complexe qui pose problème concerne des personnes, des groupes de personnes, des biens, du matériel ou l'environnement biophysique, la personne même du professionnel constitue la cible de la formation. Car c'est le professionnel en tant que « je » qui a des comptes à rendre sur son agir, même lorsqu'il est membre d'une équipe ou d'un groupe. La formation à l'éthique professionnelle apparaît dès lors comme multidimensionnelle : même si elle vise à soutenir la capacité d'analyse et de recours à des connaissances de tous ordres pour les mobiliser dans l'exercice de la profession, elle porte aussi sur l'affinement de la sensibilité morale et le développement d'habiletés de communication en tant qu'émetteur et récepteur.

La consolidation de la capacité d'analyse et de mobilisation de connaissances

Qu'il s'agisse de la formation des administrateurs (Hosmer, 2000), des infirmières (Bicking, 2011), des psychologues (Strohm Kitchener et Anderson, 2011), des travailleurs sociaux (Hugman, 2005), des enseignants (Campbell, 1997), des ingénieurs (Lynch et Kline, 2000), les auteurs relèvent que la formation à l'éthique peut paraître, aux yeux des étudiants pressés d'entrer en action dans la vie professionnelle, assez loin de leurs préoccupations pragmatiques immédiates, voire trop philosophique. Ce qui nous intéresse, disent-ils à leurs formateurs, ce n'est pas la philosophie du travail, mais le travail en lui-même. Leurs formateurs ne rétorquent pas que les deux sont interreliés. Ils tentent plutôt de trouver un cadre pédagogique pour mettre en place des activités de formation qui ciblent l'agir et le sens de l'agir. Ainsi, pour atteindre l'objectif de développer la pensée éthique de leurs étudiants et leur jugement professionnel, tous rattachent la formation à l'éthique à des démarches d'analyse et de résolution de problèmes qui surviennent en contexte de pratique professionnelle. L'étude de cas apparaît ainsi comme le moyen pédagogique dominant.

Les auteurs s'accordent cependant pour dire que l'accent doit être mis sur l'apprentissage de la démarche ou du processus de résolution du problème et non sur la solution retenue. L'effet pervers ou le danger du recours à l'étude de cas est que les étudiants retiennent les solutions apportées comme étant des réponses toutes faites qu'ils pourraient appliquer de nouveau, sans nouvelle analyse, à une situation assez semblable qui se produirait dans leur contexte de pratique professionnelle. Cela est tout à fait contraire au but éducatif poursuivi. On cherche en effet à former les professionnels aux démarches d'analyse de situations complexes avec tout ce qu'elles comportent de singularité. Ils doivent apprendre à analyser des situations d'une manière critique, créative et responsable dans le but d'agir avec professionnalisme, c'est-à-dire avec le souci de bien faire leur travail auprès des personnes qui recourent à leurs services, conformément aux objectifs et aux moyens de leur profession.

Quel que soit le domaine professionnel, de nombreuses connaissances doivent être mobilisées lors de l'analyse des situations : connaissances et savoirs disciplinaires; perspectives sociopolitiques, juridiques, administratives et organisationnelles; normes et principes éthiques; normes et standards de pratiques. On peut dès lors constater que la formation à l'éthique professionnelle n'est aucunement déconnectée de la pratique. Au contraire, elle s'avère un lieu fécond d'intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui se trouvent au cœur de la pratique professionnelle à laquelle l'ensemble du programme de formation prépare les étudiants. La spécificité du cours d'éthique tient à deux dimensions : stimuler la reconnaissance par l'étudiant de la complexité et de l'unicité des situations qui se présentent dans la vie professionnelle et consolider l'appropriation d'une démarche d'analyse et de mobilisation des savoirs qui fondent son intervention professionnelle en vue de prendre des décisions d'agir qui concordent avec la mission et les valeurs de sa profession. Sans cela, les codes, les cadres de référence ou les principes éthiques de sa profession resteront lettre morte.

L'affinement de la sensibilité morale

La démarche privilégiée en formation à l'éthique professionnelle, l'étude de cas, permet d'intégrer les composantes pratiques de la profession, les connaissances à mobiliser pour l'exercice professionnel et le sens de la profession elle-même. Au-delà de l'apprentissage de stratégies de résolution de problèmes,

les formateurs considèrent qu'elle constitue un levier puissant qui met la personne en situation de se développer aux plans intellectuel, social, affectif et de la communication. Cette dynamique contribuerait à susciter l'un des effets attendus d'une telle formation : le développement de la sensibilité morale. Même si les formateurs universitaires trouvent plus habituel de poursuivre des objectifs cognitifs de formation – par exemple, connaître les composantes des cellules, résoudre des équations mathématiques, analyser une œuvre littéraire, comprendre les modèles de développement de la personne –, il n'en demeure pas moins que le développement ou l'affinement de la sensibilité morale est visé dans tous les domaines où des formations à l'éthique professionnelle existent. On en fait état tant pour les ingénieurs (Lynch et Kline, 2000) que pour les bibliothécaires (Carbo et Besnoy, 2008), les administrateurs (Baetz et Carson, 1999), les enseignants (Luckowski, 1997), les psychologues (Strohm Kitchener et Anderson, 2011), les travailleurs sociaux (Hugman, 2005) et les professionnels de la santé (Sommers-Flanagan et Sommers-Flanagan, 2007).

Parce que les personnes qui recourent directement ou indirectement aux services des professionnels doivent pouvoir leur faire confiance, les professionnels doivent apprendre à se montrer dignes de cette confiance. Certes, ils doivent apprendre à agir en fonction des connaissances et selon les pratiques reconnues dans leur domaine; mais, de plus, leur manière d'être et de se comporter doit communiquer une ouverture et une attention à l'autre – qu'il s'agisse du public, de clients, de collègues, de superviseurs. Si on comprend la nécessité du développement de la sensibilité à autrui, le cadre de formation universitaire en ce sens n'est pas simple. Alors que certains considèrent que les dispositions intérieures de la personne vont orienter son choix de carrière, d'autres, comme Luckowski (1997), posent que la formation du caractère est possible à l'université. Cette auteure donne l'exemple de sa propre expérience de formation éthique des enseignants : longtemps elle a orienté son travail de formation en fonction de règles et de principes éthiques. En classe à l'université, elle observait que ses étudiants manifestaient une bonne compréhension des enjeux éthiques du travail enseignant à partir d'études de cas et de discussions sur des théories éthiques. Mais sur le terrain, elle a observé que ces mêmes enseignants ne recourent plus aux règles et principes appris et compris à l'université pour prendre des décisions éthiques. Ils se fient désormais davantage à leurs croyances personnelles, ils réfléchissent peu ou pas aux conséquences de leurs gestes ou de leurs décisions et ils ont de la difficulté à communiquer leur jugement moral. Comme elle a constaté que les effets de la formation en fonction de règles et de principes ne perdurent pas, Luckowski a décidé d'introduire un autre type d'étude de cas dans ses classes : des cas visant le développement de la sensibilité morale. La narration du cheminement de pensée des personnes impliquées, de leurs émotions, de leurs sentiments occupent une place importante dans les situations présentées. Les étudiants doivent entrer dans la peau de toutes les personnes impliquées dans la situation afin d'éprouver eux-mêmes ce que les divers protagonistes vivent et ressentent. Luckowski considère que de telles expériences mènent au développement de l'empathie et de la sensibilité morale.

Dans le même sens, les travaux du psychologue américain James Rest ont visé à répondre à la question suivante : quand une personne se conduit moralement, que s'est-il passé pour qu'elle ait adopté une telle conduite? (Rest, Narvaez, Bebeau et Thoma, 1999). Rest a effectué de nombreuses études empiriques pour rendre compte du processus complexe qui sous-tend le développement moral et le mesurer. Il a construit un modèle qui comprend quatre composantes. La première est d'apprendre à analyser des situations particulières et les conséquences possibles des actions sur les personnes concernées – ce que

l'étude de cas permet généralement de faire. La deuxième consiste à prendre des décisions en fonction d'un ordre de priorité des valeurs – plusieurs modèles de prise de décision éthique reposent en effet sur une priorisation des valeurs. La troisième composante concerne la motivation à l'agir moral, alors que la quatrième porte sur le courage et la persévérance que demande la mise en œuvre de la décision et des modalités d'action qu'elle comporte. C'est ainsi que l'apprentissage de l'analyse de situations et de la prise de décisions apparaît de base, mais nettement insuffisant. Il faut aussi considérer les dimensions existentielles qui touchent toutes les personnes concernées, y compris le professionnel lui-même. C'est là qu'entrent en jeu les considérations sur la motivation à l'agir moral, c'est-à-dire l'engagement du professionnel à mettre en œuvre toutes les modalités d'action qui découlent de la décision. Les résultats des recherches de Rest et de celles faites à partir de son modèle montrent qu'il est fondamental de développer la dimension psychologique de sensibilité morale. En aval comme en amont de l'agir, selon Rest, la sensibilité constitue une condition de possibilité de l'éthique. En conséquence, la formation doit y accorder de la place. L'approche de Luckowski (1997) possède plusieurs aspects qui vont en ce sens. Non seulement cette approche peut contribuer à affiner la sensibilité morale en mettant les professionnels en situation de développer leur capacité à éprouver de l'empathie pour autrui, mais elle peut aussi leur permettre de prendre conscience de l'ampleur de leur pouvoir sur l'autre et de la responsabilité professionnelle qui s'y rattache. Leurs paroles, leurs gestes et leur agir professionnel ne sont pas anodins; ils sont au contraire lourds de conséquences sur l'autre et sur eux-mêmes – et ils doivent l'apprendre et l'éprouver. La formation à la sensibilité morale ne vise cependant pas la sensiblerie, mais plutôt à mettre le professionnel en situation de saisir, d'une manière expérientielle et même phénoménologique, les enjeux de son intervention sur autrui et sur lui-même comme professionnel responsable. Il s'agit d'un apprentissage qui n'est jamais achevé une fois pour toutes.

Les pratiques de formation à l'éthique professionnelle

Dans la documentation répertoriée, les propositions de moyens de formation tablent essentiellement sur l'activité et la prise de parole de la part de l'étudiant. Nous verrons d'abord que, dans le cadre d'écrits réflexifs, la parole consignée sous forme écrite est destinée à soi-même et au professeur. Ensuite, lors d'études de cas et de débats, la parole est exprimée par la délibération qui a lieu dans un cercle plus ou moins restreint ou encore qui s'adresse à toute la classe. Enfin, nous mettrons en relief les résultats d'études évaluatives sur l'efficacité des divers types de formation à l'éthique professionnelle à l'université.

Les écrits réflexifs individuels

La rédaction de réflexions personnelles sur le processus de développement professionnel constitue une pratique courante pour former les psychologues, les travailleurs sociaux, les infirmières et les enseignants, notamment dans le cadre de journaux ou de rapports de stages. Considérant aller à l'encontre de la culture de formation dans les facultés d'administration et plus particulièrement dans la formation en management, Harris (2008) décrit son expérience d'introduction de la réflexion écrite comme objectif d'apprentissage et objet d'évaluation dans son cours d'éthique de l'administration internationale au 1^{er} cycle à la University of South Australia. Le moyen qu'il a privilégié est la rédaction d'un journal réflexif. Au moment d'écrire son article, Harris donnait ce cours depuis sept ans à des

groupes d'étudiants à Adélaïde, à Singapour et à Hong Kong. Afin de réduire sa crainte d'intrusion dans la vie personnelle de ses étudiants et d'influencer leurs choix théoriques, il a établi de façon claire et explicite pour lui-même et ses étudiants qu'il lirait, évaluerait et commenterait leurs réflexions selon trois critères simples : la présence d'une réflexion, la clarté du discernement dans l'analyse et la cohérence de l'ensemble du document écrit. Quel que soit l'endroit où il l'a donné, son cours a été bien reçu des étudiants. D'après les évaluations du cours, le journal réflexif favorise l'apprentissage, il est intéressant et motivant à faire et il constitue même la partie la plus significative du cours.

MacFarlane (2001) rapporte lui aussi une expérience fructueuse où la rédaction d'un journal d'apprentissage a été un objet d'évaluation dans son cours d'éthique des affaires au 1^{er} cycle dans une université londonienne. Voulant éviter les extrêmes que constituent le journal personnel dont le contenu est entièrement déterminé par l'étudiant et le journal rédigé selon des consignes tellement rigides qu'on ne peut plus parler de réflexion personnelle, il a proposé à ses étudiants un format souple qui leur donne une marge de manœuvre leur permettant de s'exprimer de façon personnalisée mais pertinente par rapport au contenu du cours. Les consignes pour la rédaction de chacune des quatre entrées du journal sont simples. Dans la première, l'étudiant doit répondre à la question : où vous situez-vous par rapport au rôle de l'éthique des affaires? Dans la deuxième entrée, après avoir vu des théories et étudié des cas en classe, l'étudiant doit discuter des éléments qu'il retient pour résoudre des problèmes. Dans la troisième entrée, en tant que client ou employé dans un environnement de travail, l'étudiant doit d'abord décrire une expérience ou un incident critique qu'il a vécu ou observé, puis rapporter et commenter la décision qui avait alors été prise et les raisons qui l'avaient motivée, peu importe s'il est d'accord ou non avec la décision. Dans la dernière entrée, à la fin du cours, l'étudiant doit faire un retour critique sur sa première entrée. Des questions lui sont suggérées pour le faire : a-t-il conservé la même opinion ou les mêmes attitudes? Est-ce que sa pensée a évolué? Pourquoi? Qu'a-t-il appris dans le cours qui pourrait lui servir plus tard? MacFarlane rapporte plusieurs exemples de réflexions de ses étudiants qui montrent la richesse de leur expérience réflexive, même si certains ont trouvé difficile d'écrire au « je ». Il remarque par ailleurs que ce genre de pédagogie pourrait donner des résultats plus significatifs en formation continue.

Comme de nombreux formateurs qui travaillent avec des études de cas, MacFarlane a trouvé que les incidents critiques ou les cas rapportés par ses étudiants recèlent un potentiel d'apprentissage remarquable, car il s'agit de situations qu'un jeune professionnel pourrait rencontrer dans son travail de débutant. Il a d'ailleurs compilé des incidents critiques intéressants pour les classes de 1^{er} cycle qui se rapprochent des expériences que peut vivre un praticien débutant (MacFarlane, 2003). Trop souvent en effet les banques de cas contiennent des situations exceptionnelles qui ont parfois été fortement médiatisées (Lynch et Kline, 2000) ou encore qui se sont produites aux États-Unis (Didier, 2000) alors que partout les professionnels débutants font face à toutes sortes de situations à leur mesure dans le contexte de leur vie quotidienne au travail. Au-delà des cas rapportés par les étudiants, le grand intérêt des approches de réflexion écrite est de mettre les étudiants en situation de s'arrêter quelques instants pour examiner leur propre expérience et leur propre logique de pensée et d'analyse. On espère que ce regard sur eux-mêmes peut contribuer à leur croissance et à leur maturation professionnelle.

Il serait un peu illusoire cependant de penser que les étudiants qui écrivent leurs réflexions ne le font que pour eux-mêmes et la prise en charge de leur propre développement, vu que ces écrits sont le plus souvent faits dans le cadre de travaux évalués par les professeurs. Il n'en demeure pas moins que les étudiants expérimentent ainsi un moyen de réflexion qui peut donner lieu à des prises de conscience sur eux-mêmes et leur rapport à autrui et les outiller pour leur permettre d'autoréguler leurs conduites professionnelles.

La délibération en groupe

Les formateurs mettent en œuvre beaucoup d'activités de délibération sur des cas ou des situations en groupes de travail en classe. Si l'étude de cas domine largement les exemples qu'on trouve dans la documentation, des exemples de débats et de jeux de rôles sont présentés comme des compléments ou des alternatives aux études de cas.

Comme on l'a vu pour les activités réflexives écrites, les formateurs recourent à divers types de cas : des cas authentiques qui proviennent d'articles, de manuels et de banques de cas; des cas qu'ils ont eux-mêmes rédigés à la suite de recherches sur le terrain; des situations diverses que les étudiants ont observées lors de stages ou d'expériences de travail. Par exemple, Kidwell et Kochanowski (2005) ont demandé à leurs étudiants en administration de relater des comportements déviants dont ils ont été témoins pour les analyser en classe. Herkert (2000) précise qu'il est préférable de travailler sur des micro-problèmes plutôt que sur des macro-problèmes. Lynch et Kline (2000), dans le domaine de l'ingénierie, conviennent qu'il est peu utile de se centrer sur de graves problèmes ou des désastres. Par ailleurs, Chatterjee (2000) propose de prendre une situation provenant d'une œuvre littéraire, ou encore de préparer simplement des dossiers avec beaucoup d'information sans écrire le scénario de la situation que représente un cas.

Afin d'évaluer la pertinence du matériel de formation, Shapira-Lishchinsky (2011) a mené une étude pour cibler les cas à utiliser dans la formation à l'éthique des enseignants. Elle a d'abord classé les cas disponibles dans les publications en cinq catégories, puis elle a interviewé 50 enseignants d'écoles secondaires dans sept régions d'Israël au sujet d'une situation difficile ou d'un incident vécu dans leur vie professionnelle. Son analyse de la situation la plus significative pour chaque enseignant a permis de classer l'ensemble des incidents critiques dans les mêmes catégories que les publications. Le tableau 2 rapporte que les problèmes éthiques qu'elle a relevés sur le terrain ont fondamentalement trait à une tension entre deux biens.

Tableau 2

Les problèmes éthiques dans l'enseignement : une tension entre deux biens (Shapira-Lishchinsky, 2011)

- | |
|--|
| 1. Sollicitude / Formalisme (N : 18) |
| 2. Justice distributive / Standards scolaires (N : 13) |
| 3. Confidentialité / Règles de l'école (N : 9) |
| 4. Loyauté envers les collègues / Normes scolaires (N : 6) |
| 5. Besoins familiaux / Standards du monde de l'éducation (N : 4) |

Les enseignants interviewés dans l'étude de Shapira-Lishchinsky disent se sentir très seuls devant des problèmes éthiques et les tensions qu'ils génèrent. Ils préfèrent ne pas en parler et ils ont tendance à les cacher au lieu de les régler, car ils se sentent impuissants dans ces situations. Or, c'est justement en vue de développer le jugement professionnel et le professionnalisme que les formateurs misent sur des approches concrètes d'analyse de problèmes. Que faut-il faire pour ancrer ces apprentissages?

Une variante de l'étude de cas est le jeu de rôles. Par exemple, en formation des psychologues, Johnson et Corser (1998) font vivre un jeu de rôles en classe où les étudiants doivent incarner divers personnages : il s'agit d'une situation où un psychologue qui a commis une faute professionnelle rencontre les membres du comité d'éthique de sa profession. Hafford-Letchfield (2010) organise elle aussi des jeux de rôles qui prennent la forme de débats en formation des travailleurs sociaux. Les étudiants doivent tenir une argumentation en jouant un rôle très précis, voire stéréotypé. Elle illustre sa méthode avec l'exemple d'un débat entre plusieurs personnes qui ont des intérêts divergents par rapport à l'adoption d'un enfant par un couple homosexuel, tout en considérant les lois qui interdisent la discrimination en Angleterre. En leur faisant jouer un rôle dans le débat, elle cherche à développer plusieurs habiletés professionnelles : l'écoute de toutes les idées émises, la capacité de raisonnement et d'argumentation, l'intervention de soutien aux besoins du client, la résolution de problèmes et, surtout, l'apprentissage du travail constructif avec autrui.

Les méthodes actives proposées et mises en œuvre dans les classes visent à amener les étudiants à développer des habiletés rigoureuses d'analyse de situations, d'organisation de leur pensée, de structuration des modalités de leur agir en vue de leur intervention professionnelle et de la réflexion sur le sens de leur agir et des gestes posés dans le cadre de la mission sociale de leur profession.

L'évaluation de l'efficacité des types de formation à l'éthique professionnelle

Beaucoup d'auteurs recommandent l'étude de cas pour la formation à l'éthique professionnelle et plusieurs la mettent en valeur à partir de leur expérience en classe. Van Hooft (2001), par exemple, soutient qu'une approche dialogique d'études de cas donne de meilleurs apprentissages que l'exposé de théories éthiques et de principes devant guider les conduites. Nous avons toutefois répertorié quatre études qui ont porté sur l'efficacité des stratégies d'enseignement dans le domaine. Self, Wolinsky et Baldwin (1989) ont réalisé une étude sur trois groupes avec mesure pré et post-test du raisonnement moral. Un groupe a reçu un enseignement magistral; un autre, en plus de recevoir un enseignement magistral, a réalisé des études de cas en petits groupes; et le troisième n'a eu à faire que des études de cas. Les résultats montrent qu'une efficacité supérieure est atteinte par la méthode des cas. Cowton et Cummins (2003) ont réalisé une enquête auprès d'étudiants des 1^{er} et 2^e cycles pour vérifier leur satisfaction par rapport au type de formation reçue : un cours complet en éthique ou seulement un module dans un cours plus général. Les résultats révèlent que les étudiants sont satisfaits par l'une ou l'autre méthode, mais qu'une différence significative provient de l'authenticité et de la pertinence des cas étudiés, ainsi que de la qualification des formateurs. De son côté, Atjonen (2005) a mené une étude à devis quasi expérimental pour vérifier l'efficacité d'un cours en classe et sa version en ligne. Le matériel et les modalités des deux formes de cours ont été appréciés des étudiants, mais l'analyse de la qualité des discussions montre qu'elle a été plus soutenue en classe que dans le forum de discussion rattaché à la formule à distance.

Conclusion

Le tour d'horizon de la formation à l'éthique professionnelle reflète un consensus : celui d'encadrer le développement de la capacité d'analyser des situations complexes, de discuter de ces situations avec les pairs, de développer de l'empathie et de la sensibilité morale, d'apprendre à réfléchir sur leurs actions et leurs gestes professionnels. Certains auteurs ajoutent même le développement du courage d'agir.

Comme le travail du professionnel est très loin de se limiter à la résolution de problèmes techniques et qu'il exige la prise en compte de nombreuses variables humaines et contextuelles, il ne faudrait pas sous-estimer non plus le fait qu'il a lieu dans des organisations complexes et souvent en interdisciplinarité. Le professionnel travaille et interagit avec d'autres professionnels qui ont des responsabilités différentes et complémentaires aux siennes. Même lorsqu'il débute dans la profession, il aura toujours à justifier les décisions prises et son agir professionnel. Par conséquent, il doit savoir communiquer avec toutes les catégories de personnes avec qui il entre en relation professionnelle : les clients, les collègues et les autres professionnels.

Dans la documentation répertoriée, on ne trouve nulle trace du besoin de consolider ou de développer les habiletés de communication orale et écrite des étudiants. Or, toutes les propositions de formation à l'éthique professionnelle reposent sur des habiletés de communication : la capacité de rédaction de réflexions et de cas ou d'incidents critiques; la discussion et la délibération sur des cas, des événements ou des textes; l'exposé de ses idées et de ses positions dans le cadre de débats. Il semble être tenu pour acquis que les étudiants savent comment s'exprimer et expliciter leur pensée à l'oral comme à l'écrit. Et pourtant...

Aucun auteur ne suggère de formation à l'éthique professionnelle qui ne se réaliserait que grâce à l'exposé magistral – même si cette formule pédagogique possède des qualités indéniables. Lors de la formation à l'éthique professionnelle, l'étudiant occupe l'avant-scène de la formation : c'est son activité qui compte et le rôle du formateur est de le guider, de l'orienter et de l'encadrer dans son développement. Pour que celui-ci advienne, il faut que le formateur ait conçu et structuré des activités et préparé le matériel nécessaire. En fin de formation, il doit pouvoir poser un jugement évaluatif à partir des traces de la démarche et des travaux rédigés la plupart du temps sous un mode réflexif.

Plusieurs auteurs rapportent leurs propres expériences de formation en classes universitaires et les évaluent de façon positive. Même s'ils rapportent que leurs étudiants jouent le jeu et, espèrent-ils, se développent, on peut néanmoins dégager d'importantes limites. Les étudiants sont des apprenants stratégiques dont le but est de réussir le cours et d'obtenir les crédits universitaires. Est-ce que ces apprentissages perdurent? Pour contrer cette limite, plusieurs ont recours à des situations ou des cas extrêmes qui marquent l'imaginaire et permettent de laisser des traces. Par ailleurs, les cas présentés comportent toujours des enjeux éthiques, car les étudiants assistent à un cours d'éthique. Si on revient à la conception de la formation professionnelle à l'université, les formations à l'éthique professionnelle montrent généralement que la réalité du professionnel est multidimensionnelle. Il importe donc que les considérations éthiques soient prises en compte dans les activités des programmes de formation professionnelle, notamment dans le cadre des projets et des stages. On revient ainsi à la nécessité de transversalité de la formation éthique dans toute formation professionnelle. Mais cela n'est pas discuté dans la documentation recensée. Un consensus existe cependant : les méthodes actives sont

fondamentales pour relever le défi de la formation initiale à l'éthique professionnelle. Mais il reste à mettre au jour des stratégies favorables pour la formation continue.

Références

- Atjonen, P. (2005). Effective studies of pedagogical ethics with computers? A quasi-experimental process-product study of two learning modes. *Scandinavian journal of educational research*, 49(5), 523-542. doi:10.1080/00313830500268026
- Baetz, M. et Carson, A. (1999). Ethical dilemmas in teaching about ethical dilemmas: Obstacle or opportunity? *Teaching business ethics*, 3(1), 1-12. doi:10.1023/A:1009844801643
- Bicking, C. (2011). Empowering nurses to participate in ethical decision-making at the bedside. *Journal of Continuing Education in Nursing*, 42(1), 19-24. doi:10.3928/00220124-20100601-03
- Campbell, E. (1997). Connecting the ethics of teaching and moral education. *Journal of teacher education*, 48(4), 255-263. doi:10.1177/0022487197048004003
- Carbo, T. et Besnoy, A. (2008). Ethics education for information professionals. *Journal of library administration*, 47(3-4), 5-25. doi:10.1080/01930820802186324
- Chatterjee, A. (2000). Exploring ethical dimensions in Tagore's Muktaadhara. *Teaching business ethics*, 4(4), 325-339. doi:10.1023/A:1009838818297
- Cowton, C. et Cummins, J. (2003). Teaching business ethics in UK higher education: Progress and prospects. *Teaching business ethics*, 7(1), 37-54. doi:10.1023/A:1022665221990
- Didier, C. (2000). Engineering ethics at the Catholic University of Lille (France): Research and teaching in a European context. *European Journal of Engineering Education*, 25(4), 325-335. doi:10.1080/03043790050200368
- Facione, P. A., Facione, N. E., Giancarlo C. A. F. et Ferguson, N. (1999). Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. Dans L. Guibert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre : le développement d'une pensée critique* (p. 307-326). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Hafford-Letchfield, T. (2010). A glimpse of the truth: Evaluating "debate" and "role play" as pedagogical tools for learning about sexuality issues on a law and ethics module. *Social Work Education*, 29(3), 244-258. doi:10.1080/02615470902984655
- Harris, H. (2008). Promoting ethical reflection in the teaching of business ethics. *Business Ethics: A European Review*, 17(4), 379-390. doi:10.1111/j.1467-8608.2008.00541.x
- Herkert, J. (2000). Engineering ethics education in the USA: Content, pedagogy and curriculum. *European journal of engineering education*, 25(4), 303-313. doi:10.1080/03043790050200340
- Hosmer, L. T. (2000). Standard format for the case analysis of moral problems. *Teaching business ethics*, 4(2), 169-180. doi:10.1023/A:1009825829252
- Hugman, R. (2005). Exploring the paradox of teaching ethics for social work practice. *Social work education*, 24(5), 535-545. doi:10.1080/02615470500132772
- Johnson, W. B. et Corser, R. (1998). Learning ethics the hard way: Facing the ethics committee. *Teaching of Psychology*, 25(1), 26-28. doi:10.1207/s15328023top2501_7
- Kidwell, R. et Kochanowski, S. (2005). The morality of employee theft: Teaching about ethics and deviant behavior in the workplace. *Journal of management education*, 29(1), 135-152. doi:10.1177/1052562903261180
- Luckowski, J. A. (1997). A virtue-centered approach to ethics education. *Journal of teacher education*, 48(4), 264-270. doi:10.1177/0022487197048004004
- Lynch, W. T. et Kline, R. (2000). Engineering practice and engineering ethics. *Science, technology, & human values*, 25(2), 195-225. doi:10.1177/016224390002500203

- MacFarlane, B. (2001). Developing reflective students: Evaluating the benefits of learning logs within a business ethics programme. *Teaching Business Ethics*, 5(4), 375-387. doi:10.1023/A:1012066224201
- MacFarlane, B. (2003). Tales from the front-line: Examining the potential of critical incident vignettes. *Teaching Business Ethics*, 7(1), 55-67. doi:10.1023/A:1022631706060
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (3^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Rest, J. R., Narvaez, D., Bebeau, M. J. et Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking*. Mahwah, NJ : Lawrence Earlbaum.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir professionnel* (traduit par D. Gagnon et J. Heynemand). Montréal, QC : Éditions Logiques.
- Self, D. J., Wolinsky, F. D. et Baldwin, D. C. (1989). The effect of teaching medical ethics on medical students' moral reasoning. *Academic Medicine*, 64(12), 755-759.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 648-656. doi:10.1016/j.tate.2010.11.003
- Sommers-Flanagan, R. et Sommers-Flanagan, J. (2007). *Becoming an ethical helping professional: Cultural and philosophical foundations*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Strohm Kitchener, K. et Anderson, S. K. (2011). *Foundations of ethical practice, research, and teaching in psychology and counseling* (2^e éd.). New York, NY: Routledge.
- Van Hooft, S. (2001). Overcoming principles: Dialogue in business ethics. *Teaching Business Ethics*, 5(1), 89-106. doi:10.1023/A:102658381184

Pour citer cet article

- Jutras, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et profession*, 21(3), 56-69.

Éthique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion?

Résumé

Dans le cadre d'une réflexion sur la formation en éthique des enseignants, on verra comment une conception nord-américaine de l'enseignant comme professionnel peut s'articuler à une conception du comportement envers l'autre qui met en scène la réflexivité éthique aussi bien que les références déontologiques et quels instruments de formation peuvent favoriser leur apprentissage. On s'attardera plus spécifiquement à un dispositif incontournable, le processus dialogique, mis en œuvre notamment dans la discussion portant sur des cas d'ordre éthique, sur les valeurs qui orientent les décisions, et sur ce que d'aucuns désigneront comme des qualités ou des vertus professionnelles.

Mots-clés

éthique, formation, enseignants,
discussion, vertus

La formation en éthique des futurs enseignants renvoie, en amont des dispositifs de formation, à une triple interrogation sur la conception de l'enseignant, de l'éthique et des différentes formes que celle-ci revêt dans l'activité éducative. On verra ici comment une conception nord-américaine de l'enseignant comme professionnel peut s'articuler à une conception du comportement envers l'autre qui met en scène la réflexivité éthique aussi bien que les références déontologiques et quels instruments de formation peuvent favoriser leur apprentissage. On s'attardera plus spécifiquement à un dispositif incontournable, le processus dialogique, mis en œuvre notamment dans la discussion portant sur des cas d'ordre éthique, sur les valeurs qui orientent les décisions, et sur ce que d'aucuns désigneront, en prenant appui sur certaines valeurs, comme des qualités ou des vertus professionnelles.

L'enseignant comme professionnel

Dans le contexte nord-américain, l'enseignant est vu comme un professionnel, que ce statut lui soit officiellement conféré ou non¹ au sens où la pratique de son métier revêt des caractéristiques communes aux professions, définies sur le modèle des professions libérales. L'autonomie, la responsabilité, une formation universitaire et un code d'éthique professionnelle ou de déontologie régissant les rapports des membres avec les personnes avec lesquelles ils interagissent, dans le cadre d'un service public, en sont autant d'exemples.

Bien que le statut de professionnel ait donné lieu à de multiples débats, comme en fait foi l'ouvrage de Gauthier et Tardif (1999) sur les pour et les contre de la création d'un ordre professionnel des enseignants, et bien que l'Office des professions se soit prononcé contre la création d'un tel ordre en 2002, ce dernier reconnaît le caractère professionnel de l'enseignement, comme le rappellent Jutras, Legault et Desaulniers (2007) :

1 Le statut de professionnel est conféré par l'Office des professions du Québec qui décide de l'octroi du statut de profession à un métier selon les critères énumérés ici. La profession est alors régie par un ordre professionnel.

Il [l'Office des professions] ne recommande pas la création d'un ordre professionnel pour les enseignants, considérant que la protection du public est déjà assurée par les lois et règlements scolaires en vigueur. Mais, dans son avis, il reconnaît que les enseignants possèdent des caractéristiques des professionnels. (p. 93)

L'intervention éducative ne se résume toutefois pas à un acte professionnel accompli dans une relation en dyade, ni l'apprentissage des connaissances qu'elle requiert à celui de savoirs savants. Les savoirs de la pratique et la personnalisation des choix pédagogiques et didactiques ajoutent une dimension créative ou « re-créative » qui contribue en retour à remodeler les contours de la profession enseignante (Gohier, Chevrier et Anadón, 2007; Vinatier, 2013).

Ainsi, à une vision fonctionnaliste de la profession enseignante qui la réduirait à un système de normes de conduites et de savoirs codifiés, préférons-nous une vision dynamique et interactive de celle-ci, rejoignant en cela les propos du Conseil supérieur de l'éducation (1991) qui prônait un professionnalisme collectif et interactif. La rénovation des programmes de formation de l'école québécoise a fait sienne cette vision en tablant sur la coopération et la collégialité des enseignants, tant sur le plan de la gestion de l'établissement que sur celui des pratiques pédagogiques.

Car l'enseignement est d'abord et avant tout affaire de relations à l'autre, l'élève, le collègue, le parent, l'administrateur scolaire, la société elle-même. Il est affaire de relations et de savoirs, de relations et de compréhension. L'identité professionnelle de l'enseignant, pour ces raisons, se situe à la jonction de l'identité personnelle et sociale. Elle consiste en la représentation que l'enseignant élabore de lui-même en tant qu'enseignant et se situe au point d'intersection entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante. Celles-ci portent sur son rapport à son travail, en tant que professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier, Anadón, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001).

Or, rapport à l'autre et éthique sont inextricablement liés puisque l'éthique fait essentiellement référence au comportement à adopter envers l'autre. On sait par ailleurs que les conceptions de l'éthique sont multiples, de l'éthique de la vertu chez Aristote et MacIntyre, dans sa version plus contemporaine, à l'éthique de la discussion d'un Habermas pour ne mentionner que celles-là (Gohier, 2012). De manière plus circonscrite, on peut se demander en quoi consiste l'éthique professionnelle des enseignants dans le cadre que nous venons de décrire.

La conception de l'éthique professionnelle des enseignants

Un des débats majeurs, lorsqu'il s'agit d'éthique professionnelle, porte sur la distinction et l'articulation entre déontologie et éthique. Ce débat reprend sur le plan professionnel celui qui a trait à la morale et à l'éthique sur le plan plus général de l'orientation de la conduite humaine.

Bien que morale et éthique renvoient étymologiquement au même terme, celui de mœurs (ethos) ou de conduite humaine, le premier évoque davantage l'obligation et la prescription et le second, la réflexion. Sans doute est-ce la raison pour laquelle dans le discours contemporain sur la conduite humaine envers l'autre (tout autre avec qui une personne est en interaction et dont la survie ou le bien-être dépendent de cette interaction, les autres personnes au premier chef, l'environnement, la société...), le terme

éthique est-il davantage utilisé que celui de morale, la société sécularisée revendiquant son libre arbitre. Cette tendance, bien qu'assez généralisée, n'est cependant pas consensuelle.

Bacon (2009) propose dans ce sens une typologie intéressante de postures éthiques existant sur le terrain des pratiques professionnelles² qui se reflète dans les conceptions de l'éthique professionnelle enseignante. Elle désigne ces postures sous quatre intitulés, soit la morale professionnelle, la déontologie professionnelle, la déontologie juridique et l'éthique professionnelle. Elles sont décrites selon les paramètres reproduits dans le tableau suivant et sont intéressantes par les distinctions et les nuances qu'elles apportent sur les différentes conceptions-postures éthiques.

Tableau 1

Postures éthiques rencontrées sur le terrain de pratiques professionnelles contemporaines (Bacon, 2009, p. 99)

Posture Fil conducteur	MORALE PROFESSIONNELLE	DÉONTOLOGIE PROFESSIONNELLE	DÉONTOLOGIE JURIDIQUE	ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE
Ce à quoi je participe	Vocation-mission	Appartenance à un groupe/autorité du groupe	Appartenance à une pratique réglementée/autorité externe	Différenciation de EP (éthique professionnelle) d'autres modes de régulation
Représentations liées à l'appartenance	Système de croyances	Ethos professionnel (ou organisationnel)	Ordre social – protection du public	Distanciation réflexive
Statut des valeurs	Valeurs morales	Valeurs professionnelles	Valeurs codifiées	Valeurs partagées
Type d'évaluation	Bien – mal	Se fait – ne se fait pas	Droit – pas le droit	Contextualisation : Conséquences larges Je fais/je ne fais pas
Forme de conflit	Conflit moral	Conflit d'ethos	Conflit légal	Conflit de valeurs
Mode décisionnel	Exigence morale	Éthos professionnel	Normes juridiques	Délibération
Développement de l'éthique professionnelle	Former le caractère (savoir-être de l'être)	Intériorisation par l'ethos	Intériorisation non nécessaire	Pas d'intériorisation
« Je » face à ses visées	Ses représentations. Contrôler et se contrôler pour prévenir.	Son appartenance. Contrôler pour assurer la conformité du groupe.	Application de la règle. Contrôler pour prévenir les manquements.	Sa décision. Autonomie décisionnelle et actualisation de valeurs partagées.

2 Son étude porte sur des conseillers d'orientation qui exercent dans le cadre scolaire ou dans d'autres secteurs de pratique, mais comme Bacon le mentionne, elle peut apporter un éclairage à la compréhension de l'éthique professionnelle dans d'autres domaines et milieux de pratique.

Ces postures, comme elle le mentionne, ne sont pas nécessairement étanches, une même personne, selon la situation, pouvant prendre plus d'un modèle de référence. Toutefois, selon Bacon (2009), « une posture de base marque l'expérience professionnelle. En situation d'enjeux éthiques réels relatés par la personne, la posture de base oriente de manière significative la préhension des situations éthiques rencontrées et la manière de composer avec elles » (p. 99).

On peut cependant penser que bien que chaque individu adopte une posture de base, elles ne soient pas exclusives et que éthique et déontologie professionnelle ne soient pas incompatibles. Car la société ne peut se passer de règles la régissant pas plus que les individus qui la constituent, ne serait-ce qu'au nom du droit pour tous à être, donc à être respectés. Certains auteurs soulignent dans ce sens l'importance d'élaborer un code d'éthique pour la profession enseignante (Jeffrey et Gauthier, 2002; Longhi, 1998; Prairat, 2005; Strike et Ternasky, 1993). Par ailleurs, les règles codifiées ne sont que des balises qui ne peuvent contenir tous les cas de figure possibles que peut receler la complexité du réel, ni toutes les attitudes que l'on peut adopter face à ceux-ci. Morale et éthique apparaissent donc plutôt comme les deux facettes complémentaires d'une même préoccupation, celle du choix de conduites assujetties, comme le soutient Ricoeur (1991), à une visée, « celle de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (p. 257). L'idée du Bien pour soi et pour l'autre thématisée par Ricoeur ou encore celle du Bien pour l'Autre développée par Levinas (1968, 1991) ne s'opposent pas à celle de Justice dans la formulation contemporaine que lui a donnée Habermas (1992) dans son éthique de la discussion. Bien et Justice ne sont pas antinomiques puisque le Bien de l'un suppose le Bien de l'autre et que leur articulation se fonde sur une conception de la justice et de l'interaction des uns avec les autres dans l'espace public.

Règles et réflexions ne sont donc pas antinomiques. Compte tenu de l'influence que peut exercer un enseignant sur le développement d'un élève qui est en position asymétrique avec lui, certaines règles balisant le rapport à l'autre doivent être codifiées et faire partie de la culture commune aux enseignants sous forme de code de déontologie. On peut penser entre autres principes de base au respect de l'autre et à la proscription des attitudes racistes. Ce code déontologique ne constitue cependant qu'un cadre de base de référence et, comme on l'a mentionné, ne saurait contenir tous les cas de figure d'une réalité qui déborde largement quelque cadre qu'on voudrait lui assigner. D'autre part, l'apprentissage strict de la règle n'induit pas celui de la réflexion et du choix de la conduite à tenir au regard de certains principes éthiques qui transcenderaient le comportement prescrit, principes qu'on pourrait qualifier de méta-éthiques ou de post-conventionnels dans le langage de Kohlberg (1984).

Les dispositifs de formation

Règles et réflexions sur celles-ci, choix éclairés, adaptés aux situations et à soi, ne sont donc pas antinomiques. La formation à l'éthique des futurs maîtres doit suivre ces deux tracés : une formation aux principes de base régulant le comportement envers l'élève, mais également une formation à la réflexion sur les comportements à adopter et aux choix faits en fonction de l'autre et de soi, préparant à la rencontre de situations inédites dans un contexte d'intervention éducative. Cette capacité à réfléchir en se servant du matériau premier des règles prescrites et à composer avec des situations nouvelles participe de la création, de celle de l'artisan qui façonne son ouvrage tout en se façonnant lui-même en retour. En ce sens, le choix de l'orientation de la conduite relève davantage de l'art que de la maîtrise

d'un savoir ou d'une compétence définis. Et comme tout art, il fait appel à la sensibilité de la personne autant qu'à sa rationalité et renvoie à la dimension symbolique du rapport à l'autre.

Cette dimension symbolique fait appel à un autre mode de connaissance que le langage rationnel et donne accès à un autre monde que celui de la concrétude, celui du sens figuré, de la transcendance, de l'au-delà de ce qui est immédiatement discernable (Duborgel, 1983; Durand, 1984, 1996). Cette transcendance n'est pas d'ordre métaphysique, car elle ne sépare pas les mondes ou les mondes et les hommes. Elle relie, c'est-à-dire elle construit du sens, par le symbole, qu'il soit d'ordre iconique, rituel ou mythique, en faisant appel à la capacité onirique des humains et au langage poétique qui substitue l'image et l'analogie au concept et à l'argument.

Par la voie, entre autres, du discours narratif, à la croisée de l'historiographie et du récit de fiction, comme le soutient Ricoeur (1983), la pensée symbolique relie d'abord la personne à elle-même, à travers la mise en récit des images antagonistes de ses différents rapports au monde; ensuite, la personne aux autres personnes, puisque ce récit transcende l'individu à travers les images récurrentes véhiculées dans le récit, individuel (biographique par exemple) ou collectif (contes, poèmes, mythes) des autres personnes. C'est le langage de l'imaginaire qui permet de transcender le mode historique, dans ses dimensions trop étroitement factuelles et chronologiques pour accéder à celui du symbolique et d'éviter les pièges du micro-récit narcissique dénoncés par certains (Boisvert, 2000). C'est en reliant à l'autre que la pensée symbolique génère le sens. C'est par la sensation d'être en contact avec le monde et avec le sentiment d'en faire partie que l'intelligence des choses peut advenir pleinement, et faire sens (Gohier, 2002a, 2002b).

Cette importance de la relation à l'autre est thématisée par Moreau (2011) qui en fait l'essence même de l'éthique, d'un projet éthique qui est à construire avec les autres, l'éthique, pour cet auteur, étant par ailleurs complètement dissociée de la morale. Éthique et projet éducatif sont imbriqués dans une conception de l'éducation libre qui conduit à la liberté. Si, dans la posture que nous adoptons, éthique et morale ou éthique et déontologie ne sont pas posées comme antinomiques, nous rejoignons Moreau dans l'importance qu'il accorde à la relation à l'autre non seulement comme visée éthique, mais comme processus de construction de l'éthicité et de ses fondements, même dans un horizon balisé par la déontologie professionnelle. Or, cette relation à l'autre ne peut s'instituer sur le seul mode de la rationalité.

Aussi, dans le cadre général d'une éducation à la compréhension et à la relation, l'éducation à l'art de la conduite humaine fait-elle appel à la rationalité autant qu'à l'imaginaire, au sens et au ressenti, dans la double dimension déontologique et éthique du cadre de réflexion sur la conduite à adopter envers l'autre. Entre autres façons d'éduquer à cet art, on peut penser aux éléments suivants esquissés dans « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie » (Gohier, 2005).

Sur le plan déontologique, l'objectif de compréhension des règles pourrait se traduire par une explicitation de celles-ci, mais au-delà de leur contenu immédiat, par la mise au jour des principes et des fondements éthiques qui les sous-tendent (type d'éthique et valeurs sous-jacentes; conception de la personne, de la relation à l'autre; finalités de l'éducation).

Pour que la compréhension soit alimentée par le sentiment de relation, et le sensé par le ressenti, des études de cas pourraient être proposées à partir de faits réels ou potentiels illustrant des manquements aux règles déontologiques (séduction d'un élève; manque de respect pour les élèves d'origine ethnique différente; évaluation tronquée...). Le fait d'incarner les préceptes dans des histoires concrètes facilite la projection dans un récit où la personne sait qu'elle pourrait tenir le rôle de protagoniste. D'autres cas, puisés à même des œuvres de fiction (films, romans, nouvelles...), peuvent également contribuer à susciter la dimension imagée et symbolique qui donne chair à la règle. Les jeux de rôle peuvent également remplir cette fonction en permettant de lier affect et intellect, en entrant « dans la peau » de l'enseignant ou de l'élève (Jutras, 2011).

Sur le plan éthique, deux habiletés sont requises préalablement aux autres. Ce sont celles de la capacité à faire une analyse réflexive, puisque c'est en cela que réside l'essentiel de la démarche éthique : réfléchir sur les principes, les orientations, les valeurs et celle de pouvoir discuter de façon argumentée, puisque c'est la voie qui permet l'expression de sa réflexion, son partage avec les autres et sa modification à la suite de la rencontre avec l'autre dans l'univers de la communication discursive intersubjective si bien décrit par Habermas.

Faire une analyse réflexive requiert l'acquisition d'outils analytiques : savoir questionner le quoi, le comment, le pourquoi des choses, en profondeur, mais cette analyse, pour être féconde, doit elle aussi être investie de sensibilité. Pour ce faire, elle pourrait d'abord être d'ordre introspectif et porter, sous forme de récit de vie, sur la personne elle-même, sur ce qu'elle reconnaît être ses valeurs, à quoi elle les attribue, si elle pense les mettre en œuvre dans la pratique, plus particulièrement en ce qui concerne l'éducation (finalités, orientations, rapport à l'élève, aux autres acteurs).

Cette pratique permettrait à la fois de lier rationalité et sensibilité et d'engager une démarche conduisant à la connaissance ou à une meilleure connaissance de soi, dont on sait qu'elle est un moment nécessaire et incontournable de l'établissement d'un rapport à l'autre qui ne soit pas entaché, voire même parfois réduit, à la projection sur l'autre de manques et de besoins qui n'appartiennent qu'à soi. Le sujet éthique ne peut émerger que de cette double rencontre, celle de soi avec soi et de soi avec l'autre.

L'apprentissage de la discussion est également requis dans l'acquisition de la compétence éthique. Cet apprentissage porte autant sur les mécanismes de la discussion, telle l'argumentation, que sur les conditions de sa mise en place, tels le respect du droit de parole de l'autre et de l'égalité de tous les intervenants et la disposition à se mettre à la place de l'autre. Pour ce faire, l'apprentissage formel des voies de l'argumentation est utile, mais là encore il doit être assorti de sa mise en pratique en situation réelle, avec d'autres, dans des débats contradictoires, par exemple, où les dimensions cognitives et affectives de la personne sont sollicitées; où l'on peut se mettre à la place de l'autre; où la discussion devient dialogue. C'est ainsi que pourra se faire l'apprentissage de la discussion avec les pairs, futurs collègues, dont on sait à quel point il est précieux quand il s'agit de briser l'isolement dont souffrent les enseignants, plus encore quand il s'agit des délicates et difficiles questions d'ordre éthique.

La réflexion éthique, puisqu'elle a pour objet la morale et ses règles ainsi que la posture de chacun face à celles-ci, peut se développer à l'aide de dilemmes moraux, à la manière de Kohlberg (1984) par exemple, qui obligent la personne à faire des choix qui ne sont pas nécessairement balisés par les règles établies ou encore qui peuvent transcender celles-ci en vertu d'autres principes moraux que la personne assumerait et qu'elle pourrait invoquer pour justifier son action. Si un élève par exemple, sous

le sceau du secret, confie à un enseignant qu'il a été battu par un parent, que doit faire celui-ci? Se taire? Dénoncer le parent? Dévoiler à d'autres intervenants le secret de l'enfant?

L'exercice du jugement, de l'esprit critique, de la prise de décision est nécessaire de même que la maîtrise de savoirs portant sur les attitudes, choix et solutions envisageables en fonction de l'orientation éthique choisie. Mais la sensibilité est interpellée au moment où la personne elle-même est appelée à faire ce choix, à prendre cette décision en tenant compte des retombées de celles-ci pour l'élève et pour elle-même. Car l'engagement, qui caractérise l'identité professionnelle accomplie, se caractérise par des choix assumés qui se concrétisent dans l'action et manifestent par là le sens de la responsabilité. Et l'éthique, comme nous le rappelle Levinas, se traduit essentiellement par cette responsabilité envers l'autre. La réflexion éthique pourrait porter plus largement sur les questions concernant les finalités de l'éducation, sur les notions de responsabilité et d'imputabilité, sur le mandat social de l'enseignant.

Tous les moments et les lieux de la formation des maîtres, autant théorique que pratique, pourraient être mis à contribution dans le développement de l'art de l'orientation de la conduite humaine. Les stages effectués par le futur enseignant apparaissent comme un moment privilégié pour proposer une réflexion sur ce thème, mais la réflexion peut également être initiée dans des cours proposant des textes d'auteurs qui présentent différentes postures éthiques. On peut susciter une discussion sur celles-ci et sur leur application dans des cas qui pourraient se présenter dans des situations d'enseignement. C'est ce que nous avons tenté de faire dans un cours dispensé à la maîtrise en éducation intitulé *Réflexions axiologiques et éthiques en éducation*.

Une expérience d'enseignement

Nous avons fait le choix de parler des valeurs véhiculées par les théories éducatives avant d'aborder la question de l'éthique et de la déontologie professionnelles. Bien que les unes n'induisent pas les autres, les valeurs éducatives ne prescrivant pas la conduite à adopter en situation de dilemme éthique, elles sont en quelque sorte une propédeutique ou un préalable à la discussion sur la conduite à adopter envers l'autre.

Si, par exemple, on adopte une position comme celle de Habermas qui propose une éthique de la discussion, ancrée dans un idéal de Justice, on peut promouvoir le débat public, la participation de tous à la prise de décision la plus consensuelle possible afin d'établir des règles communes. Cependant, cet exercice se limite à l'ordre du procédural s'il n'est pas alimenté par une réflexion informée, c'est-à-dire culturellement alimentée par la tradition philosophique, sur l'ordre du bien ou du bon. Comme on l'a vu, quelqu'un pourrait décider de transcender une règle établie au nom d'un principe jugé éthiquement supérieur, comme, par exemple, le droit à la vie au regard du principe de confidentialité.

Ainsi, le fait de réfléchir aux valeurs explicites ou implicites dans différentes théories éducatives prépare le terrain à la réflexion sur celles qui sous-tendent les principes en vertu desquels une décision d'ordre éthique sera prise à l'issue d'une délibération. Dans le cadre de l'exercice d'une profession, il est à espérer que cette délibération soit faite avec d'autres personnes, les collègues et la direction de l'établissement, dans le cas de l'enseignement, mais on sait fort bien que dans certains cas, l'urgence de la situation exige une réponse rapide et que l'on ne peut que délibérer avec soi-même. En ce sens, le fait de réfléchir à certaines valeurs et finalités éducatives, comme la bonté fondamentale de la personne postulée par les

humanistes ou, au contraire, sa tendance asociale décrite par les behavioristes aide à réfléchir, d'une part, aux fondements de son adhésion à l'une ou l'autre théorie et, d'autre part, plus généralement, aux valeurs fondamentales qui guident nos propres actions.

Cette propédeutique prépare donc le terrain à la réflexion qui est ensuite proposée sur la déontologie et l'éthique professionnelles reliées à l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans ce cadre, la question des vertus de l'enseignant, thématisée entre autres par Hare (1993), tels le respect et le courage, est abordée. Nous examinons ensuite quelques études de cas de problèmes éthiques reliés à l'enseignement, tels que formulés par certains auteurs. Les étudiants doivent ensuite exposer un dilemme éthique en situation d'intervention éducative, issu de leur pratique ou d'un scénario imaginaire et sa résolution selon une démarche de délibération éthique, telle que proposée par Legault (1999), Patenaude (1997) ainsi que Racine, Legault et Bégin (1991)³. Le cas exposé est ensuite discuté avec les autres étudiants.

La valeur de la discussion comme outil de formation

La discussion, à la fois comme outil de formation, initiale et continue, en éthique et comme mode de réflexion sur les questions et dilemmes d'ordre éthique avec les pairs est le dispositif ou la stratégie privilégiée par les enseignants. C'est ce qu'illustre une enquête conduite en Ontario auprès de divers acteurs de l'éducation et du public sur les normes et principes éthiques qui devraient baliser la profession enseignante (Smith et Goldblatt, 2007). Les participants ont souligné l'importance de mettre l'accent sur les principes qui balisent l'éthique professionnelle des enseignants plutôt que sur des règles strictes et d'en indiquer les objectifs, notamment d'augmenter la confiance du public dans la profession enseignante.

Un des éléments qui ressort de l'enquête est l'importance accordée au processus dialogique avec les pairs dans les décisions concernant des problèmes d'ordre éthique. La discussion est également mentionnée dans la formation à l'éthique entre autres à partir d'étude de cas, réels ou fictifs. Bien d'autres auteurs font de la discussion le principal outil de formation à l'éthique, dont Fish (1996) qui en fait un dispositif de formation chez les futurs enseignants autant que de développement de l'éthique professionnelle chez les enseignants en exercice.

L'importance de la discussion est également avérée dans une recherche que nous avons effectuée auprès d'enseignants de l'ordre collégial⁴. Cette recherche portait sur les préoccupations éthiques de ces enseignants, les raisons qui leur permettaient d'identifier ces préoccupations comme des préoccupations d'ordre éthique, les points de repère et les stratégies qu'ils utilisaient pour résoudre les questions et dilemmes d'ordre éthique⁵. La discussion vient en effet en tête des stratégies de résolution de dilemmes éthiques, discussion avec les collègues (95 % des répondants), discussion avec les étudiants (69 %),

3 Legault (1999, p. 272) décrit les différentes étapes de la décision délibérée en quatre phases qui se déclinent en différentes 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 et établir un dialogue réel entre les personnes impliquées.

4 Les établissements de l'ordre collégial forment une population étudiante, généralement âgée de 17 à 19 ans, qui se destine à l'université (pré-universitaire) ou au marché du travail (formation technique).

5 Cette recherche a été effectuée avec France Jutras et Luc Desautels et subventionnée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada (CRSH). Les données ont été recueillies dans 8 groupes de discussion, à partir desquels un questionnaire a été élaboré et envoyé à l'ensemble des professeurs permanents du réseau des collèges francophones québécois auquel ont répondu 1340 professeurs.

discussion avec les membres de l'administration (57 %). La deuxième stratégie en importance est la réflexion personnelle sur le cas (89 %) et l'utilisation d'une procédure de résolution de conflit (47 %). La discussion avec les pairs est également mentionnée comme moyen pour favoriser le développement de l'éthique professionnelle (68 %) (Desautels, Gohier, Jutras, Joly et Ntebutse, 2012; Gohier, Desautels et Jutras, 2010).

La discussion sur les valeurs

Si l'enquête de Smith et Goldblatt (2007) fait ressortir l'importance du dialogue dans la réflexion éthique et la prise de décision, elle met également en exergue son corollaire, à savoir les valeurs sur lesquelles seront fondées ces décisions. À cet égard, certaines valeurs guidant la conduite envers l'autre sont mentionnées, telles la justice et l'équité. Des qualités, d'aucuns, comme Hare (1993), parleraient de vertus professionnelles, associées au comportement éthique sont également citées. L'autonomie, l'authenticité, comprise à la fois comme congruence entre valeurs et actions et comme présence à l'autre dans un souci d'intégrité, la responsabilité, envers les étudiants, les pairs, le public, l'engagement envers la profession, qui se traduit par la passion pour l'éducation et l'ouverture d'esprit en sont autant d'exemples.

Cette importance accordée aux valeurs se traduit par la structuration des normes éthiques (Ontario College of Teachers, 2010) organisée en fonction de quatre pôles : la confiance, l'empathie (*care*), le respect et l'intégrité. L'éducateur qui émerge de ces balises éthiques devient une personne « réflexive, responsable, ayant un souci de justice et d'équité, de l'empathie (*caring*), et jouant un rôle en tant que modèle » (Smith et Goldblatt, 2007, p. 37, traduction libre). Certaines de ces valeurs sont récurrentes dans les écrits sur l'éthique en enseignement, comme chez Hare (1993), déjà mentionné, ou encore chez Watson (2007), entre autres le respect, l'ouverture d'esprit, et l'esprit de justice ou d'impartialité (*fairness*).

Les diverses valeurs mentionnées, qui se traduisent en qualités professionnelles, concordent par ailleurs avec celles exprimées par les enseignants du collégial dans la recherche que nous avons effectuée. Parmi les éléments qui servent de points de repère dans leurs réflexions éthiques, on retrouve en effet des principes, tels l'intégrité de la personne, l'impact d'une décision sur un élève, le fait de fonctionner au cas par cas, la règle d'or et le désir de rendre service à l'étudiant. Les enseignants font également référence à des valeurs personnelles, tels l'idéal de l'éducation, le devoir, l'équité et la justice, l'honnêteté et le respect, le sens commun et la solidarité. Principes et valeurs personnelles arrivent par ailleurs en tête des points de repère évoqués (88 % des répondants).

Réflexivité, intégrité, équité, respect et ouverture d'esprit sont donc les qualités de l'enseignant récurrentement citées, celui-ci privilégiant par ailleurs le processus dialogique dans le traitement des questions d'ordre éthique.

Conclusion

L'importance accordée au dialogue et à la discussion entre les pairs dans une situation qui génère des problèmes d'ordre éthique soulève entre autres la question du développement de la compétence éthique chez les enseignants d'un point de vue réflexif et discursif. C'est ce sur quoi nous nous sommes penchés dans une recherche de type collaboratif en cours sur le développement du processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial⁶. La mise au jour des conditions favorisant la réflexion éthique et son développement chez des enseignants en situation réelle de discussion sur des cas vécus dans leur pratique pourrait suggérer des pistes pour la formation initiale et continue des enseignants.

On a vu par ailleurs que les décisions d'ordre éthique prises par chacun sont soutenues à la fois par une réflexion sur les valeurs et les qualités ou les vertus professionnelles et par la discussion démocratiquement consentie avec les autres dans l'espace ou les différents espaces publics que chacun occupe. Ainsi est-ce dans le délicat équilibre entre éthique et déontologie que réside l'art de l'orientation de la conduite humaine, où discussion sur les vertus et vertus de la discussion ne sont pas exclusifs.

Références

- Bacon, C. (2009). Professionnalisme et identité : des enjeux pour la formation. *Éthique publique*, 11(1), 95-110.
- Boisvert, Y. (2000). Sortir du nihilisme. Quand la dictature du moi sert de bouée. Dans Y. Boisvert et L. Olivier (dir.), *Essais sur les nouveaux visages de la transcendance* (p. 4-10). Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra90-91.pdf>
- Desautels, L., Gohier, C., Jutras, F., Joly, J. et Ntebutse, J. G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter des préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62. Repéré à <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe/article/view/1900>
- Duborgel, B. (1983). *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris : Le sourire qui mord.
- Durand, G. (1984). *L'imagination symbolique*. Paris : Presses universitaires de France.
- Durand, G. (1996). *Champs de l'imaginaire*. Grenoble : Université Stendhal, Ellug.
- Fish, L. (1996). More ethical teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 66, 89-99. doi:10.1002/tl.37219966615
- Gauthier, C. et Tardif, M. (dir.). (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Sainte-Foy, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2002a). L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. Dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation* (p. 1-19). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2002b). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 215-236. doi:10.7202/007156ar
- Gohier, C. (2005). La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 41-60). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2012). Les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial : de quelle(s) éthique(s) s'agit-il? Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants. Enjeux, structures et problèmes* (p. 21-54). Paris : L'Harmattan.

6 Recherche subventionnée par le CRSH, Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. (2010-2013).

- Gohier, C., Anadón, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. doi:10.7202/000304ar
- Gohier, C., Chevrier, J. et Anadón, M. (2007). Les savoirs professionnels : un concept polysémique et central dans la formation à l'enseignement. Le point de vue de futurs maîtres. *Penser l'éducation, hors série*, 149-155.
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez les enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231. doi:10.7202/043993ar
- Habermas, J. (1992). *De l'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Hare, W. (1993). *Attitudes in teaching and education*. Calgary, AB : Detselig Enterprises.
- Jeffrey, D. et Gauthier, C. (2002). *Code de déontologie pour la profession enseignante. Pistes de réflexion soumises au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)*. Québec, QC : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Jutras, F. (2011, septembre). *La formation à l'éthique professionnelle : perspectives et pratiques contemporaines*. Communication présentée dans le cadre du Symposium « La formation éthique et déontologique des enseignants » dans le cadre des Rencontres du réseau de Recherche en Éducation et Formation 2011, Louvain-la-Neuve, Belgique.
- Jutras, F., Legault, G. A. et Desaulniers, M. P. (2007). Le sens de la profession comme composante de l'identité du personnel enseignant du primaire et du secondaire. Dans C. Gohier (dir.), *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés* (p. 89-112). Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development* (vol. II, *The psychology of moral development, The nature and validity of moral stages*). San Francisco, CA : Harper & Row.
- Legault, G. A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Levinas, E. (1968). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. La Haye : Martinus Nijhoff.
- Levinas, E. (1991). De l'être à l'autre. Dans F. Lenoir (dir.), *Le temps de la responsabilité* (p. 243-245). Paris : Fayard.
- Longhi, G. (1998). *Pour une déontologie de l'enseignement*. Paris : ESF.
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Paris : Vrin.
- Ontario College of Teachers. (2010). *The standards of practice for the teaching profession*. Toronto, ON : Auteur.
- Patenaude, J. (1997). Apprendre un code ou amorcer une démarche éthique. Dans G. A. Legault (dir.), *Enjeux de l'éthique professionnelle : l'expérience québécoise* (Tome 2, p. 105-138). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : Presses universitaires de France.
- Racine, L., Legault, G. A. et Bégin, L. (1991). *Éthique et ingénierie*. Montréal, QC : McGraw-Hill.
- Ricoeur, P. (1983). *Temps et récit* (Tome I, *L'intrigue et le récit historique*). Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1991). *Lectures I, Autour du politique*. Paris : Seuil.
- Smith, D. et Goldblatt, P. (2007). Ethics and the teaching profession. Dans *International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) 2007 Conference Proceedings*. Reading, R.-U. : ISATT.
- Strike, K. A. et Ternasky, P. L. (dir.). (1993). *Ethics for professionals in education. Perspectives for preparation and practice*. New York, NY : Teachers College Press.
- Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN*, 13. Repéré à http://www.cren.univ-nantes.fr/67959790/0/fiche___pagelibre
- Watson, D. (2007). Does higher education need a hippocratic oath? *Higher Education Quarterly*, 61(3), 362-374. doi:10.1111/j.1468-2273.2007.00359.x

Pour citer cet article

Gohier, C. (2013). Éthique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion? *Formation et profession*, 21(3), 70-80

Quand la pédagogie rencontre l'éthique professionnelle des enseignants : l'ethnicité scolaire, source de la conviction morale

Résumé

Si la construction d'une éthique appliquée est la seule alternative ouverte aux enseignants entre l'autoritarisme moral et la dissolution de l'engagement éthique dans le technicisme juridique et l'expertise des sciences du comportement, il faut trouver un point d'appui à cette éthique qui la préserve du relativisme utilitariste. L'article montre que c'est dans l'expérience de la finitude de la fortune morale que se fonde la conviction qu'éduquer est un devoir par lequel une vie professionnelle mérite d'être structurée. L'éthicité scolaire est une forme de vie pédagogique, organisée pour donner à chacun les clefs de sa propre émancipation dans une communauté solidaire.

Mots-clés

Pédagogie, éthique professionnelle, fortune morale, devoir éthique, philosophie de l'éducation.

Introduction

Cela fera dix ans que la démonstration de l'existence d'une éthique professionnelle des enseignants a été apportée en France (Moreau, 2003). Un certain nombre d'obstacles – philosophiques et politiques – ont dû être levés pour y parvenir. Philosophiques, tout d'abord : il fallait abandonner, sur le plan conceptuel, la conception classique qui faisait des enseignants des consciences subjectives privées, closes sur elles-mêmes, et qui ne se posaient la question morale qu'à travers le jugement rationnel qu'il pouvait porter après coup à leurs actions professionnelles. Selon cette conception, les enseignants étaient porteurs de convictions, dérivées des valeurs que leur milieu social et professionnel organisait autour d'eux. De nombreuses études sur les « valeurs morales » des enseignants avaient ainsi pu voir le jour, sans vraiment éclairer la question de manière décisive. D'un autre côté, politique cette fois, il semble bien que de telles études ne pouvaient que conforter la vision selon laquelle les institutions éducatives étaient porteuses d'une éthique fortement prescriptive, garante de la cohésion républicaine, et que les enseignants n'avaient qu'à s'en inspirer pour bien agir, en tant que fonctionnaire de l'État conscient et responsable de ses tâches. Ainsi, les structures de formation professionnelle prenaient à nouveau en charge la mission de gouvernementalité des âmes (Foucault, 2004) que les séminaires ecclésiastiques et leurs successeurs laïcs que furent les Écoles normales d'instituteurs avaient assumée pendant plusieurs siècles.

La désinstitutionnalisation de l'éducation, correspondant de fait à un contrôle peut-être encore plus étroit de l'État, a fait disparaître ce « patronage éthique » auquel les jeunes débutants étaient confrontés, mais pour les laisser cependant dans une totale déréliction face à de très fortes injonctions institutionnelles à l'éthique pour lesquelles ils

n'étaient plus préparés; c'est pourquoi il était devenu urgent, il y a dix ans, de rechercher comment, au fond, les enseignants s'y prenaient eux-mêmes pour y répondre. C'est dans le cadre de ce questionnement que la construction d'une éthique professionnelle a été mise en lumière. Nous avons mis en évidence qu'une telle éthique était en rupture avec les convictions morales initiales des agents et qu'elle ne pouvait pas être extraite des valeurs portées par le milieu professionnel ou par l'institution scolaire. En effet, l'éthique des enseignants était construite pour résoudre des problèmes à la fois singuliers et inédits rencontrés par les agents moraux, par la production de normes, dans une véritable herméneutique de l'Application, au sens de Gadamer (1996), ou de l'application-crédation, au sens de Dworkin (1994).

La question que nous examinons dans la présente étude porte sur le statut des convictions morales des enseignants. En effet, l'idée même d'une rupture avec les convictions initiales n'implique aucunement que les enseignants en soient désormais démunis, pour être devenus des esprits parfaitement rationnels chez qui l'exercice du jugement constituerait la totalité de la vie éthique. Comme le note justement Ricœur (1985), il ne saurait y avoir de déploiement d'une éthique de la responsabilité sans le soutien d'une éthique de la conviction. Nous voulons rechercher ici quel est le statut de cette conviction morale des enseignants, comment elle soutient et participe au projet de construire une éthique professionnelle. La difficulté d'une telle recherche tient à l'heure actuelle en France aux profonds derniers bouleversements qui ont affecté la formation des maîtres dans la réforme des IUFM en 2009, en mettant en cause le déploiement de l'éthique professionnelle dans l'alternance entre formation collective en IUFM et formation personnelle dans les classes.

La logique d'une exposition au risque

Il semble en effet que cette construction éthique, comme nous l'avons signalé, ne soit pas du gré de l'institution, dans la mesure où, favorisant l'autonomie morale des enseignants, il en interdit l'assujettissement aux injonctions politiques dominantes. Une première question, que l'on ne peut régler ici, est de chercher à comprendre pourquoi ce retour, assez violent en France, à partir de 2009, d'une requête de l'État en vue de normer les actes éducatifs? Au-delà de la recherche du soutien d'une opinion publique déjà préparée à la restauration d'un certain nombre de coercitions¹, il faudrait aussi envisager le poids désormais déterminant de l'évaluation des politiques scolaires par les agences de notations qui contribuent à fixer les taux d'intérêts de la dette publique de l'État.

Le résultat en est, quoi qu'il en soit, que l'idée même d'une responsabilité morale de l'enseignant est devenue trop dangereuse et qu'il est plus prudent désormais de concevoir que l'éthicité concrète du corps éducatif doit se limiter à une connaissance-application du droit et des règlements positifs, et à une interprétation *a minima* des Instructions officielles.

La crainte affichée à l'origine de cette mutation serait celle d'un relativisme moral résultant de ce que, abandonnés à eux-mêmes, les enseignants seraient réduits à l'improvisation axiologique et se trouveraient alors en contradiction avec l'institution, dans ses buts éthico-politiques explicitement déclarés.

1 À la réserve expresse, comme l'indiquait Kant (1986, p. 360) que, comme dans l'exemple de son peuple de démons, chacun s'en exempte secrètement, comme le montre à l'envi la question de la répression des excès de vitesse sur les routes par des radars, jugés plus démoniaques que les conducteurs eux-mêmes puisqu'il faut se prémunir plutôt contre ceux-là que contre ceux-ci...

On peut remarquer, dans un premier temps, la subtilité de la réforme de la mastérisation : en affranchissant les nouveaux enseignants de toute formation collective, dans le cadre des IUFM et en alternance, et en réduisant leur équipement conceptuel à quelques savoirs académiques, on les expose effectivement à une situation de détresse particulièrement vive, dont on a vu rapidement les premiers effets dans le taux des abandons et démissions, avant que de les contraindre à endosser les habits d'un autre temps, ceux des agents moraux de l'État, appliquant des règles dont on proclame qu'elles peuvent, à elles seules, régler tous les problèmes que le débutant rencontrera dans sa carrière. Nous retrouvons ici une caractéristique des sociétés de la fin de la modernité, telle que Ulrich Beck (2001) en fait l'analyse, une surexposition aux risques, comme engagement initiatique des jeunes enseignants dans une carrière vouée désormais à la plus grande précarité. Beck met en évidence la survivance du mythe positiviste du XIX^e siècle selon laquelle la société serait « absolument moderne » et donc indépassable, mythe s'exprimant dans « l'idée aberrante de la *fin de l'histoire sociale* » (p. 23). La conséquence en est que les éducateurs-fonctionnaires de l'État restent les derniers propagateurs du mythe dont on exige effectivement cette pacification sociale, lors même que l'institution s'est retirée pour les exposer à une dérégulation axiologique totale. Beck (2001) écrit :

Les hommes sont *libérés* des certitudes et des modes d'existence de l'époque industrielle (...). Les bouleversements qui en résultent constituent l'autre face de la société du risque. Le système de coordonnées dans lequel s'inscrivaient la vie et la pensée à l'ère de la modernité industrielle – les axes de la famille et de la profession, de la foi en la science et le progrès – se met à vaciller, et on voit apparaître une structure nouvelle et trouble faite d'opportunités et de risques – ce sont là les contours de la société du risque. (p. 29-30)

La tension est devenue extrême, dans la société française, au sein de la formation des maîtres, entre la défense du mythe de la fin de l'histoire réalisée par le marché économique, et l'exposition qui en résulte, dans la logique même des lois de ce marché, pour les futurs enseignants-propagateurs du mythe : une profession sans mémoire parce que sans formation ni communauté de concernés, un métier dans lequel l'initiation est le risque maximal auquel chacun doit accepter de se confronter, armé seulement de ses maigres savoirs académiques de la discipline à enseigner. La possibilité de survie professionnelle qui reste alors ouverte aux nouveaux enseignants est visiblement très étroite, et consiste essentiellement dans une soumission à un autoritarisme moral et scientifique que l'institution scolaire restaure en son sein, depuis la suppression *de facto* des IUFM, par la reprise du pouvoir de l'Inspection.

Le problème de la fondation de l'éthique appliquée

La question d'un point d'appui que l'éthique professionnelle des enseignants pourrait trouver est essentielle car elle trouverait grâce à lui sa légitimité et son autonomie. Ne dépendant plus d'une instance externe prescriptrice, échappant à l'aléa des conditions individuelles de l'exercice professionnel, cette éthique serait assurée, non plus d'être dans le vrai, mais d'agir au mieux des situations éducatives partagées par les partenaires concernés. Mais ce point d'appui est-il seulement envisageable? Si la tentative d'une « fondation ultime » de l'éthique est encore un enjeu du côté de Karl Otto Apel (1994), vis-à-vis de la Diskurs-Ethik, en revanche il semble assez unanimement reconnu qu'une éthique appliquée ne saurait faire l'objet d'une enquête fondationnelle sans être mise en contradiction. Nous avons examiné ailleurs (Moreau, 2011) que cette recherche d'une fondation prenait la figure

d'une aporie dans laquelle des positions métaphysiques concurrentes s'affrontaient, telle celle défendue par Charles Larmore contre celle d'Alain Renaut; le premier soutenant une réalité objective des valeurs que les agents moraux pourraient discerner dans les réalisations sociales, politiques et culturelles qui les entourent, lorsque le second misait sur la subjectivité comme source unique de la législation morale à laquelle l'agent moral se soumet (Larmore et Renaut, 2004). Certes, ces deux positions ont le mérite important de récuser le relativisme moral et de rejeter tout naturalisme des valeurs, mais elles n'y parviennent qu'en réintroduisant une métaphysique de l'Esprit universel pour Larmore ou de la subjectivité kantienne chez Renaut, tout à fait inopérante dans le cadre d'une éthique appliquée, pour la raison éminente que donne Bernard Williams (1994, p. 53-59) que l'action concrète doit se passer de la connaissance de la fiabilité absolue des principes moraux qui la dirigent.

Mais si l'on s'écarte de la tentation d'une perspective de fondation, l'éthique appliquée de l'éducation n'en subsiste pas pour autant dépourvue de directions et de méthode. Notre hypothèse ici est bien de faire apparaître ce qui structure l'action éducative et l'oriente dans une direction partageable par les agents qui en discutent et y réfléchissent, de telle sorte qu'une communauté puisse s'y reconnaître et s'y installer. On pourrait objecter qu'un tel bénéfice critique serait mince dans la mesure où, chez Larmore et Renaut (2004), une telle communauté est pressentie, formatrice et garante de l'accès aux valeurs pour le premier, initiatrice de la quête intra- puis intersubjective de la loi régulatrice chez le second. Si Larmore est proche d'une communauté néoromantique hégélienne, Renaut se place dans la proximité de la communauté communicationnelle contrefactuelle de K. O. Appel (1994). Mais, dans chacune de ces communautés, l'expérience propre à la vie professionnelle des éducateurs se trouve diluée et soumise à des régulations *a priori* qui renvoient finalement l'éthicité concrète des acteurs à l'application de normes dégagées de problèmes qui ne peuvent les concerner que de très loin, pour ne pas dire de l'infini, qui est l'horizon sur lequel ils perçoivent l'institution scolaire de tutelle.

La fortune morale comme expérience de la finitude

Notre position, qui consiste, rappelons-le, à refuser une origine transcendante des normes et à contester qu'elles aient une source purement subjective, nous conduit à rechercher ce qui, dans l'agir éthique des enseignants, serait une expérience de la réalité qui résiste à la volonté infinie de la volonté morale, comme à la puissance absolue des institutions de moralité.

Or, de toute évidence, les premières manifestations de l'intervention du réel dans l'action humaine sont, comme l'enseigne Aristote, la *tyché* et l'*automaton*, la fortune et le hasard (Aristote, 1926, *Physique II*, 4, 5). Rappelons cette distinction, car elle va concourir à notre recherche. Dans sa recherche des causes des faits, Aristote demande si le hasard et la fortune peuvent être considérés comme des causes productrices. Si c'est le cas, ils ne sont causes que de faits exceptionnels. Mais c'est dans la nature des faits eux-mêmes que va s'ancrer leur distinction – dans le réel donc, ou plutôt dans notre rencontre du réel. En effet, certains faits exceptionnels peuvent être perçus comme se produisant en vue d'une fin, et d'autres non. Et parmi les premiers, certains encore semblent se produire par choix, les autres non. Les faits qui semblent se produire par choix en vue de quelque chose pourraient, dit Aristote, autant avoir été voulus par l'intelligence que conçus par la nature; mais leur caractère téléologique n'est qu'apparent, puisqu'ils se produisent par accident. Aristote prend l'exemple de l'homme qui rencontre, sur la place du marché qu'il fréquente régulièrement, son débiteur. Le recouvrement de la dette (qui

était une fin pour laquelle il eût pu se déplacer, s'il avait anticipé la rencontre) est un fait accidentel qui se produit comme s'il avait été voulu : c'est un « effet de fortune », dit Aristote. Hasard et fortune sont bien des causes accidentelles qui peuvent sembler concourir à la réalisation d'une fin : recouvrer son argent. Mais Aristote approfondissant la définition, établit la différence entre fortune et hasard, d'abord par l'extension : la classe des faits de fortune est incluse dans celle des faits de hasard, ce qui signifie qu'un fait de hasard n'est pas nécessairement de fortune : je peux rencontrer une connaissance sur la place du marché, sans que cela me permette de réaliser une fin que je visais préalablement. La différence, pour Aristote, est fondée par la praxis (197b). Si, suivant une définition essentielle qu'il donne comme à la sauvette, « le bonheur est une praxis réussie », il en résulte que les effets de fortune ne peuvent être produit que par des êtres praxiques, des agents moraux donc : « aucun être inanimé, aucune bête, aucun enfant n'est l'agent d'effets de fortune, parce qu'il n'a pas la faculté de choisir » (197b). L'asymétrie produite, entre celui qui peut agir par choix et l'être qui ne le peut, fonde, on l'a saisi, une double responsabilité de l'agent moral; la première est de choisir en vue aussi du bonheur de ceux qui ne le peuvent pas, tels les enfants, la seconde est de savoir préserver pour soi cette faculté de choisir, ce que ne peut faire l'homme intempérant, qui rencontrera son débiteur sans le reconnaître... Mais la responsabilité de soi devient d'autant plus importante que l'on est responsable d'autrui².

La fortune rassemble donc l'ensemble des faits auxquels l'agent moral donne un poids pour orienter ses choix, alors que le hasard, se produisant en vain, n'atteint pas l'agent : je rencontre mon débiteur par fortune, parce que l'argent qu'il me restitue me permet d'aider un proche dans le besoin, alors que la rencontre d'une ancienne connaissance, pour agréable qu'elle puisse être, reste, comme pur hasard, étrangère à toutes mes fins.

Dans la fortune se trouve converger l'universalité d'une situation humaine, qui est d'être exposé à la finitude qui fait que nous soyons soumis à des causes accidentelles que nous détournons et orientons pour les rendre congruentes avec les fins morales, et la singularité de la situation de chacun, qui ne se trouvera pas confronté aux mêmes causes accidentelles qu'un autre agent. La fortune morale est l'expérience de la finitude de la singularité. C'est donc bien dans la fortune morale qu'il faut rechercher le soubassement de la légitimité des normes.

Le concept de fortune morale est au cœur du projet théorique de Bernard Williams (1990) de reprendre la question socratique fondatrice de l'éthique : « comment dois-je vivre pour être digne? » à partir d'un diagnostic de l'échec du subjectivisme kantien à penser la condition morale de la fin de la modernité.

Williams (1994) critique l'idée kantienne selon laquelle la valeur morale serait à l'abri du hasard parce qu'elle est visée par une intention pure :

Aussi bien l'aptitude à porter un jugement moral correct que les objets d'un tel jugement sont à l'abri de toute contingence extérieure, car ces réalités morales sont, chacune à sa façon, le produit de la volonté inconditionnée. (p. 253)

La vie morale réussie – donc le bonheur selon Aristote (1926) – serait accessible, selon la conception kantienne, à tous les êtres rationnels, quelle que soit leur naissance ou l'éducation reçue. C'est une consolation vis-à-vis des inégalités sociales, un dédouanement de l'institution scolaire qui n'a plus comme objectif que la paix civile.

2 C'est pourquoi l'intempérance avérée de « responsables politiques ou économiques » heurte si profondément l'opinion publique, à juste titre comme l'argumente Aristote.

Williams (1994) fait la critique de la notion de valeur morale, qu'Alain Renaut, on l'a vu, réactualisait (Larmore et Renaut, 2004). Si on retire en effet à la valeur morale sa spécificité, on ne comprend pas en quoi elle donne une indépendance partielle vis-à-vis du hasard. Comme Aristote (1926), mais sans l'évoquer, Williams (1994) distingue entre les situations les plus courantes de la vie éthique dans lesquelles nous faisons appel à nos opinions et à nos intuitions, et d'autres plus rares, où notre réflexion s'appuie sur l'expérience que nous avons de ces situations moins courantes. Ce que Williams vise est le rôle important et caché qu'une interprétation herméneutique des situations joue dans notre vie morale, à partir de laquelle la notion de « valeur morale » deviendrait spécifique. L'idée que Williams introduit ici, fidèle à la *phronésis*, la prudence d'Aristote (1926), est celle de « projet moral ». Un projet moral consiste à vouloir vivre une vie cohérente avec les aspirations morales que l'on a formées à partir de ses premières expériences éthiques. L'agent moral choisit la vie qui lui semble la meilleure possible, c'est-à-dire celle qui lui apportera des résultats, à travers une évaluation personnelle corroborant le succès de son projet. Contrairement à la détermination kantienne, ce succès du projet moral ne peut pas se prévoir, puisqu'il dépend de la contingence dans laquelle chaque agent est immergé, mais l'échec pour autant ne relève pas du hasard. C'est ici qu'intervient la différence aristotélicienne entre fortune et hasard; l'agent moral s'appuie sur la compréhension des circonstances pour les transformer en fortune, en causes semblant répondre à des fins, qu'il peut alors orienter vers son projet³. L'échec du projet signifie que l'agent a fait le mauvais choix, comme le dit Williams (1994), « des circonstances ». On saisit dès lors l'importance de l'expérience comme herméneutique des situations, au-delà de la pure rationalité du sujet moral. Mais pour autant, cette prise en compte de la fortune morale n'a rien d'un déterminisme social limitant la responsabilité, et il faut cesser de caricaturer la vertu aristotélicienne comme un *habitus* social, comme l'a fait la sociologie de Bourdieu, une sorte de carte de fidélité donnant des points à chaque action vertueuse de telle sorte que l'on devienne un client moral exemplaire.

Williams (1994) nomme « hasard extrinsèque » ce qu'Aristote (1926) caractérisait comme *automaton*, et « hasard intrinsèque » la *tyché*, la fortune. Seul le hasard intrinsèque a du sens pour l'évaluation du projet moral, selon son échec ou sa réussite.

Mais ce dédoublement de la contingence, appliqué à la vie morale, fait apparaître une troisième forme de hasard : le hasard constitutif ou originel nous place dans des circonstances déterminées, à la fortune ou hasard intrinsèque correspond les décisions que nous avons prises dans des situations peu courantes, en voulant donner un sens et une cohérence à notre vie morale; ces deux manifestations de la contingence en induisent alors une troisième, que l'on pourrait appeler proprement la « fortune morale » : elle est la possibilité de la réussite ou de l'échec de notre projet moral. Le rêve kantien d'une indépendance de la morale vis-à-vis de la contingence n'est plus possible, et il convient désormais de rechercher ce qui, au sein même des situations et non plus au cœur de la subjectivité, permet de trouver un point d'appui aux agents moraux. Comment organisons-nous notre projet moral pour le rendre indépendant des circonstances du hasard, tout en acceptant notre finitude – vis-à-vis des circonstances, vis-à-vis aussi de notre volonté qui peut être affaiblie et qui peut dépendre de nos émotions?

3 On retrouve la même distinction chez les Stoïciens, entre *skopos*, le but, et *telos*, la fin : l'archer peut bien manquer factuellement sa cible comme but, mais le plus important est la tension de son corps, l'acuité de son regard, en un mot, la fin dans laquelle il s'est rassemblé comme acteur orienté dans une fin cohérente.

La source de la conviction morale

C'est Aristote (1926) qui nous donne la clef du socle de l'éthique professionnelle des enseignants, lorsque, distinguant les êtres réfléchis et les enfants, il justifie que les premiers accèdent à la fortune, lorsque les seconds sont livrés au hasard. Il y a une première façon d'entendre cette différence : c'est celle de Kant (1986), qui refuse, comme on le sait, d'octroyer l'autonomie morale aux enfants et aux fous. Mais la seconde manière est ouverte par la réflexion de Bernard Williams (1994), grâce au concept de « fortune morale ». Les adultes vivent dans le même monde que les enfants, mais ils se distinguent d'eux par deux caractéristiques : leur compétence à mobiliser leur rationalité, grâce à leur construction du jugement moral d'une part, et leur interprétation herméneutique des situations éthiques, acquise par l'expérience et transformée par la première caractéristique, l'accès à la rationalité. Cependant, les adultes se rapprochent des enfants par les limites que trouvent, chez eux, ces deux compétences, soit qu'il s'agisse d'un hasard constitutif entravant leur développement – comment ne pas penser ici à un déficit éducatif? – soit qu'interviennent constamment des facteurs qui en limitent et en tempèrent l'exercice. L'émotion, le poids des opinions et des « évidences » morales, en un mot tout ce qui contribue à l'irréflexion fait partie de la vie morale. Et il faut soutenir que le recours à l'expérience ne peut pas se faire sans réflexion, sous peine de donner un poids excessif aux compréhensions traditionnelles et fondamentalistes. Williams (100) propose une image frappante :

Cependant, même si l'on accorde de la valeur au savoir traditionnel, essayer de supprimer la réflexion dans son intérêt ne peut conduire qu'au désastre, un peu à la façon d'une personne qui trouvant que ses enfants ont bouleversé sa vie ne peut retrouver son état antérieur qu'en les tuant. (p. 182)

C'est dans ce rapprochement entre adultes et enfants que la Fortune morale trouve son véritable déploiement. En vertu de la responsabilité qui est la sienne, vis-à-vis des autres êtres exposés à la contingence et vis-à-vis de lui-même, l'agent moral qui corrige le hasard en fortune y trouve là le fondement et la légitimité de son action éducative. La dimension morale de l'éducation est la Spectralité, cette expérience de la transmission qui fait que ceux qui nous ont précédés, dans la culture et dans la vie collective, nous hantent comme des spectres, des demi-présents, et que nous ne pouvons transmettre à notre tour notre expérience à ceux qui nous succèdent qu'en acceptant d'être à notre tour ces spectres qui vont les hanter sans pour autant les écraser de notre pleine présence (Moreau, 2011). Mais la Spectralité est saisie par l'éducateur comme une conviction morale, manifestement présente chez la plupart des débutants dans toutes les recherches empiriques que nous avons entreprises (Moreau, 2003). Cette conviction morale est double : la conviction d'avoir, en tant qu'adulte à participer à la formation d'un nouveau venu, et la conviction que cette contribution ne peut s'effectuer que dans un certain type de partage avec les éduqués qui se nomme la transmission, de ses savoirs, convictions et expériences. Ce type de partage suppose – c'est sa dimension éthique nécessaire – la liberté d'appropriation par l'éduqué de ce qui lui est transmis.

Nous soutenons qu'il s'agit d'une conviction morale, mieux, que c'est la seule conviction morale qui ne vole pas en éclat lorsque l'enseignant débutant est confronté à ses premières épreuves éthiques lors de son entrée dans le métier (Moreau, 2003). C'est une conviction et non une connaissance de type déclaratif. C'est ce qui fait problème chez Platon, pour qui la connaissance du Bien le rend

immanquable. Mais aussi chez Kant (1986), pour qui chacun peut connaître sans difficulté son devoir. Cette conviction, en réalité, si l'on abandonne la conception d'un savoir transparent de la subjectivité par elle-même, tient plus d'une compréhension herméneutique, au sens du savoir moral constitué par l'expérience (Gadamer, 1996; Moreau, 2003). Comme l'argumente Bernard Williams, la tentative de faire passer cette conviction pour une connaissance signe la démarche même des conservateurs et des traditionalistes, de ceux pourrait-on ajouter qui entendent donner un poids coercitif à la morale en luttant contre ce qu'ils nomment « l'imprécision des valeurs » ou le « flou des principes ». Or, le caractère intolérable pour les institutions coercitives que présente le fait que les agents moraux n'agissent pas de manière uniforme, prévisible et conforme aux intérêts qu'elles représentent, tend à être corrigé par le recours qu'elles font à la notion de volonté subjective. Le précepte institutionnel : « agir de façon éthique et responsable », exige que les enseignants agissent à partir d'une « décision » d'adopter les principes de l'institution.

Bernard Williams (1990) avait balayé par avance l'argument :

Il y a ceux qui refusent de la concevoir [la conviction morale] comme certitude, et lui préfèrent une autre conception guère plus saine et beaucoup moins plausible. Croyant qu'à côté de l'intellect, il ne peut y avoir que la volonté, ils pensent que la source de la conviction éthique doit être une *décision* (souligné par l'auteur) d'adopter certains principes moraux ou de vivre d'une façon plus que d'une autre. Cela ne peut être exact parce que la conviction éthique, comme toute autre façon d'être convaincu, (*id.*) doit contenir un aspect de passivité, doit en un certain sens, vous arriver. (p. 183)

Quelle autre voie que la coercition peut être envisagée du point de vue de l'institution scolaire? Le concours de recrutement, comme procédure d'examen, atteste bien par cette épreuve que le candidat a pris la décision d'adopter les principes déterminés par l'institution, en se soumettant à ses injonctions.

L'éthicité scolaire : une *Forme de vie* convaincante

Nous avons de bonnes raisons désormais de rejeter, aussi fortement que l'instance subjective, une origine objective de l'éthique professionnelle, qui serait une connaissance du vrai fondant le devoir moral : la volonté morale capable de décider d'adopter de principes – de préférence fournis par l'institution. Pour échapper à cette aporie, subjectif/objectif, il faut chercher une réponse dans le refus de la position moderne qui oppose, dans le monde moral, le sujet et le monde de son agir. Nous pensons que la solution se trouve dans le monde même qui constitue le sujet comme semi-présence spectrale se réalisant à travers ses pratiques d'action et de formation de soi. Ce monde n'est pas seulement intersubjectif, pur croisement de subjectivités discutant rationnellement – comme on le pense dans une réception réductionniste de la Diskurs-Ethik – pour la raison qu'il est déjà structuré par ceux qui nous ont précédés et qui nous ont légué leurs concepts, leurs outils, leurs émotions et perceptions, bref leur expérience du monde.

Il y a, dans l'institution de l'école un « monde » destiné à favoriser la rencontre de la spectralité de l'enseignant et celle de l'élève, la semi-présence qui tend à s'effacer de celui qui transmet, avec la semi-présence destinée à s'accomplir – sans toutefois pouvoir se parachever – de celui qui se forme. Ce monde, c'est la classe. Rousseau envisageait une rencontre métamorphique dans un autre monde qui est

un théâtre pédagogique, celui de l'*Émile*, mais on pourrait montrer que les structures qui s'y déploient ne sont pas différentes de celles d'une classe, plus complexes et équivoques⁴ sûrement, du fait de l'évitement volontaire par Rousseau de la socialité éducative. Pestalozzi, c'est son « génie pédagogique » selon Dilthey (1947, p. 187), avait vu et contourné le problème.

Nous défendons l'hypothèse que les structures de la classe, comme réalisation historique particulière du schème de la Spectralité, permettent à l'enseignant de trouver la source de ses convictions morales, de devenir un agent moral orientant la fortune vers une *praxis* réussie bénéficiant à des enfants, plus exposés que lui au hasard. Il faut cesser de réduire l'espace scolaire à la simple scène de la manifestation de la vérité des savoirs de l'enseignant. Les conséquences de cette action réussie, pour reprendre l'expression d'Aristote (1926), sont la gratification d'une vie sensée et cohérente entre les aspirations personnelles au bonheur de l'enseignant et la conviction morale altruiste d'une transmission éducative accomplie. Un enseignant heureux d'enseigner est donc possible... Mais comment peut-on concevoir que des structures fondent une conviction morale?

C'est dans l'œuvre ultime de Wittgenstein (1976) que cette relation entre structures et certitude est magistralement élucidée : *De la certitude*. Nous avons précédemment dégagé comment le travail de Wittgenstein permet d'échapper à l'absolutisation des systèmes éthiques (Moreau, 2011) : il y a à coup sûr, note Wittgenstein, une « tendance éthique » propre à l'agir humain, mais qui ne peut être objectivée par une transcendance attractive. Cette tendance ne peut être explicitée pour cette raison dans le langage, et aucun discours ne peut prétendre en être dépositaire, car aucun langage n'est soutenu par une transcendance qui lui serait extérieure. La qualité éthique de l'action ne peut donc être évaluée de l'extérieur, selon des normes transcendantes ou absolutisées. Cette dimension éthique ne peut alors être appréciée que de l'intérieur de l'acte lui-même, en tant que l'acte est toujours une réponse à cette « tendance profonde dans l'esprit de l'homme qu'il respecte profondément » (Wittgenstein, 1992, p. 155). Ainsi, loin d'être la décision d'appliquer des principes ou la connaissance d'une loi objective, l'agir éthique est une réponse à la question que pose cette « tendance » relativement aux situations du monde qu'elle dévoile. Il n'est plus question de « faire le bien » mais de « mieux se conduire », au sens stoïcien, dans la factualité d'une situation. Plus que des principes, c'est la connaissance de règles qui est ici nécessaire. Ces règles, selon Wittgenstein, sont la grammaire de la situation issue d'un monde de la vie partagé, qu'il appelle une *Forme de vie* (*Lebensform*). Ces règles, comme règles du jeu, permettent d'agir collectivement dans le respect des structures qui maintiennent le jeu – la vie collective – dans la dignité propre à être partagée. Or, ces règles ne peuvent faire l'objet d'un apprentissage *a priori*, mais sont les structures suivant lesquelles l'apprentissage a été conduit. Ainsi le calcul mathématique :

4. Si tu réclames une règle d'où il ressorte que maintenant ici on ne puisse se tromper, la réponse est que cela nous ne l'avons pas appris d'une règle, mais que c'est à travers cette règle que nous avons appris à calculer. (Wittgenstein, 1976, p. 40)

Si la tendance éthique vise un au-delà du langage – on se souvient qu'un « livre sur l'éthique qui fût réellement un livre sur l'éthique (...) anéantirait tous les autres livres du monde » (Wittgenstein, 1992, p. 147) – cependant, c'est bien dans l'accomplissement même du langage, « véritable miracle du monde » (p. 153) qu'elle se réalise, à travers les jeux qui en structurent l'exercice. Les jeux de langage façonnent et soutiennent les Formes de vie de ceux qui, en s'y adonnant, en construisent progressivement les règles.

4 C'est la thèse de Schérer (1974).

Mais un jeu de langage ne peut s'établir que sur la base de certitudes premières et elles-mêmes hors justification langagière, comme le fait de m'appeler L. W., que je n'ai pas besoin d'attester à chacune de mes actions. Comme le dit Wittgenstein (1976) : « la certitude est comme un ton de voix selon lequel on constate un état de faits, mais on ne conclut pas de ce ton de voix que cet état est fondé » (p. 37).

La certitude est une conviction non fondatrice par laquelle nous nous engageons avec confiance dans l'action. Mais une certitude n'est jamais individuelle ou subjective; étant le résultat d'un jeu de langage, elle est l'application des règles qui s'y trouvent inscrites. En effet, une certitude ne s'énonce jamais en une proposition – dogme ou principe – mais, comme il le dit, en un « nid de propositions » (§ 225). Sans cette certitude, nous ne pourrions parler, car nous n'avons pas généralement à vérifier dans un dictionnaire le sens des mots que nous employons, ce qui nous interdirait toute parole publique. Sans cette certitude non plus, nous ne pourrions agir. Cette certitude, base de l'action éthique, ne peut être fondée, parce que chacune des raisons que nous pourrions en donner, note Wittgenstein (1976), serait « moins sûre que ce qu'elle est censée fonder » (§ 307). Un exemple peut être donné en transposant celui que nous donne Wittgenstein d'un jeu de langage axé sur la fonction référentielle : lorsque l'enfant apprend à employer le mot « arbre », le jeu de langage que l'on développe avec lui : « le *bel* arbre! » repose sur la certitude de l'existence de l'arbre qui n'est pas un objet de savoir, puisqu'elle n'est pas établie à partir d'un doute ou d'une hypothèse (§ 480). De même, le jeu de langage pour savoir s'il est possible de *mieux* agir à l'avenir, d'éviter telle action qui nuit à autrui et d'en rechercher une autre qui apporte à tous plus de joie, ne s'établit pas à partir de la connaissance du bien ou de l'existence du mal, mais de la certitude qu'un choix préférable est toujours ouvert, comme un « ton » plus juste dans notre certitude. La conviction morale est cette certitude et elle est apportée par la communauté : « « Nous en sommes tout à fait sûrs » ne signifie pas seulement que chacun, isolément, en est certain, mais aussi que nous appartenons à une communauté dont la science et l'éducation assurent le lien » (Wittgenstein, 1976, p. 82).

Il y aurait donc une conviction morale qui se construirait au sein de la classe, sous l'effet croisé de la pratique de l'enseignant comme des pratiques d'apprentissage des élèves et qui structurerait cette éthicité scolaire. Il nous faut mettre cette hypothèse à l'épreuve des données issues de l'expérience.

L'épreuve de l'assomption de la responsabilité

Dans cette épreuve, génétiquement la dernière à laquelle l'enseignant débutant se trouve confronté, se construit cette conviction morale propre à l'agent capable d'entreprendre un « acte pratique réussi » et d'orienter le hasard vers la fortune. Très légitimement, elle apparaît lors d'une crise de confiance de l'institution dans les capacités du débutant à exercer correctement son rôle, doute qui s'exprime généralement par l'abondance de conseils dispensés au moment de l'inspection finale, ou de propositions de reprise de formations supplétives qui lui sont faites par ses conseillers pédagogiques. Face à ces recommandations qui lui semblent toujours inadéquates, le jeune enseignant découvre *a contrario* que s'il ne « sait » pas tout ce qu'il faudrait savoir, il possède cependant la *certitude* de réussir à enseigner. Pourquoi s'agit-il d'une conviction morale? L'enseignant a compris que, s'il ne possède pas – comme on semble le souhaiter pour lui – les réponses aux questions et aux difficultés qu'il va rencontrer dans son action pédagogique, cependant il sera à même d'y faire face en orientant les situations selon la fortune. Cette conviction lui vient de son expérience, très limitée certes, mais suffisante de la Forme

de vie partagée qu'est la classe. La relation pédagogique qu'il a construite avec des élèves lui a permis de découvrir comment il pouvait efficacement les guider dans leurs apprentissages, et inversement comment ils pouvaient l'aider à ce qu'il les guide. Dimension herméneutique par excellence, l'éthicité scolaire est le partage d'un sens qui maintient structurée la communauté scolaire (Moreau et Lesterlin, 2006).

C'est cette recherche de « l'action pratique réussie » qui est la source de la « joie à l'école », comme l'écrit Georges Snyders (2001) et la principale gratification professionnelle immédiate que reçoit l'enseignant, en attendant d'apprendre, plus tard, les réussites ou les belles actions accomplies par ses anciens élèves.

La pédagogie et la structure de l'éthicité scolaire

Ce qui caractérise l'histoire des idées pédagogiques, depuis les Lumières, est ce souci central de contribuer à la formation d'un être apte à prendre sa place dans la communauté grâce à son action réfléchie et libre. Depuis Locke et Rousseau, il ne fait plus de doute que l'expérience de situations éducatives choisies et organisées est le moyen de l'accès, non seulement à la conscience morale, mais à son effectuation concrète, contre la tradition de l'Église qui vise la conversion morale des esprits par l'éradication de la méchanceté originelle des enfants⁵. Nous ne pouvons ici développer ce rapport entre la pédagogie et l'éthique, mais il est possible toutefois de caractériser brièvement le schème permettant de décrire cette structure de l'éthicité scolaire. Nous avons caractérisé précédemment les tâches de l'action éducatives autour de trois orientations majeures : l'institution, la distribution et la compréhension (Moreau, 2007). Nous avons défendu l'idée que l'enseignement instituait l'altérité dans la forme scolaire, c'est-à-dire, loin de dévoiler une présence pleine, amenait l'élève à la semi-présence d'un être qui découvre que son mode d'être est d'être en formation. Cette institution s'effectuant dans le partage de biens éducatifs que l'on transmet, l'acte d'enseigner se confronte alors aux problèmes de l'équité de la distribution des biens et des conditions de leur réception. C'est à partir de ces trois perspectives : institution de l'autre, distribution des biens éducatifs, herméneutique du savoir et du monde, que les pédagogies concrètes peuvent plutôt répondre de leurs actes.

Si l'on examine comment les enseignants débutants décrivent leurs difficultés éthiques, on s'aperçoit qu'elles apparaissent pour eux comme un déséquilibre qui fait qu'une des orientations devient prédominante et les contraint à négliger les autres. Ainsi le privilège accordé à l'institution favorise parfois des pratiques jugées élitistes : désintérêt pour les difficultés rencontrées par certains élèves au profit de ceux dont la réussite est plus gratifiante pour l'enseignant. Ou bien, réciproquement, le souci de l'équité peut sembler être à certains l'origine d'un « nivellement par le bas » qui desservirait les élèves les mieux impliqués dans les apprentissages. Mais d'une manière constante, le souci apporté à la compréhension, aux fondements herméneutiques de la communauté scolaire, entraîne, pour ceux qui y sont sensibles, en raison de leurs conditions d'exercice avec des élèves en grande difficulté ou dans des quartiers défavorisés, un gain spectaculaire en institution et en distribution (Moreau, 2003). La raison en est claire : c'est la Forme de vie qu'est la classe qui prend en charge collectivement la distribution des biens éducatifs et l'institution de chacun comme un sujet éduicable.

5 Cf. Rousseau (1969), dans sa réponse à Christophe de Beaumont.

On pourrait retrouver ici la distinction thématisée par Jacques Rancière (1987) dans la pédagogie de Jacotot, entre la compréhension et l'explication. La compréhension présuppose l'égalité des intelligences et oriente la classe vers l'émancipation, lorsque l'explication se fonde sur le dogme de l'infériorité ineffaçable de ceux que l'on enseigne, selon le schéma de l'élitisme républicain de « l'inégalité de retard ». Comme le dit Rancière (1987) :

Il ne peut y avoir de parti des émancipés, d'assemblée ou de société émancipée. Mais tout homme peut toujours, à tout instant, s'émanciper et en émanciper un autre, annoncer à d'autres le *bienfait* et accroître le nombre des hommes qui se connaissent comme tels et ne jouent plus la comédie des supérieurs inférieurs. (p. 165, souligné par l'auteur)

La conviction morale est la source de l'éthicité concrète des enseignants. Ceux-ci vont faire l'expérience que certaines formes pédagogiques, instituant des Formes de vie scolaire particulières, sont plus propices que d'autres à « l'activité pratique réussie » comme la nomme Aristote (1926) et contribuer à renforcer leur conviction éthique et leur confiance dans leur métier. Quelles sont ces formes? Peu importe, elles sont multiples dans leur singularité et ne sauraient se confondre avec les grands paradigmes que propose l'histoire des idées pédagogiques. Ce qui compte est qu'elles correspondent toutes à un projet moral de mieux transmettre et de favoriser, peut-être l'émancipation : en tout état de cause d'en « annoncer le *bienfait* », comme le dit Rancière (1987), sans promettre un salut venant d'une conversion. Bienfait d'une métamorphose de soi, sans doute, qui sera celle d'abord que l'enseignant débutant a comme projet pour sa propre vie digne d'être vécue.

Conclusion : y a-t-il une réponse au déclin de l'éthicité scolaire?

« Devenir pédagogue » est le projet d'un chemin vers l'éthique professionnelle (Lesterlin et Moreau, 2009). Mais il semble bien que le chemin paraisse, à bien des égards aujourd'hui, d'un accès impraticable. L'idée même d'un « déclin » de l'éthicité scolaire mériterait une mise au point conceptuelle de grande ampleur. Toutefois, nous nous bornerons ici à la prise en compte des déclarations des enseignants débutants qui se rejoignent pour constater avec désarroi que les conditions qu'ils étaient en droit d'espérer au moment de leur prise de fonction ne sont pas réunies pour que leur projet d'un fonctionnement confiant de la classe puisse se réaliser : des élèves indifférents ou hostiles les uns aux autres, souvent engagés dans des conduites d'affrontement avec l'autorité scolaire, dont ils n'attendent plus le salut promis par l'égalité d'un accès au savoir. Ni l'institution ni la distribution équitable ne semblent des objectifs accessibles avec des élèves qui ont renoncé à croire et à attendre le salut de l'école, parfois même à comprendre ce qui se passe en classe.

Face à ce constat, les politiques éducatives actuellement menées ne paraissent poursuivre que deux objectifs dissociés mais convergents : réussir à maintenir la fonction d'offre de biens éducatifs de l'école aux élèves « méritants » et socialement intéressés à la saisir, déployer à grande échelle une fonction de pacification civile de la société grâce une scolarité orientée vers la résignation des plus faibles, entre la répressivité qui frappe les conduites indésirables et la consolation promise pour ceux qui accepteraient de jouer le jeu de la soumission aux normes; on a vu fleurir récemment avec effarement les récompenses les plus extravagantes comme gagner des places pour un spectacle sportif, un voyage de fin d'année ou même, une « rétribution scolaire » pour les élèves acceptant d'être simplement présents en classe (Moreau, 2010).

Or, la seule perspective qui soit réellement ouverte pour que l'éthicité scolaire retrouve sa vitalité nécessaire pour le développement démocratique n'est autre que de favoriser, de renforcer la Forme de vie que constitue l'expérience scolaire. C'était le sens de toute l'entreprise de Pestalozzi. Ce fut l'intuition initiale de Hermann Lietz, lorsqu'il fonda la première école des *Länderziehungsheime*, dans laquelle Ferrière fit sa formation d'enseignant novateur et qui fut la véritable origine de l'École nouvelle. Mais sans remonter le temps, regardons simplement une différence singulière qui existe entre l'école française et l'école finlandaise. Cette différence n'est jamais argumentée comme telle en faveur du système finlandais, parce qu'elle n'est pas jugée signifiante en France, faute des concepts d'analyse qui la distingueraient. Cette différence est celle de la continuité éducative qui fait, qu'en Finlande, un groupe d'écopiers reste relativement stable, dans sa composition comme dans son encadrement, dans la majeure partie de sa scolarité. En France, c'est la rupture qui vaut : changer de maître, changer de condisciples semblent être les conditions requises pour que se produise un jour la conversion de l'esprit de l'élève à la vérité portée par les savoirs, en dissolvant les attaches affectives sources d'un bonheur à l'école incompatible avec la dureté des apprentissages...

Ce dont on se méfie ainsi n'est autre que la construction d'une Forme de vie émancipatrice, appuyée sur la confiance mutuelle et le partage approfondi. Où l'on retrouve la société du risque, et sa logique d'une exposition à la rupture, au changement brutal. Même la relative stabilité des enseignants sur une année scolaire n'est plus garantie, et certaines classes comptent avec résignation les remplaçants successifs qui ne remplacent personne, parce que personne n'est affecté sur le poste du titulaire de la classe. L'essentiel devient ceci : qu'un fonctionnaire soit mis en « situation de responsabilité » face à des élèves. À la précarité des enseignants correspond désormais la précarité d'être élève, quand on ne sait plus dans quelle classe, voire dans quelle école s'effectuera la prochaine rentrée scolaire, du fait des fermetures administratives (en 2011). Mais ne nous y trompons pas, il ne s'agit pas de mesures budgétaires qui ne mériteraient pas une analyse conceptuelle, mais la poursuite d'une vision de la fin de la modernité, décidée à mettre à mal toutes les Formes de vie « traditionnelles », dans lesquelles l'homme, l'enfant en formation, était mis à l'abri par la communauté pour son propre déploiement. La tendance à faire disparaître en France la scolarisation organisée par l'école maternelle va dans le même sens. La surexposition au risque est la condition de validité de la compétition sociale. Contre elle, les enseignants devront trouver ou conserver le « ton juste » pour construire une communauté scolaire digne de ce nom.

Références

- Apel, K. O. (1994). *Éthique de la discussion*. Paris : Cerf.
- Aristote. (1926). *Physique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Beck, U. (2001). *La société du risque*. Paris : Aubier.
- Dilthey, W. (1947). *Le monde de l'esprit* (tome I). Paris : Aubier Montaigne.
- Dworkin, R. (1994). *L'empire du droit*. Paris : Presses universitaires de France.
- Foucault, M. (2004). *Sécurité, territoire, population*. Paris : Gallimard/Seuil.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.
- Kant, E. (1986). *Projet de paix perpétuelle, Œuvres philosophiques III*. Paris : Gallimard La Pléiade.
- Larmore, C. et Renaut, A. (2004). *Débat sur l'éthique*, Paris : Grasset.
- Lesterlin, B. et Moreau, D. (2009). *Se former en enseignant : devenir pédagogue*. Nantes : SCEREN.
- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants*. Lille : ANRT.
- Moreau, D. (2007). Institution, distribution et compréhension : les tâches de l'action pédagogique. Dans *Actes du Congrès International d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation 2007*. Paris : Association des Enseignants et des Chercheurs en Sciences de l'Éducation. Repéré à http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Didier_MOREAU_429.pdf
- Moreau, D. (2010). *La rétribution scolaire*. Espace en ligne du CRDP des Pays de la Loire. Repéré à <http://web-linux.crdp-nantes.fr/edition/index.php?id=questions>
- Moreau, D. (2011). *Éducation et théorie morale*. Paris : Vrin.
- Moreau, D et Lesterlin, B. (2006). *L'assomption de la responsabilité : l'entrée des jeunes enseignants dans la professionnalité*. Communication présentée à la 8^e Biennale de l'éducation et de la formation, Lyon, France. Repéré à <http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/longue/28.pdf>
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris : Arthème Fayard.
- Ricœur, P. (1985). Éthique et politique. *Esprit*, 101, 1-11.
- Rousseau, J. J. (1969). *Lettre à C. de Beaumont, Œuvres complètes*, IV. Paris : Gallimard – La Pléiade.
- Snyders, G. (2001). *La joie à l'école*. Paris : Presses universitaires de France.
- Schérer, R. (1974). *Émile perverti*. Paris : Laffont.
- Williams, B. (1990). *L'éthique et les limites de la philosophie*. Paris : Gallimard.
- Williams, B. (1994). *La fortune morale*. Paris : Presses universitaires de France.
- Wittgenstein, L. (1976). *De la certitude*. Paris : Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1992). *Leçons et conversations*. Paris : Gallimard.

Pour citer cet article

- Moreau, D. (2013). Quand la pédagogie rencontre l'éthique professionnelle des enseignants : l'ethnicité scolaire, source de la conviction morale. *Formation et profession*, 21(3), 81-94.

Ophélie Tremblay
Université du Québec à Montréal



Dominic Anctil
Université de Montréal

Alexandra Vorobyova
Étudiante au doctorat en informatique cognitive,
Université du Québec à Montréal

Utiliser le dictionnaire efficacement : une compétence à développer

CHRONIQUE • Intervention éducative

Introduction

Cet article vise à présenter sommairement les connaissances et habiletés nécessaires pour consulter un dictionnaire de manière efficace. Comme nous le verrons, les recherches menées dans le domaine de l'utilisation du dictionnaire montrent qu'élèves et enseignants sont encore assez peu formés en la matière. Or, il importe d'apprendre et d'enseigner à se servir de cette ressource pour plusieurs raisons. D'abord, le dictionnaire joue un rôle dans le développement du vocabulaire (Scott, Nagy et Flinspach, 2008), un indicateur important de la réussite scolaire (Biemiller, 2011). Le recours au dictionnaire permet également d'améliorer les compétences en lecture et en écriture (Beech, 2004; Bishop, 2000; Carstens, 1995).

La capacité à se servir d'un dictionnaire constitue de plus une compétence à développer, comme le prescrivent la *Progression des apprentissages au primaire* (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2009) et les programmes de formation du primaire et du secondaire (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001, 2006). Enfin, les scripteurs d'aujourd'hui ont la chance d'avoir accès à une variété de dictionnaires électroniques, qui facilitent l'accès à l'information lexicale (*Trésor de la langue française informatisé*, *Petit Robert électronique*, *Antidote*, *Usito*, etc.). Or, apprendre à se servir d'un dictionnaire, papier ou électronique, est une compétence complexe qui repose sur de nombreuses connaissances et habiletés.

Enseigner et apprendre à se servir d'un dictionnaire : ce qu'en disent les recherches

Les recherches menées dans le domaine de l'utilisation du dictionnaire nous éclairent sur les différents aspects de la consultation de cet outil. Par exemple, des recherches de type théorique proposent des descriptions détaillées des habiletés que les utilisateurs doivent maîtriser afin de mener une recherche concluante dans le dictionnaire (Lew et Galas, 2008; Thornbury, 2002). Des recherches empiriques (par exemple, Gavriilidou et Psaltou-Joycey, 2010; Wingate, 2004) décrivent quant à elles les mauvais usages et les erreurs reliés à la consultation du dictionnaire, tout en montrant que les apprenants ont une maîtrise insuffisante des connaissances et habiletés nécessaires pour l'utiliser efficacement et qu'en conséquence, ils y ont peu recours. Par ailleurs, lorsque les apprenants consultent le dictionnaire, ils le feraient principalement pour vérifier l'orthographe d'un mot en écriture ou son sens en lecture (Anctil, 2011) et ne le percevraient pas comme un outil pour développer le langage.

Les enseignants n'ont peut-être pas été suffisamment formés à l'utilisation du dictionnaire en contexte de lecture ou d'écriture, ce qui pourrait expliquer l'attitude des élèves face à cet ouvrage de référence. Voyons quelles sont les connaissances préalables à maîtriser avant de se lancer dans la consultation du dictionnaire, de même que les étapes à parcourir pour y trouver avec succès l'information lexicale recherchée.

Comment consulter un dictionnaire de manière efficace?

Selon Lew (2013), une recherche efficace dans le dictionnaire repose sur deux ingrédients : 1) des dictionnaires de grande qualité, faciles à utiliser et 2) des utilisateurs qui savent ce qu'ils doivent faire lorsqu'ils consultent cette ressource. En ce qui a trait au premier point, on peut dire que les usagers d'aujourd'hui ont accès à de bons dictionnaires, faciles à utiliser, notamment les dictionnaires électroniques, tels Antidote ou Le Petit Robert informatisé. Pour ce qui est des utilisateurs, ceux-ci pourraient être mieux formés à un usage efficace de cet outil. Roberts (1997) précise ainsi qu'un bon utilisateur devrait disposer des connaissances suivantes : 1) les catégories d'informations qui se retrouvent dans les dictionnaires, ce qui suppose une certaine compréhension du système lexical de la langue (notions de polysémie, synonymie, locution, cooccurrence, etc.); 2) la structuration de ces informations dans les articles et les codes utilisés (ex. numérotation des différents sens, *fam.* pour signifier « langage familier », etc.); 3) les types de dictionnaires et les informations spécifiques y figurant (par exemple, savoir ce que contient un thésaurus ou à quoi sert un dictionnaire visuel).

Une fois ces connaissances maîtrisées, les étapes suivantes devraient être mises en œuvre au moment de la consultation (Scholfield, 1982) :

- 1) Identifier un besoin d'ordre lexical lors d'une tâche d'écriture ou de lecture (ex. : mot inconnu, doute à propos de l'orthographe d'un mot ou du genre d'un nom), choisir un ouvrage susceptible de contenir la solution et anticiper à quel endroit elle se trouve dans l'ouvrage;
- 2) Rétablir la forme de base du mot s'il porte des marques d'accord;
- 3) Trouver le mot dans l'ordre alphabétique;
- 4) Trouver l'entrée principale. Cette étape peut poser problème si l'utilisateur cherche une locution

(*jeter la serviette*) ou une cooccurrence (*prononcer un discours, assister à une conférence*). Dans ces cas, il lui faudra peut-être chercher l'information sous plusieurs entrées;

- 5) Identifier le sens recherché parmi les différents sens d'un mot polysémique. Il s'agit ici de recourir à une stratégie de recherche par élimination;
- 6) Comprendre la définition et la lier au contexte dans lequel le mot recherché est employé. Il peut parfois être nécessaire de chercher d'autres mots inconnus dans la définition du mot recherché, ce qui rend la tâche plus longue.

Il est à noter que les fonctionnalités offertes aujourd'hui par le dictionnaire électronique facilitent particulièrement les étapes 2 et 3, celles qui posent le plus souvent problème aux élèves. Cependant, la facilité d'accès à l'information ne doit pas minimiser l'importance de maîtriser les connaissances détaillées précédemment, qui permettent de percevoir l'étendue et la variété des informations lexicales contenues dans le dictionnaire.

Conclusion

Le dictionnaire constitue une ressource riche et précieuse qui gagne à être mieux connue des élèves et des enseignants. Il peut devenir le compagnon idéal du scripteur durant l'écriture et favoriser l'enrichissement du vocabulaire, pour peu qu'on apprenne à s'en servir efficacement. Dans cette perspective, la formation initiale des enseignants devrait intégrer, par exemple dans le cadre de cours en didactique du français, une bonne initiation au maniement de cet ouvrage de référence indispensable.

Références

- Anctil, D. (2011). *L'erreur lexicale au secondaire : analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3^e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal). Repéré à <http://hdl.handle.net/1866/5077>
- Beech, J. R. (2004). Using a dictionary: Its influence on children's reading, spelling, and phonology. *Reading Psychology*, 25(1), 19-36. doi:10.1080/02702710490271819
- Biemiller, A. (2011). Vocabulary development and implications for reading problems. Dans A. McGill-Franzen et R. L. Allington (dir.), *Handbook of reading disability research* (p. 208-218). New York, NY : Routledge.
- Bishop, G. (2000). Developing learner strategies in the use of dictionaries as a productive language learning tool. *The Language Learning Journal*, 22(1), 58-62. doi:10.1080/09571730085200261
- Carstens, A. (1995). Language teaching and dictionary use: An overview. *Lexikos*, 5, 105-116. Repéré à <http://lexikos.journals.ac.za/pub/article/view/1059>
- Gavriilidou, Z. et Psaltou-Joycey, A. (2010). Language learning strategies: An overview. *Journal of Applied Linguistics*, 25, 11-25.
- Lew, R. (2013). Online dictionary skills. Dans I. Kosem, J. Kallas, P. Gantar, S. Krek, M. Langemets et M. Tuulik (dir.), *Electronic lexicography in the 21st century: Thinking outside the paper. Proceedings of the eLex 2013 conference* (p. 16-31). Ljubljana, Slovénie/Tallinn, Estonie : Trojina, Institute for Applied Slovene Studies/Eesti Keele Instituut. Repéré à http://eki.ee/elex2013/proceedings/eLex2013_02_Lew.pdf

- Lew, R. et Galas, K. (2008). Can dictionary skills be taught? The effectiveness of lexicographic training for primary-school-level Polish learners of English. Dans E. Bernal et J. DeCesaris (dir.), *Proceedings of the XIII EURALEX International Congress* (p. 1273-1285). Barcelone, Espagne : Universitat Pompeu Fabra. Repéré à http://www.euralex.org/elix_proceedings/Euralex2008
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *Progression des apprentissages au primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/index.asp>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement primaire*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001.pdf>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/seconaire1/pdf/prfrmsec1ercycle2.pdf>
- Roberts, R. P. (1997, novembre). *Using dictionaries efficiently*. Communication présentée à la 38th Annual Conference of the American Translators Association, San Francisco, CA.
- Scholfield, P. (1982). Using the English dictionary for comprehension. *TESOL Quarterly*, 16(2), 185-194. doi:10.2307/3586791
- Scott, J., Nagy, B. et Flinspach, S. (2008). More than merely words: Redefining vocabulary learning in a culturally and linguistically diverse society. Dans A. Farstrup et J. Samuels (dir.), *What research has to say about vocabulary instruction* (p. 182-210). Newark, DE : International Reading Association.
- Thornbury, S. (2002). *How to teach vocabulary*. Harlow, Angleterre : Pearson.
- Wingate, U. (2004). Dictionary use: The need to teach strategies. *The Language Learning Journal*, 29(1), 5-11. doi:10.1080/09571730485200031

Pour citer cet article

- Tremblay, O., Anctil, D. et Vorobyova, A. (2013). Utiliser le dictionnaire efficacement : une compétence à développer. *Formation et profession*, 21(3), 95-98.

Entrevue réalisée par
Mirela **Moldoveanu**
Professeure, Département d'éducation et
formation spécialisées, UQÀM



Rencontre avec Christiane Blaser Professeure-chercheure Université de Sherbrooke

CHRONIQUE • Rendez-vous avec la recherche

La découverte d'une passion

La rencontre de Christiane Blaser avec le monde de la recherche se produisit assez tard, après exploration de diverses options. Étudiante au baccalauréat en enseignement du français, Christiane Blaser éprouvait des doutes au sujet de son désir de poursuivre sa carrière au secondaire. Découvrir le monde de la recherche et de l'enseignement universitaire s'avéra une expérience révélatrice : dès la fin de ses études de premier cycle, Christiane commença une maîtrise (profil recherche) et eut tout de suite la confirmation que cette voie était la bonne.

Son parcours n'en fut pas pour autant linéaire. « Ce n'était pas un sujet en particulier qui m'intéressait à cette époque-là, se confie-t-elle, mais la recherche en général ». Ainsi, elle entame une recherche de maîtrise sur les représentations de l'amour dans la littérature et effectue un passage accéléré au doctorat. Par le biais d'un contrat d'assistantat de recherche offert par la professeure Suzanne Chartrand, Christiane s'initie à la problématique de la fonction épistémique de l'écrit. Cela constitua un tournant dans son cheminement : elle abandonne alors son premier projet de recherche, pour entreprendre une recherche doctorale portant sur les représentations des enseignants sur l'écrit. Dès lors, elle n'a plus cessé d'étudier cette problématique, devenant une spécialiste reconnue au Québec en didactique du français, et plus particulièrement en intégration de l'écrit et de la lecture dans d'autres disciplines scolaires que le français. En janvier 2007, elle obtint son poste de professeure à l'Université de Sherbrooke, au département de pédagogie de la Faculté des sciences de l'éducation, avant même d'avoir terminé son doctorat, qu'elle finalise en avril 2007.

Le rapport à l'écrit des enseignants : enjeux didactiques et sociaux

La lecture et l'écrit se retrouvent partout, dans l'expérience scolaire comme dans la vie quotidienne de tout individu : en mathématique, en sciences, en univers social, en communication professionnelle, dans nos relations à autrui. À partir de ce constat, il devient légitime de se questionner au sujet de la prise en charge de l'écriture dans d'autres matières que le français. Sur la toile de fond de cette réflexion première se dessine le questionnement sur le rapport à l'écrit des enseignants, qui vient soutenir et enrichir le point de vue strictement didactique sur l'intégration constante de la lecture et de l'écriture dans l'ensemble du cheminement scolaire des élèves. Ce sont les deux pistes de recherche que Christiane développe depuis plusieurs années.

Fidèle à l'objet principal de son poste à l'Université de Sherbrooke, à savoir l'intégration de la lecture et de l'écriture dans toutes les disciplines scolaires, Christiane a investigué, grâce à un financement du Fonds de recherche du Québec (programme d'établissement de nouveaux professeurs-chercheurs, 2008-2011), ce que les manuels d'histoire proposent en matière d'activités d'écriture et de lecture. Toujours sur cette piste, elle collabore avec plusieurs collègues à un projet facultaire qui vise à documenter l'enseignement intégré de la littérature et de la mathématique.

En parallèle avec cette recherche appliquée, Christiane développe une réflexion fondamentale sur le rapport à l'écrit des enseignants. Appuyée par une subvention du programme Actions concertées – recherche sur l'écriture du Fonds de recherche du Québec (2011-2014), elle a entrepris un projet qui vise à comprendre comment le rapport à l'écrit des futurs enseignants se transforme tout au long du programme de formation initiale à l'enseignement au secondaire. À long terme, les résultats de ce projet pourraient suggérer des pistes pour mieux intervenir dans les programmes de formation initiale des maîtres afin de renforcer leur rapport à l'écrit. Dans la même veine, Christiane pilote un projet de recherche-formation soutenu par le ministère de l'Éducation du Québec (2012-2015) dont l'objectif premier est de former les enseignants de collège à encadrer les écrits de leurs étudiants. Enfin, elle collabore au sein d'une équipe de recherche interuniversitaire à un projet qui examine des pistes novatrices d'enseignement de l'écriture aux élèves d'origine autochtone (recherche-action appuyée financièrement par le Fonds de recherche du Québec, programme Actions concertées – recherches sur l'écriture, 2012-2015, équipe sous la responsabilité de la professeure Yvonne da Silveira, de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue).

L'apprentissage humain passe, dans les sociétés occidentales, par la lecture et l'écriture. Le rapport à l'écrit acquiert alors une double portée, qui concerne d'une part les élèves et de l'autre les enseignants. Soutenir la réussite éducative implique le développement d'un rapport approprié à l'écrit chez tous les élèves. Mais le rapport à l'écrit des enseignants eux-mêmes influence leurs pratiques et l'orientation de leur intervention éducative. Si l'importance de ces questions fait consensus dans le monde de la recherche, plusieurs zones de développement restent encore à consolider, que les recherches de Christiane Blaser explorent de façon originale et rigoureuse. Ainsi, la chercheuse aspire à contribuer à une conceptualisation plus robuste du rapport à l'écrit, accompagnée d'une opérationnalisation qui rende plus efficaces les pratiques des enseignants de tous les ordres et de toutes les disciplines scolaires.

Profession chercheur, une permanente quête de cohérence

Le chercheur universitaire subit de multiples pressions systémiques et institutionnelles, dans un contexte où l'évaluation de sa performance professionnelle dépend largement de l'obtention de subventions externes et de la publication d'articles scientifiques. Le travail d'équipe devient alors une condition essentielle, qui présente de nombreux avantages mais aussi des limites. Un projet porté par une équipe qui réunit des compétences complémentaires a plus de chances de réussir aux concours pour des subventions de recherche. Mais, s'il est très intéressant de mettre en perspective ses propres compétences et cadres de référence en participant à des projets variés, cela s'accompagne du risque de perte de cohérence dans l'ensemble du travail. Christiane reconnaît que le travail d'équipe l'enrichit beaucoup, mais elle s'aperçoit aussi qu'il est essentiel de s'accorder parfois des moments de solitude pour mieux réfléchir et retrouver ses fondements, ses orientations et son fil conducteur. Elle compte d'ailleurs beaucoup sur son année de formation continue – l'an prochain – pour se ressourcer.

La profondeur de la réflexion, la rigueur de la démarche scientifique et la qualité des moyens de diffusion des résultats de recherche sont les préoccupations majeures de Christiane. Elle s'inquiète par ailleurs de certaines dérives du fonctionnement du monde de la recherche, dont la surproduction, qu'elle attribue aux mêmes contraintes institutionnelles qui pèsent sur les professeurs-chercheurs. « Nous ne pouvons pas lire la quantité immense de textes scientifiques qui se produisent actuellement, nous ne pouvons pas suivre tout ce qui se passe dans notre domaine », déplore-t-elle. « Les articles professionnels semblent les plus lus », continue-t-elle, en soulignant que ce sont aussi les productions qui ont le plus de chances d'influencer les pratiques enseignantes. « Malheureusement, ça ne pèse pas lourd dans nos dossiers professionnels », souligne-t-elle, ce qui décourage surtout les nouveaux chercheurs, qui s'éloignent ainsi d'un moyen efficace de diffusion des résultats de leurs recherches. Une réflexion institutionnelle s'imposerait selon elle pour pondérer de façon plus adéquate la qualité du travail d'un chercheur universitaire.

En guise de conclusion

Chercheuse bien établie et ayant apporté des contributions originales à l'avancement des connaissances dans le domaine assez peu documenté mais combien pertinent du rapport à l'écrit, Christiane Blaser porte un regard critique sur la condition du chercheur ainsi que sur les standards de qualité de la recherche. Consciente des défis auxquels font face les chercheurs universitaires, Christiane s'interroge sur la possibilité d'un recadrage institutionnel et systémique de la recherche, qui atténue les paradoxes et dilemmes actuels du statut du chercheur. Un renforcement des standards de qualité de la recherche pourrait peut-être conduire à un équilibre plus stable entre la dimension collective si nécessaire et la solitude qui préserve la cohérence d'un programme de recherche ainsi qu'entre la demande institutionnelle qui conduit à une surproduction scientifique et le peu de réinvestissement des résultats de recherche dans la pratique.

Pour citer cet article

Moldoveanu, M. (2013). Rencontre avec Christiane Blaser. *Formation et profession*, 21(3), 99-101.

Il faut sauver l'enseignant Ryan

HRONIQUE • Éthique en éducation

L'enseignant Ryan, depuis déjà sept ans, est suppléant en éducation physique dans plusieurs écoles primaires de sa région. N'ayant pas eu la chance d'obtenir un poste régulier, il assure des remplacements courts qui vont d'une journée à quelques semaines. Il m'a interpellé dernièrement pour discuter librement de son travail. Ce jeune enseignant, cela saute aux yeux, se passionne pour l'enseignement. Son engagement à l'égard de la mission éducative de l'école est exemplaire. Il a mis en œuvre mille et un projets pour motiver ses élèves. C'est dans une langue soignée qu'il défend sa vision de l'enseignement. Ses propos ne manquent jamais d'enthousiasme. Néanmoins, il m'a aussi révélé certaines des difficultés qu'il rencontre dans son quotidien. Celles-ci touchent particulièrement à ses conditions de travail et à la gestion de la classe¹. Je me permets, avec sa permission, de résumer ici le fond de sa pensée.

- 1- Encore aujourd'hui, il se lève tôt le matin, car il ne veut pas manquer un appel pour un remplacement. Le téléphone sonne, le plus souvent, une heure avant le début du cours. Il accepte à brûle-pourpoint de se rendre dans une école inconnue, avec un plan *google map* à la main, pour enseigner à des élèves dont il ne sait rien du parcours scolaire. Les rituels pour se présenter

1 La gestion de classe demande plusieurs habiletés professionnelles : observer les élèves et leurs interactions, déceler des tensions, prendre le pouls du climat de classe, s'assurer que tous travaillent, intervenir visuellement et verbalement pour ramener l'ordre et encourager le travail, négocier avec un élève ou le groupe, intervenir dans des situations d'indiscipline ou d'agression, rapporter l'événement. Toutes les interventions de l'enseignant qui visent à créer un climat propice à l'enseignement et à l'apprentissage appartiennent à la gestion de classe.

et pour faire reconnaître son autorité professionnelle sont répétés pour chaque nouveau groupe d'élèves. En plus, et c'est chaque fois un défi, il doit deviner comment fonctionne le système d'émulation de l'enseignante. Lorsqu'on joue à saute-mouton d'une classe à une autre, affirme-t-il avec consternation, on n'a ni le temps de connaître les élèves ni le temps d'établir de bonnes relations avec les enseignantes de l'école. En fait, l'enseignant Ryan se considère comme une ombre qui travaille dans l'ombre.

- 2- Il lui arrive, au cours d'une même semaine, de remplacer des enseignantes en fonction à différents cycles du primaire. Par conséquent, il doit connaître plusieurs programmes scolaires. Les nombreux changements de classe lui demandent une très grande capacité d'adaptation, ce qui augmente par le fait même son niveau d'insécurité et de stress.
- 3- Trop souvent, l'enseignante qu'il remplace n'a pas préparé d'activité à réaliser durant son absence. Dès lors, ou bien il improvise quelques apprentissages généraux, ou bien il essaie de distraire les élèves en leur racontant des contes qu'il connaît par cœur.
- 4- Les suppléances du vendredi ne sont pas comme les autres. On l'invite régulièrement à enseigner les mathématiques et le programme d'éthique et de culture religieuse. En fait, il n'aime pas trop enseigner des matières qu'il ne maîtrise pas suffisamment, mais il n'a pas le choix. Il s'en sort, me dit-il, en improvisant ou du moins en faisant de son mieux. Toutefois, il reconnaît que les élèves méritent un meilleur enseignement.
- 5- Dès ses premières expériences comme suppléant, il avait réalisé le défi immense que représente la gestion de classe. La situation est encore plus terrible lorsqu'il ne connaît pas le code de discipline de l'enseignante qu'il remplace. Il arrive alors que les élèves se jouent de lui parce qu'il ne sait pas si le titulaire était permissif ou autoritaire. Il a pourtant maintes fois observé que le changement de style d'autorité perturbe les élèves. Dès lors, après s'être présenté, il pose son cadre disciplinaire fondé sur le respect mutuel. Aussi, il ne négocie pas les règles de la classe avec les élèves ni n'accepte les paroles de mépris ou de confrontation.
- 6- Lorsqu'on est suppléant, souligne-t-il, on n'a pas la chance de connaître les élèves à qui on enseigne. Il faut vite repérer les plus perturbateurs, ceux en troubles de comportement, les têtes de Turc et les alliés. À cet égard, l'enseignant Ryan doit agir avec finesse et perspicacité pour éviter les dérapages disciplinaires. Il s'en sort mieux lorsqu'il connaît les plans d'intervention pour les élèves qui manifestent des troubles plus sévères de comportement. Sinon, c'est *Apocalypse now*, selon son expression, du fait qu'il doit inventer des stratégies pour sauver sa peau.
- 7- Selon l'enseignant Ryan, tous ses collègues en situation de suppléance vivent beaucoup d'incidents de gestion de classe. Les accrocs légers sont vite oubliés, mais les plus graves troublent profondément. Trop d'élèves, dit-il, ne connaissent pas les règles de base de la politesse. Certains l'agressent verbalement. En fait, ils testent son autorité. Des collègues qu'il connaît bien, également suppléants, lui ont avoué avoir été bousculés par des élèves. Ces petits gladiateurs, comme il les appelle, profitent de l'absence de leur enseignante pour libérer leur surplus d'énergie. Les élèves, m'a-t-il dit, oublient les règles élémentaires du savoir-vivre-ensemble dès qu'un suppléant entre dans une classe. On connaît la chanson, lorsque le chat n'est pas là les souris dansent.

- 8- Pour intervenir adéquatement auprès d'un élève qui éprouve de sévères problèmes de comportement, l'enseignant Ryan reconnaît la nécessité d'avoir l'appui des collègues et de la direction scolaire. Mais combien de fois a-t-il travaillé dans une école sans avoir pu rencontrer une enseignante ou le personnel administratif de l'école! Lorsqu'il est appelé en remplacement, il doit se rendre au bureau de la secrétaire qui lui donne les clés du local d'enseignement. Voilà tout! Celle-ci n'a pas le temps de lui présenter l'équipe scolaire. L'accueil est sobre et très peu ritualisé. Il découvre les lieux et les règles de vie de l'école par lui-même. Si le gymnase est occupé, beau temps, mauvais temps, il donne son enseignement dans la cour de récréation. Il a souvent enseigné sous la pluie, sous la neige et même, se souvient-il, durant une tempête hivernale.
- 9- Selon l'enseignant Ryan, les parents connaissent les vicissitudes d'un remplaçant. Il m'a révélé que plusieurs de ces derniers hésitent à communiquer avec lui, même que certains lui montrent de l'animosité. Il est vrai que l'arrivée d'un suppléant en classe marque un temps d'instabilité, de perturbations et d'insécurité pour les élèves.
- 10- L'enseignant Ryan aurait bien aimé entrer pas à pas dans la profession enseignante. Une intégration bien encadrée lui aurait été plus profitable. Il ressent une sorte de lassitude à combattre une horde de petits gladiateurs capables de le mettre en morceaux. Certains de ceux-ci, vraiment mal intentionnés, essaient de le faire craquer, de l'épuiser, de le faire sortir de ses gonds. Les épreuves qu'il subit, surtout le vendredi après-midi, sont de l'ordre de la persécution. Ce mot est loin d'être trop fort, se défend-il. Lors de notre entretien, il a même parlé de l'épreuve du feu, comme celle vécue par le soldat Ryan². Cette métaphore militaire est utilisée par les soldats qui ont connu le champ de bataille.
- 11- Enfin, l'enseignant Ryan m'a avoué, en rougissant de honte, que les assauts répétés des petits gladiateurs ne sont rien à côté des réprimandes d'un directeur d'école. Des directions d'école lui ont déjà reproché son manque d'expérience en gestion de classe. Il a alors compris qu'il ne faut pas compter sur leur soutien lorsqu'on est suppléant.

Conclusion

De très nombreuses recherches confirment les propos de l'enseignant Ryan. On lira avec intérêt le dernier livre de Maurice Tardif (2013) dans lequel il fait état des piètres conditions de travail des jeunes enseignants. D'autres travaux (Nault et Fijalkow, 1999) ont montré que la gestion de la classe constitue une véritable hantise pour les enseignants en insertion professionnelle. Ceux qui enseignent l'éducation physique vivent encore plus de difficultés (Desbiens et al., 2011). Sont-ils suffisamment formés en gestion de classe? Certes non! Pourtant, les formateurs savent bien que la gestion des situations d'indiscipline constitue l'un des plus grands défis pour tous les enseignants, mais encore plus pour les jeunes enseignants.

Malgré les meilleures intentions de plusieurs acteurs du système éducatif québécois, la précarité des enseignants en suppléance n'est pas sur le point de changer. En attendant ces changements, l'enseignant Ryan a vraiment besoin qu'on le soutienne durant sa période d'insertion professionnelle. N'attendons

2 *Il faut sauver le soldat Ryan* est un film de Steven Spielberg réalisé en 1998. On se souvient de la scène très réaliste du débarquement des soldats sur les plages de Normandie.

pas que ce jeune enseignant perde sa motivation et décroche de la profession. Il serait irresponsable de la part de nous tous qui travaillons dans le système éducatif de se fermer les yeux sur cette situation extrêmement pernicieuse. C'est pourquoi je profite de la tribune qui m'est offerte ici pour défendre ces jeunes suppléants qui ont très hâte d'obtenir la permanence.

Références

- Desbiens, J.-F., Turcotte, S., Spallanzani, C., Roy, M., Tourigny, J.-S. et Lanoue, S. (2011). Comment des stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé réagissent-ils face à l'indiscipline de leurs élèves? *Science & Motricité*, 73, 39-54. doi:10.1051/sm/2010014
- Nault, T. et Fijalkow, J. (1999). La gestion de classe : d'hier à demain. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(3), 451-466. doi:10.7202/032009ar
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.

Pour citer cet article

Jeffrey, D. (2013). Il faut sauver l'enseignant Ryan. *Formation et profession*, 21(3), 102-105.

Les enseignants du primaire face à l'imposition du programme « Éthique et culture religieuse »

CHRONIQUE • Recherche étudiante

Le programme « Éthique et culture religieuse » [PECR] (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008) a été le premier programme complet obligatoire rédigé dans la perspective de l'approche par compétences après la publication du *Programme de formation de l'école québécoise* [PFEQ] (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001). En ce sens, il propose le développement des trois compétences suivantes : réfléchir sur des questions éthiques; manifester une compréhension du phénomène religieux; pratiquer le dialogue. Avec cette nouvelle orientation par compétences, le PECR représente l'aboutissement du processus de déconfectionnalisation du système scolaire québécois entamé depuis les années soixante (MELS, 2008). Son implantation marque un tournant majeur dans les structures éducatives de notre système scolaire québécois (Bouchard et Pierre, 2006). Selon Bareil (2004), ce changement organisationnel significatif et imposé provoque cependant diverses réactions chez les agents qui y sont exposés, notamment chez les enseignants. Le rôle de ces derniers est pourtant déterminant dans l'implantation et la mise en œuvre d'un programme éducatif à grande échelle (Weinbaum et Supovitz, 2010). Ainsi, il semble pertinent d'examiner de plus près certaines conditions liées à l'implantation du PECR ainsi que l'impact de celles-ci sur les enseignants. Nous verrons donc, dans ce texte, certains éléments spécifiques à la mise en œuvre du PECR, dont les ressources disponibles et l'imposition d'une nouvelle posture professionnelle. Ceci nous conduira à formuler nos objectifs de recherche et à présenter quelques éléments relatifs à notre méthodologie.

Une coupure de financement néfaste pour la formation

Au Québec, il fallait former près de 23 000 enseignants de niveau primaire et 2400 spécialistes du secondaire dans le cadre de la mise en œuvre du PECR de 2008. Cette implantation à grande échelle et simultanée pour tous les degrés d'enseignement (excepté pour le troisième secondaire), prévoyait un peu plus d'un an pour former les dizaines de milliers d'enseignants selon le modèle de communautés de pratiques avec expertises régionales chapeautées par le Comité national de soutien au plan de formation en Éthique et culture religieuse. Il est à noter que la formation des enseignants s'est réalisée au même moment que l'implantation du PECR. De plus, en raison d'une cessation précoce du financement, la majorité des enseignants n'ont reçu que deux à trois journées de formation, alors que la mise en œuvre d'un programme si complexe aurait exigé un meilleur accompagnement pour les enseignants (Cherblanc et Lebuis, 2011). Cette formation de courte durée résultant d'une fin de financement précipitée aurait eu des effets néfastes sur l'implantation efficace du PECR dans les écoles (Cherblanc et Lebuis, 2011). Aussi nous demandons-nous s'il est possible d'établir un lien entre les conditions d'implantation du PECR, la perception qu'en ont les enseignants et l'utilisation qu'ils en font.

Imposition d'une posture professionnelle

La mise en œuvre nationale du PECR place les enseignants face à une nouvelle posture professionnelle d'impartialité normative (MELS, 2008). Ainsi doivent-ils s'abstenir d'émettre leurs croyances et leurs points de vue en demeurant impartiaux et objectifs devant les savoirs liés aux religions et philosophies qu'ils doivent transmettre (Comité sur les affaires religieuses, 2007). De plus, les enseignants sont appelés à promouvoir la diversité des cultures ainsi que les traditions québécoises à la source de la société, ce qui demande une gestion délicate de l'enseignement en lien avec les phénomènes religieux (Leroux, 2007). Il est à noter qu'une posture professionnelle d'impartialité imposée et caractérisée par un changement de paradigme au niveau de l'enseignement des religions à l'école québécoise pourrait influencer l'intérêt et les préoccupations des enseignants quant à leur utilisation du PECR. Cette nouvelle posture professionnelle constitue effectivement l'un des principaux défis de la mise en œuvre de ce programme (Béland et Lebuis, 2008). C'est dans ce sens qu'au cours de la prochaine année nous nous intéresserons aux aspects affectifs et comportementaux des enseignants du primaire concernant l'imposition du PECR.

Objectifs de recherche et méthodologie envisagée

Notre recherche consiste à décrire, d'une part, la perception qu'ont des enseignants du primaire quant à l'implantation du PECR (notamment en ce qui concerne la formation reçue et les ressources disponibles) et à l'imposition de cette posture d'impartialité, et, d'autre part, l'utilisation qu'ils font de ce programme.

Pour atteindre ces objectifs, nous utiliserons d'abord le questionnaire *Stages of Concern*, (George, Hall, et Stiegelbauer, 2006a) composé de 65 affirmations où les participants (n=200¹) doivent inscrire leur

1 Nous solliciterons la participation de tous les enseignants de niveau primaire des commissions scolaires Marguerite-Bourgeoys et Pointe-de-l'Île, ce qui représente environ 6000 enseignants. Nous estimons un taux de participation de 3 %.

degré d'adhésion pour chacun des énoncés sur une échelle de type Likert. Puis, nous nous inspirerons du questionnaire *Branching Interview* (George, Hall et Stiegelbauer, 2006b) pour réaliser des entrevues semi-dirigées² après des enseignants (n=21) dans le but de documenter l'utilisation que font des enseignants du primaire du PECR. Les profils que nous dégagerons de l'analyse des données ainsi recueillies nous permettront de vérifier l'existence et la nature d'une corrélation entre les perceptions exprimées par les enseignants par rapport au PECR et la manière dont ils l'utilisent.

Conclusion

Notre recherche cible des problèmes liés à l'implantation d'un nouveau programme éducatif et permet de vérifier l'impact de l'imposition d'une nouvelle posture professionnelle. Aussi sa réalisation permettra-t-elle, nous l'espérons, de mettre l'accent sur l'importance de considérer le point de vue des acteurs du terrain scolaire dans l'élaboration, l'implantation et la mise en œuvre d'un nouveau programme de formation.

Références

- Bareil, C. (2004). *Gérer le volet humain du changement*. Montréal, QC : Éditions Transcontinental.
- Béland, J.-P. et Lebuis, P. (dir.). (2008). *Les défis de la formation à l'éthique et à la culture religieuse*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Bouchard, N. et Pierre, J. (2006). *Éthique et culture religieuse à l'école*. Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Cherblanc, J. et Lebuis, P. (2011). La formation du personnel éducatif aux nouveaux savoirs du programme Éthique et culture religieuse : mission impossible. *Télescope*, 17(3), 79-99. Repéré à http://www.telescope.enap.ca/Telescope/docs/Index/Vol_17_no_3/Telv17n3_cherblanc_lebuis.pdf
- Comité sur les affaires religieuses. (2007). *Le programme d'éthique et culture religieuse. Avis à la ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/aff_religieuses/AvisProgECR_f.pdf
- George, A. A., Hall, G. E. et Stiegelbauer, S. M. (2006a). *Measuring implementation in schools: The stages of concern questionnaire*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- George, A. A., Hall, G. E. et Stiegelbauer, S. M. (2006b). *Measuring implementation in schools: Levels of use*. Austin, TX: Southwest Educational Development Laboratory.
- Leroux, G. (2007). *Éthique, culture religieuse, dialogue. Arguments pour un programme*. Montréal, QC : Fides.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Programme d'éthique et culture religieuse*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/programme-ethique-et-culture-religieuse>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation>
- Weinbaum, E. et Supovitz, J. A. (2010). Planning ahead: Make program implementation more predictable. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 68-71.

Pour citer cet article

Duclos, A.-M. (2013). Les enseignants du primaire face à l'imposition du programme « Éthique et culture religieuse ». *Formation et profession*, 21(3), 106-108.

2 Suite aux résultats obtenus à l'aide du premier questionnaire, nous sélectionnerons 21 enseignants (3 enseignants pour chacun des 7 stades d'intérêts/préoccupations), afin de mieux comprendre les profils. Le questionnaire *Stages of Concern* devra ainsi être nominal.

Stéphanie **Simard** 
Étudiante, Université de Montréal

Thierry **Karsenti** 
Professeur titulaire, Université de Montréal

Simon **Collin** 
Professeur, Université du Québec à Montréal

Proposition d'un nouveau cadre de compétences informationnelles pour la formation initiale des enseignants : une invitation à la réflexion et à la recherche

CHRONIQUE • Technologies en éducation

Jusqu'à tout récemment, les savoirs de l'humanité étaient recueillis, accumulés, organisés, préservés et diffusés par le biais des bibliothèques, des musées et des institutions d'enseignement. Toutefois, les récentes innovations dans le domaine des technologies de l'information et de la communication (TIC) transforment les modalités de création, de stockage, de partage, de diffusion et d'utilisation de ces savoirs. Aujourd'hui, le *World Wide Web* (Web) est incontestablement le plus grand foyer culturel de l'humanité. Ces changements rapides et profonds entraînent des répercussions importantes sur plusieurs domaines, notamment sur celui de l'éducation.

Dans le contexte de la salle de classe québécoise, les TIC sont de plus en plus répandues (ex. tableaux numériques interactifs, ordinateurs portables, tablettes électroniques, etc.) et très présentes dans le quotidien des élèves (ex. téléphones intelligents). L'accès aux savoirs, facilité par la forte présence des TIC, rend possible une redéfinition des pratiques enseignantes. En fait, l'enseignant peut désormais accompagner l'élève dans le développement d'un nouvel ensemble d'habiletés techniques et cognitives nécessaires à l'évaluation de la pertinence des outils informatiques pour repérer l'information qui a du sens (et pour exclure celle qui est inutile), pour la traiter efficacement et pour la diffuser éthiquement dans les espaces collaboratifs en ligne. Cet ensemble d'habiletés est représenté par le construit « compétences informationnelles ».

Toutefois, pendant la formation initiale des enseignants, les compétences informationnelles sont principalement représentées par les habiletés en recherche documentaire qui

permet aux étudiants d'exploiter les ressources offertes par les bibliothèques universitaires (Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec, 2008). Dans le contexte québécois, le discours disciplinaire qui tend à recouvrir les compétences informationnelles est souvent associé à la gestion et au repérage de l'information consignée dans les collections des bibliothèques ou sur le Web, soit les savoirs de la bibliothéconomie et des sciences de l'information. Toutefois, à l'instar de certains auteurs (pour une recension, voir Lefevre et Grenier-Gire, 2011), nous sommes d'avis que les compétences informationnelles recouvrent également l'utilisation des TIC pour la production et le partage d'informations, ainsi que la compréhension du rôle des acteurs de l'information qui rend possible le jugement critique.

Dans la pratique enseignante, malgré la plus grande présence des TIC dans la salle de classe, les compétences informationnelles semblent rencontrer certaines difficultés de reconnaissance formelle. À titre d'exemple, plusieurs études empiriques suggèrent que les enseignants reçoivent peu de formations liées à leur transposition didactique (Dumouchel et Karsenti, 2013; Karsenti et Dumouchel, 2010; UNESCO, 2011, 2013). Au Québec comme ailleurs, les compétences informationnelles semblent difficiles à cadrer en sciences de l'éducation. Pourtant, plusieurs référentiels (American Association of School Librarians, 1998; Australian and New Zealand Institute for Information Literacy, 2004; Society of College National and University Libraries, 1999) ont été élaborés dans le passé. Toutefois, ces derniers n'ont pas réussi à s'insérer dans la formation initiale des enseignants. Récemment encore, Karsenti, Dumouchel et Komis (2014) ont publié un référentiel qui permet une transposition didactique des compétences informationnelles en mettant l'accent sur une meilleure prise en compte des TIC. On parle alors de compétences stratégique-informationnelle, techno-informationnelle, et socio-informationnelle, entre autres. Ce modèle est toutefois publié dans la revue *Documentation et bibliothèques*, une publication du domaine de la bibliothéconomie qui ne rejoint pas nécessairement beaucoup d'acteurs du domaine de l'éducation.

Plus récemment, l'*Association of College and Research Libraries* (ACRL, 2014) a proposé un nouveau cadre de référence pour favoriser l'intégration pédagogique de compétences informationnelles (Gibson et Jacobson, 2014). Ce cadre vise à associer au construit de « compétences informationnelles » six concepts-seuils. Ces derniers permettraient de remédier aux conséquences du flou disciplinaire qui semble nuire à leur transposition didactique.

Contrairement aux concepts, qui, dans leur sens commun, sont « des représentations générales, de nature abstraite, clairement définies et même consensuelles, susceptibles de guider la recherche et de fonder ses hypothèses » (Brunet, Ferras et Thery, 1993, p. 111), les concepts-seuils permettent une évolution des croyances épistémologiques dans un champ de connaissances données (évolution des rapports aux savoirs disciplinaires). À titre d'exemple, en mathématiques, Meyer et Land (2003) proposent que le nombre soit un concept, alors que le nombre complexe, lui serait un concept-seuil. Le concept du nombre est intuitif, alors que le nombre complexe, beaucoup plus difficile à saisir comme concept, permet de concevoir les mathématiques différemment; non plus comme le simple dénombrement d'objets, mais davantage comme une science de l'abstrait. Parallèlement, le poids et la vitesse sont des concepts en physique, alors que la gravité est un concept-seuil.

En ce qui concerne les compétences informationnelles, l'ACRL (2014) propose donc les six concepts-seuils suivants. Le premier concept-seuil pose que « la production de savoirs est une conversation »¹.

1 Traduction libre de *Scholarship is a conversation*.

Le principe directeur de ce concept-seuil est que le savoir est complexe, multiple et fondé sur différents arguments qui représentent plusieurs facettes d'une question. En ce sens, l'élève infocompétent s'appuie sur une variété de ressources informationnelles afin de mettre en lumière les différentes perspectives des auteurs.

Le deuxième concept-seuil stipule que « la recherche est une investigation »². Ici, la nature itérative de l'investigation scientifique est mise en lumière. Ainsi, l'élève infocompétent utilise les méthodes de recherche pour apporter des éléments de réponse à ses questions et pour apprendre de façon autonome.

Le troisième concept-seuil a pour principe que « l'autorité est construite et contextuelle »³. Ici, l'élève est appelé à construire ses propres critères de jugement, d'évaluation et de discrimination de l'information. Ces critères de jugement sont construits en fonction du contexte dans lequel l'information est utile. L'élève infocompétent connaît les genres de documents et les critères habituels pour évaluer l'information qu'ils contiennent. De plus, l'élève demeure critique à l'égard de critères prédéterminés qui manquent souvent de nuances en ce qui a trait au contexte.

Le quatrième concept-seuil est celui du « format comme processus »⁴. Ici, le format ne fait plus référence au contenant de l'information (livre, fichier électronique, œuvre d'art, etc.). Il fait plutôt référence au processus de création, de production et de dissémination de l'information. Ainsi, l'élève infocompétent reconnaît quel format est le plus pertinent pour transmettre un certain message.

Le cinquième concept-seuil fait référence à « la recherche d'informations est une exploration »⁵. Le processus de recherche d'informations n'est pas linéaire et requiert constamment de réajuster ses modes opératoires. L'élève infocompétent utilise plusieurs sources et méthodes de recherche documentaire en fonction des résultats obtenus.

Le sixième et dernier concept-seuil renvoie à la « valeur de l'information »⁶. L'élève infocompétent reconnaît la valeur de l'information. La création d'informations de qualité requiert du temps, de l'originalité et la reconnaissance des contributions d'autrui.

L'introduction des six concepts-seuils énumérés ci-dessus se veut un élément de rapprochement conceptuel entre la vision documentaire associée traditionnellement aux compétences informationnelles et les courants théoriques actuels en éducation. En ce sens, les concepts-seuils se réfèrent aux théories de métacognition et des approches multimodales d'intégration des TIC pour la recherche, la production et le partage d'informations. Ce nouveau modèle veut ouvrir la voie à la transposition pédagogique des compétences informationnelles (ACRL, 2014). À titre d'exemple, une transposition pédagogique possible du concept-seuil 1 (la production de savoirs est une conversation) pourrait être de demander aux élèves d'identifier des médias sociaux qui discutent d'un sujet présenté en classe et de contribuer à la discussion. Un exemple de scénario pédagogique pour le concept-seuil 2 (la recherche est une investigation) serait de demander aux élèves de tenir un journal de recherche lors d'un exercice de navigation sur le Web. En ce qui touche le concept-seuil 3 (l'autorité est construite et contextuelle), une activité pédagogique possible serait de demander aux élèves de comparer les points de vue de différents

2 Traduction libre de *Research is inquiry*.

3 Traduction libre de *Authority is constructed and contextual*.

4 Traduction libre de *Format as a process*.

5 Traduction libre de *Searching as exploration*.

6 Traduction libre de *Information has value*.

sites web sur un même sujet. Et ainsi de suite, les six concepts-seuils offrent maintes transpositions pédagogiques favorisant l'enseignement-apprentissage de compétences informationnelles.

À savoir si ce nouveau modèle constitue une avancée significative dans l'enseignement des compétences informationnelles, seules des recherches futures pourront cerner de façon plus précise ses implications pour la pratique. Pour notre part, l'utilisation de concepts-seuils pour représenter le construit de « compétences informationnelles » semble vouloir ouvrir la porte à une plus grande compatibilité avec le discours disciplinaire en éducation.

Références

- American Association of School Librarians. (1998). *Information literacy standards for student learning*. Chicago, IL : American Library Association.
- Association of College and Research Libraries. (2014). *Framework for information literacy for higher education: Draft 2*. Repéré à <http://acrl.org/standards/wp-content/uploads/2014/02/Framework-for-IL-for-HE-Draft-2.pdf>
- Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. (2004). *Australian and New Zealand information literacy framework: Principles, standards and practice* (2^e ed.). Repéré à <http://www.library.unisa.edu.au/learn/infolit/infolit-2nd-edition.pdf>
- Brunet, R., Ferras, R. et Thery, H. (1993). *Les mots de la géographie, Dictionnaire critique* (3^e éd.). Montpellier, Paris : Reclus / La documentation française.
- Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec. (2008). *Compétences informationnelles : niveau recommandé à l'entrée au 1^{er} cycle universitaire*. Repéré à <http://www.crepq.qc.ca/IMG/pdf/Comp-informat-niveau-recommande-2008-07-28.pdf>
- Dumouchel, G. et Karsenti, T. (2013). Les compétences informationnelles relatives au web des futurs enseignants québécois et leur préparation à les enseigner : résultats d'une enquête. *Éducation et francophonie*, 41(1), 7-29. Repéré à http://www.acelf.ca/c/revue/pdf/EF-41-1-007_DUMOUCHEL.pdf
- Gibson, C. et Jacobson, T. E. (2014, 17 juin). Revised draft [Billet de blogue]. Repéré à http://acrl.org/standards/?page_id=133
- Karsenti, T. et Dumouchel, G. (2010). Former à la compétence informationnelle : une nécessité pour les enseignants actuels et futurs. Dans D. Boisvert (dir.), *Le développement de l'intelligence informationnelle : les acteurs, les défis et la quête de sens* (p. 189-214). Montréal, QC : ASTED.
- Karsenti, T., Dumouchel, G. et Komis, V. (2014). Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et bibliothèques*, 60(1), 20-30. doi:10.7202/1022859ar
- Lefevre, G. et Grenier-Gire, C. (2011). Panorama des recherches. Dans I. Fabre (dir.), *Professeur-documentaliste : un tiers métier* (p. 21-48). Toulouse : Educagris.
- Meyer, J. et Land, R. (2003). *Threshold concepts and troublesome knowledge: Linkages to ways of thinking and practising within the disciplines* [Enhancing Teaching-Learning Environments in Undergraduate Courses Project, rapport n° 4]. Repéré à <http://www.etl.tla.ed.ac.uk/docs/ETLreport4.pdf>
- Society of College National and University Libraries. (1999). *The seven pillars of information literacy*. Londres : SCONUL.
- UNESCO. (2011). *Éducation aux médias et à l'information : programme de formation pour les enseignants*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002165/216531f.pdf>
- UNESCO. (2013). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. Repéré à <http://www.unesco.org/ulis/cgi-bin/ulis.pl?catno=224655>

Pour citer cet article

Simard, S., Karsenti, T. et Collin, S. (2013). Proposition d'un nouveau cadre de compétences informationnelles pour la formation initiale des enseignants : une invitation à la réflexion et à la recherche. *Formation et profession*, 21(3), 109-112.

Létourneau, J. (2014).
Je me souviens?
Le passé du Québec dans la
conscience de sa jeunesse. Anjou,
QC : Fides.

HRONIQUE • Recension

Depuis quelques années, l'enseignement de l'histoire fait l'objet d'un vif débat dans le système éducatif québécois (secondaire et collégial), notamment sur le plan des contenus des programmes, et précisément sur la place puis l'importance à accorder à la question de l'identité. Au moment où l'on s'interroge sur le passé du Québec dans la conscience des jeunes, nous pensons que le livre de Létourneau vient à point nommé. En effet, l'auteur tente de mettre la lumière sur les représentations que les jeunes Québécois se font du passé de leur société. L'ouvrage rend compte d'une recherche qui porte sur une problématique très actuelle et qui suscite beaucoup d'intérêt dans le champ de la didactique de l'histoire. Nous nous permettrons de produire ici une recension relativement courte du livre de Létourneau pour mettre un accent sur les dimensions essentielles de la démarche de recherche et sur les enseignements tirés de ses résultats.

Il nous semble important, avant toute chose, de faire une recension des écrits en rédigeant quelques lignes qui résument plusieurs autres travaux réalisés antérieurement sur une problématique similaire. D'ailleurs, plusieurs d'entre eux sont repris par Létourneau dans son livre. Un tel détour nous permet de montrer que le questionnement de l'auteur de l'ouvrage préoccupe aussi bien les didacticiens que les praticiens dans le domaine de l'enseignement de l'histoire. Le travail de Létourneau a quelques points de similitude avec l'étude conduite par Assoume (2012) auprès d'élèves des

lycées du Gabon¹. L'objectif de cette recherche était d'examiner les représentations que ces apprenants se font de la démocratie au sortir de leur cycle secondaire, et plus particulièrement dans le cadre de leur formation citoyenne². Ajoutons à cette première étude celle qui a été conduite par Charland, Éthier, Cardin et Moisan (2009) sur les représentations sociales d'élèves de 4^e secondaire. Comme le souligne bien Létourneau, l'objectif de la recherche menée par les trois chercheurs était d'établir « les liens existant entre le propos des jeunes sur l'histoire du Québec, l'enseignement de cette matière en classe et les expériences identitaires vécues par les locuteurs et leurs familles dans le cadre référentiel d'une ethnie ou d'une nation d'appartenance amérindienne-française » (p. 19-20). Nous pensons également à l'enquête menée par Charland (2003) auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto. L'objectif était d'examiner les représentations de l'histoire et les rapports à la politique et à la nation chez les élèves du secondaire. Par ailleurs, plusieurs autres travaux montrent que les jeunes ne sont pas dépolitisés. Par exemple, Assoume (2005) révèle que l'existence des lacunes que les élèves peuvent avoir sur certains éléments du programme ne signifie pas forcément que ces derniers n'ont pas de conscience politique, d'engagement social, de conscience critique ou encore de conscience citoyenne.

D'entrée de jeu, l'auteur précise la problématique liée à son objet d'étude. Il montre l'inquiétude que soulève l'idée selon laquelle les jeunes Québécois sont ignorants de l'histoire de leur société. Cette situation, dit-il, est d'autant plus préoccupante que les gouvernements provincial et fédéral multiplient des actions pour pallier le problème. Pour Létourneau, l'inquiétude qui ronge la société au sujet de l'ignorance des jeunes Québécois du passé de leur province mérite un éclairage.

La particularité de l'étude conduite par Létourneau ne se limite pas à la pertinence du sujet, mais aussi à l'originalité des repères méthodologiques qui guident l'examen des représentations que se font les jeunes du Québec sur le passé de leur société. Un choix très large et très diversifié de participants ont été convoqués : étudiants de la 4^e secondaire jusqu'à l'université. Pour procéder à l'analyse du discours des jeunes Québécois invités à se prononcer sur l'histoire de leur société, Létourneau a utilisé une méthode ardue que nous avons jugée pertinente et efficace. L'exercice a nécessité, précise l'auteur, des regroupements, des classements et des reclassements pour mieux comprendre les représentations que les jeunes du Québec se font du passé de leur province.

Tout compte fait, comme le signale bien l'auteur, ce livre ne sera pas à l'abri de critiques, car il conteste les idées qui sont largement répandues, à notre avis, transformées en forteresses difficiles à démolir. Effectivement, nous pensons qu'il s'agit plus de réflexions qui pourront nourrir la discussion dans un avenir très proche et entretenir davantage le caractère houleux du débat autour de l'enseignement de l'histoire au Québec. Toutefois, nous ne manquerons pas de souligner que le travail accompli par Létourneau est de très bonne qualité et les résultats de l'étude en témoignent avec l'abondance puis la diversité des visions formulées par les jeunes Québécois sur le passé de leur société. Des résultats qui concordent avec ceux d'études similaires menées antérieurement au Québec et ailleurs. L'excellence de l'ouvrage de Létourneau repose sur l'originalité du sujet ainsi que sur une méthodologie appropriée. Même si, à certains endroits, l'auteur adopte un style d'écriture journalistique laissant la porte ouverte à tout soupçon de passion, l'argumentation est suffisamment solide pour être acceptée. Nous pensons

1 Le Gabon est un pays en développement situé au sud du Sahara, notamment en Afrique du centre et à cheval sur l'équateur. Le système éducatif gabonais est calqué sur le modèle de la France, l'ancienne puissance colonisatrice (Assoume, 2005, 2012).

2 Dans le système éducatif gabonais, l'éducation à la citoyenneté est associée à l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

que l'ouvrage de Létourneau est d'un grand apport dans le contexte actuel et il mérite d'être lu avec une sagacité d'esprit afin de dépassionner le débat sur l'enseignement de l'histoire au Québec.

Références

- Assoume, C. (2012). *Les représentations des élèves des lycées du Gabon sur la démocratie au sortir du cycle secondaire* (Thèse de doctorat, Université Laval). Repéré à <http://www.theses.ulaval.ca/2012/29023>
- Assoume, C. (2005). *Les livrets d'éducation civique dans les classes du Premier cycle du secondaire au Gabon : un examen des contenus* (Mémoire de maîtrise inédit). Université Laval.
- Charland, J.-P. (2003). *Les élèves, l'histoire et la citoyenneté. Enquêtes auprès d'élèves des régions de Montréal et de Toronto*. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Charland, J.-P., Éthier, M.-A., Cardin, J.-F. et Moisan, S. (2009). Premier portrait de deux perspectives différentes sur l'histoire du Québec enseignée dans les classes d'histoire et leur rapport avec les identités nationales : recherche sur la conscience historique des adolescents canadiens-français et amérindiens. Dans J.-F. Cardin, M.-A. Éthier et A. Meunier (dir.), *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté* (p. 183-211). Montréal, QC : Éditions MultiMondes.

Pour citer cet article

- Assoume, C. (2013). Létourneau, J. (2014). Je me souviens? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse. Anjou, QC : Fides. *Formation et profession*, 21(3), 113-115.