



<https://fpeq.ch> · ISSN: 2813-8317

Jeffrey, D. (2015). Professionnalisation et éthique des enseignants. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 20, 111-122. <https://doi.org/10.26034/vd.fpeq.2015.191>

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



© Denis Jeffrey, 2015



Ethique et déontologie professionnelles des enseignants

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





FORMATION ET PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT EN QUESTIONS

***THÈME: ETHIQUE ET DÉONTOLOGIE
PROFESSIONNELLES DES ENSEIGNANTS***

Numéro coordonné par
Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci
& Anne Monnier

Numéro 20, 2015

Le contenu et la rédaction des articles n'engagent que la responsabilité de leurs auteurs.

© CAHR

ISSN 1660-9603

Conception graphique : J.-B. Barras, Villars-sur-Glâne
Mise en page : M.-O. Schatz, Colombier



Thème : *Ethique et déontologie professionnelles des enseignants*

Numéro coordonné par
Laura Weiss, Sandra Pellanda Dieci & Anne Monnier

TABLE DES MATIERES

<i>Editorial</i> Sandra Pellanda Dieci, Anne Monnier et Laura Weiss	7
--	---

AXE 1. APPROCHE PHILOSOPHIQUE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

<i>L'éthique professionnelle des enseignants. Une pratique de soi vers l'émancipation d'autrui</i> Didier Moreau	19
---	----

<i>L'éthique du care et de la sollicitude en questions dans la responsabilité morale des enseignants</i> Jean-François Dupeyron	39
--	----

<i>Ethique professionnelle des enseignants. Quels référents ?</i> François Galichet	57
--	----

<i>Les implicites conceptuels des recherches sur l'éthique professionnelle enseignante</i> Samuel Heinzen	73
--	----

AXE 2. IDENTITÉ, AUTORITÉ ET PROFESSIONNALISATION

<i>L'idée déontologique. Considérations générales et principes axiologiques</i> Eirick Prairat	91
---	----

<i>Professionalisation et éthique des enseignants</i> Denis Jeffrey	111
--	-----

<i>Un cadre de référence éthique pour les enseignants. Pour des valeurs partagées</i> Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels	123
--	-----



<i>Historique de la création du code de déontologie du Syndicat des Enseignants Romands SER. de l'outil à la vitrine</i> George Pasquier (SER)	141
---	-----

AXE 3. DÉONTOLOGIE ET FORMATION INITIALE ET CONTINUE

<i>Du bon sens à l'éthique professionnelle au sein d'une formation à l'enseignement</i> Pascal Carron, Philippe Genoud et Pascale Spicher	149
<i>Les modèles utilisés dans le cadre de la formation éthique des enseignants du primaire à la HEPVS</i> Jean-Nicolas Revaz	167
<i>Plaidoyer pour la construction d'une éthique professionnelle s'appuyant sur une didactique critique et réfléchie de l'Éthique et Culture Religieuse</i> Elisabeth Ansen Zeder	179
<i>L'éthique et la déontologie professionnelles. Un enjeu de professionnalisation des formations à l'enseignement.</i> Anne Monnier, Laura Weiss et Sandra Pellanda Dieci	189
<i>Contribution à l'élaboration d'un «code déontologique» pour enseigner les sciences en démarche d'investigation.</i> Estelle Blanquet et Eric Picholle	205



Professionalisation et éthique des enseignants

Denis JEFFREY¹ (Université Laval, Québec, Canada)

Les enseignants québécois sont de plus en plus considérés comme des professionnels. Leur formation universitaire de quatre ans les amène à un niveau de compétence comparable à tous les autres professionnels. Aussi, les enseignants ont acquis, au cours des vingt dernières années, de plus grandes libertés pédagogiques et une plus grande autonomie professionnelle. Par conséquent, ils devraient, comme tous les autres professionnels, se solidariser autour d'une éthique commune. Dans un premier temps, nous nous proposons de montrer que les enseignants peuvent dorénavant être reconnus comme des professionnels, et, dans un second temps, nous présentons quelques considérations préliminaires à la réalisation d'un code éthique pour les enseignants québécois.

Mots clés : Éthique, enseignement, professionnalisation, professionnalité, responsabilité

Introduction

Avant la laïcisation du système d'éducation québécois au milieu des années 1960, la tâche des enseignants était largement encadrée par les ordres religieux². On leur demandait d'avoir une moralité³ exemplaire afin de promouvoir l'éducation chrétienne (Jeffrey, 2014). Ils devaient être les dignes représentants de l'Eglise catholique. Comme l'a montré Bourdoncle (1998), leur formation les préparait à s'élever «au-dessus du peuple» afin de servir de modèle moral auprès des élèves, mais aussi auprès de tous les citoyens. Ils devaient conserver leur statut d'enseignant dans tous les espaces publics. Cette représentation morale du statut de l'enseignant d'autrefois n'est pas tout à fait disparue. On leur demande encore aujourd'hui, possiblement pour compenser l'incertitude morale induite par la modernisation des mœurs, d'avoir en tout temps, au travail

1. Contact : denis.jeffrey@fse.ulaval.ca

2. Au Québec, la construction du système scolaire a été sous le contrôle du clergé jusqu'en 1963, année de fondation du ministère de l'instruction publique. Or, les églises catholiques et protestantes ont continué à administrer les écoles jusqu'en 2005 grâce à une dérogation constitutionnelle. Ainsi, la déconfectionnalisation des écoles publiques est très récente ; c'est pourquoi les traces de la morale religieuse sont présentes dans le système éducatif québécois.

3. Dans la tradition philosophique, les mots « morale » et « éthique » sont utilisés dans le même sens. L'usage montre qu'il est quasi impossible de les distinguer. Par exemple, on parle de conscience morale ou de conception de la morale. Ces expressions ne pourraient être remplacées par conscience éthique ou conception de l'éthique.



comme à l'extérieur des heures de travail, un comportement irréprochable⁴. Toutefois, ce moralisme ancien, ce vertuisme religieux⁵, est clairement insuffisant pour encadrer les pratiques des enseignants qui ont acquis, depuis quelques décennies, une plus grande autonomie sur le plan professionnel. Touchant ce sujet, Maurice Tardif (2013) souligne que la professionnalisation du métier d'enseignant s'est accélérée au début des années 1980 autant en Amérique du Nord qu'en Europe. Or, tous les corps d'emploi qui se sont professionnalisés au cours des cinquante dernières années se sont dotés d'un code d'éthique. Avec la professionnalisation de leur métier, il n'est pas déraisonnable de penser que les enseignants québécois devront se solidariser autour d'une éthique commune. Nous explorons d'abord ici les raisons pour lesquelles les enseignants peuvent être considérés comme des professionnels, puis nous nous intéressons aux orientations normatives qui pourraient fonder une éthique partagée par les enseignants.

Professionnalisation des enseignants

Depuis les années 1960, plusieurs catégories de travailleurs se sont regroupées au sein d'associations professionnelles⁶ qui ont dû, pour répondre aux lois en vigueur dans les pays occidentaux, se doter d'une éthique professionnelle. Les enseignants de la plupart des pays anglo-saxons⁷ n'ont pas échappé à la vague de professionnalisation et aux codes d'éthique (Unesco, 2010). Les enseignants des pays francophones n'ont par contre pas suivi cette tendance même s'ils sont directement touchés par les processus de professionnalisation⁸. Depuis 2001, l'université québécoise vise à former un professionnel de l'enseignement. Il faut entendre le terme de « professionnel » non pas dans son ancien sens libéral, mais dans le sens contemporain de « travailleurs exerçant une activité ayant le même nom, et par conséquent dotés d'une visibilité sociale, bénéficiant d'une identification et d'une reconnaissance, occupant une place différenciée dans la division sociale du travail, et caractérisés par une légitimité symbolique » (cité par Artois, 2014, p. 4).

Au Québec, le souhait de voir les enseignants devenir de véritables professionnels apparaît clairement au milieu des années 1960 chez les rédacteurs

4. L'école représente aux yeux d'une grande frange de la population un îlot de morale, un sanctuaire fréquenté par des élèves qu'on aimerait angéliques.

5. Point de vue qui s'intéresse à la moralité de la personne plutôt qu'à la moralité de ses actes.

6. Uniquement au Québec, cette période a vu naître plus de quarante regroupements professionnels.

7. On retrouve des associations professionnelles d'enseignants en Grande-Bretagne mais aussi dans les anciennes colonies anglaises à l'instar des États-Unis, de l'Australie, de la Nouvelle-Zélande, du Canada anglais, de l'Inde et de plusieurs pays africains.

8. Nous ne pouvons ici discuter des raisons pour lesquelles les enseignants des pays francophones ne forment pas d'associations professionnelles. Cela demanderait un trop long développement.



du *rapport Parent*⁹ : « 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 » (1963, Tome 2, p. 213). La formation à l'enseignement est dès lors transférée dans les universités avec le mandat de professionnaliser les enseignants. Plusieurs spécialistes du système éducatif québécois (Tardif *et al.*, 1998; Lessard, 1999) ont constaté que la formation universitaire a contribué, au cours des cinquante dernières années, à leur professionnalisation, mais qu'il leur reste encore un long chemin à parcourir pour être reconnus comme des professionnels.

Les enseignants québécois reçoivent une formation universitaire de quatre ans qui les prépare à agir comme des professionnels¹⁰ même s'ils n'en ont pas le statut officiel. Au niveau de l'éthique, la situation des enseignants québécois est bien particulière. Ils sont formés pour se comporter comme des professionnels, mais ils n'ont pas de code d'éthique. Il existe bien certaines normes éthiques qui encadrent leurs actes professionnels, mais elles sont dispersées dans divers textes légaux. Il y aurait lieu de les regrouper dans un seul document qui pourrait devenir la base d'un code d'éthique. Il sera alors plus facile de les faire connaître aux enseignants. Quoiqu'il en soit, et nous reviendrons sur ce point plus loin, les enseignants ne connaissent pas les normes éthiques qui balisent leurs pratiques professionnelles. Pourtant, la reconnaissance du statut de professionnel va de pair habituellement avec l'adhésion à une éthique professionnelle. À cet égard, il devient urgent pour les enseignants de se doter de normes éthiques communes. Comme l'ont souligné Gohier (1999) et Legault (2003), un professionnel se distingue par son éthique. Durkheim écrivait à ce sujet qu'« il est impossible que chaque activité professionnelle n'ait pas sa morale » (1969, p. 54). C'est d'ailleurs leur adhésion à des normes éthiques qui rehausse leur crédibilité auprès du public.

Le débat concernant la reconnaissance du statut de professionnel des enseignants québécois n'est pas clos. Les positions à cet égard sont partagées en trois orientations : 1. les enseignants satisfont tous les critères qui établissent la professionnalité d'un corps d'emploi ; 2. ils sont des semi-professionnels ; 3. ils ne sont pas des professionnels (Gohier, 1997, 2007 ; Lemosse, 1989). Sont-ils ou non des professionnels ? Une réponse affirmative les obligerait à se doter d'une éthique professionnelle. Voyons les principaux critères qui déterminent habituellement la professionnalité d'un corps d'emploi.

9. Le *rapport Parent*, publié en 1963, fait état des orientations politiques prises par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec formée en 1961. Parmi les apports les plus marquants de ces orientations, soulignons la création d'un ministère de l'éducation, la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, la formation universitaire des enseignants et la création des universités publiques (UQAM, UQTR, UQAC, AQUO, UQAR, UQAT, etc.).

10. La formation des enseignants québécois est fondée sur un référentiel qui comprend douze compétences, dont l'une est dédiée au professionnalisme et à l'éthique. Elle vise explicitement à former un professionnel (Mels, 2001).



Anadon (1999) présente les principaux critères pour définir une profession : 1) le travail accompli est un service essentiel et unique pour la société ; 2) la formation spécialisée mène à une certification et donne un droit de pratique exclusif ; 3) elle réfère à des savoirs et à des compétences reconnues ; 4) elle est une pratique qui demande une grande autonomie intellectuelle ; 5) elle vise des finalités qui lui sont propres ; 6) elle requiert une mise à jour constante pour améliorer la pratique ; 7) elle implique de grandes responsabilités morales vis-à-vis des élèves, des pairs, des parents et de la population ; 8) elle constitue des comités de pairs qui réfléchissent sur les pratiques de la profession, sa promotion, son image professionnelle et ses balises éthiques. En plus de ces critères, on doit ajouter qu'un professionnel n'a pas une pratique routinière ou mécanique et on le sait capable de réfléchir sur tous les aspects de son travail (Schön, 1983). Par tradition, les professionnels s'unissent dans une association ou un Ordre professionnel. Ils acquièrent alors une autorité politique sur les questions qui touchent l'éthique, les formations initiale et continue, les qualifications pour l'enseignement, l'insertion professionnelle, la délimitation des actes professionnels, la pédagogie et la promotion de leurs idéaux. Aussi, les Ordres professionnels prennent en charge la régulation et la supervision du travail de leurs pairs (Bourdoncle, 1998). Cela suppose, comme le relevait Perrenoud (1994), une capacité collective de s'organiser, de développer les différentes dimensions de la profession, de représenter les membres et de faire le suivi sur les questions d'éthique. Nous pourrions ajouter d'autres critères comme celui de se doter d'un comité disciplinaire qui a le mandat de traiter les fautes et les manquements professionnels.

Il est possible de regrouper les critères qui déterminent la professionnalité d'un corps d'emploi à partir de trois aspects : 1) le professionnalisme et l'éthique ; 2) la définition et la standardisation des savoirs, des pratiques et des formations ; 3) le développement de l'identité professionnelle (autonomie, autorité) et de la reconnaissance sociale de la profession. Pour éviter de les confondre, il apparaît prudent de distinguer les concepts de professionnalité, de professionnalisme et de professionnalisation. La professionnalité renvoie aux critères qui déterminent le passage d'un métier à une profession. Le professionnalisme permet de juger de la qualité d'une pratique accomplie avec compétence dans le respect des personnes qui reçoivent les services. La professionnalisation concerne, d'une part, le rehaussement de l'identité et du statut, ici des enseignants, et, d'autre part, la standardisation ou la normalisation des savoirs, des pratiques et des formations (Lang, 1999). Concrètement, la professionnalisation des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement sont indissociables, mais distinctes. Toutefois, le développement de la professionnalisation des enseignants (statut) contribue au développement de la professionnalisation de l'enseignement (les pratiques).

En somme, même si l'enseignement n'est pas reconnu comme une profession dans le sens de la loi québécoise et même si les enseignants, qui commencent à être reconnus comme des professionnels, ne sont pas regroupés



dans un Ordre professionnel, leur formation les prépare tout de même à se comporter comme des professionnels. En conséquence, on pourrait s'attendre à ce qu'ils adhèrent à une éthique professionnelle commune qu'ils auront eux-mêmes définie, établie et rédigée.

L'éthique des enseignants

Si nous devons aider les enseignants québécois à élaborer leur code d'éthique professionnelle, nous leur proposerions de s'inspirer de ces cinq sources : 1. les codes d'éthique existants dans les pays anglo-saxons ; 2. les textes légaux qui encadrent la profession enseignante ; 3. les traditions scolaires concernant les limitations de leur autonomie professionnelle ; 4. les situations éthiques sensibles survenues en classe ; 5. les codes d'éthique qui s'adressent à d'autres corps professionnels qui interagissent avec des personnes (infirmières, travailleurs sociaux, orienteurs, etc.). Pour des raisons d'espace, nous présentons dans leurs grandes lignes uniquement les trois premières sources pour élaborer un code d'éthique.

Première source : les codes d'éthique existants

Dans la plupart des pays anglo-saxons, les enseignants se sont dotés d'un code d'éthique ou d'un code de déontologie (Beck *et al.*, 2002). Dans une recension récente à cet égard, nous avons colligé plus d'une centaine de codes d'éthique. Certains de ceux-ci sont très élaborés, alors que d'autres sont plutôt sommaires et proposent uniquement des valeurs et des exemples de « bonnes pratiques ». Une analyse¹¹ de ces codes montre que les éthiques enseignantes mettent habituellement de l'avant des valeurs de respect, de confiance, de responsabilité, de bienveillance, de justice et de probité. En fait, il est toujours question d'une constellation de valeurs, définies comme des biens moraux, traduites sous forme de normes professionnelles (ou de devoirs professionnels). Celles-ci devraient orienter les pratiques enseignantes, définir les finalités morales de leur travail et les motiver à agir avec responsabilité. Préside à la plupart de ces codes d'éthique l'idée que les enseignants reconnaissent le privilège qui leur est accordé d'exercer leur profession et qu'en retour ils acceptent de respecter les valeurs et les normes qui les honorent :

The Code of Professional Responsibility for Teachers is a set of principles which the teaching profession expects its members to honor and follow. These principles set forth, on behalf of the teaching profession and the public it serves, standards to guide conduct and the judicious appraisal of conduct in situations that have professional and ethical implications. The Code adheres to the fundamental belief that the student is the foremost reason for the existence of the profession¹².

11. L'analyse de contenu s'inspire des travaux de Bardin (1990) en trois étapes : lecture flottante, codage et catégorisation. Nous avons retenu plusieurs dimensions qui comportaient un nombre limité de variables.

12. *Connecticut Code of Professional Responsibility for Teachers* (www.ct.gov/sde/cert).



Les normes éthiques, comme il est souligné dans cette citation, sont présentées comme des balises qui guident la conduite des enseignants. Il est supposé que ces derniers sont déjà convaincus de la pertinence de leurs normes professionnelles et de leur sens des responsabilités à l'égard des élèves. Il est aussi le plus souvent sous-entendu que leur statut de professionnel devrait les amener à agir en tout temps de manière à ce qu'on leur fasse confiance. La question de la confiance (ou de la perte de confiance) à l'égard des enseignants et du système scolaire, comme nous l'avons déjà montré dans nos recherches antérieures (Jeffrey, 2009), est immanquablement utilisée par les établissements scolaires (commissions scolaires) et les juges des tribunaux d'arbitrage des enseignants comme argument pour évaluer la conduite morale d'un enseignant.

Deuxième source : les textes légaux

Dans la Loi sur l'instruction publique du Québec, dans les conventions collectives des enseignants ainsi que dans divers autres textes légaux à l'instar de la jurisprudence en matière enseignante, nous retrouvons un ensemble de valeurs et de normes éthiques qui pourraient servir de base pour établir une éthique professionnelle pour les enseignants. Ces normes sont très semblables à celles que l'on retrouve dans les codes d'éthique recensés dans les pays anglo-saxons. Nous avons notamment dégagé de cette littérature les sept normes suivantes : 1. le respect inconditionnel des élèves ; 2. le professionnalisme (agir avec compétence) ; 3. la réserve¹³ ; 4. la distance professionnelle¹⁴ ; 5. la confidentialité ; 6. la loyauté¹⁵ ; 7. l'intégrité morale. Dans leurs pratiques professionnelles, les enseignants sont invités à guider leur conduite éthique à l'aune de ces normes, mais la réalité du travail éducatif provoque de multiples situations sensibles à propos desquelles plane une certaine ambiguïté sur le choix de la meilleure conduite à emprunter. Un enseignant peut être déchiré par un dilemme, et ils sont très nombreux dans les contextes d'enseignement. Par exemple, un enseignant hésite à attribuer une mauvaise note sur la réalisation scolaire d'un élève pour maintenir sa motivation, alors qu'il ne la mérite pas (Jeffrey, 2013a). Il apprend alors à composer avec les normes de sa profession qui ne sont pas des modes d'emploi ou des directives applicables à toutes les situations. Il pourra également vivre un déchirement entre son éthique personnelle et l'éthique qu'il partage avec ses pairs. Lorsqu'il rencontre une situation dilemmatique, il lui revient de prendre une décision qu'il pourra clairement justifier en s'appuyant sur des savoirs et des normes éthiques établies de sa profession. En agissant ainsi, il montre qu'on peut lui faire confiance.

13. Réserve prudente pour éviter le prosélytisme, l'endoctrinement et les propos idéologiques déplacés.

14. La juste distance affective et physique à tenir avec les élèves.

15. Cette norme s'adresse à tous les fonctionnaires de l'État québécois.



Troisième source : les traditions scolaires sur les limitations de l'autonomie professionnelle des enseignants

Dans nos travaux antérieurs (Jeffrey, 2013b), nous avons relevé cinq champs d'action liés à l'autonomie professionnelle des enseignants : 1. la liberté pédagogique ; 2. l'autorité professionnelle ; 3. les responsabilités éthiques et sociales pour conserver la confiance des élèves et du public ; 4. les pratiques protégées ; 5. la liberté académique. Les enseignants sont certes détenteurs de pouvoirs légitimes qui fondent leur statut professionnel, mais ceux-ci ne pourraient être illimités. C'est pourquoi, les pratiques des enseignants doivent être régulées, notamment par des normes éthiques et juridiques. Penchons-nous brièvement sur les limitations qui concernent la liberté pédagogique.

La liberté pédagogique concerne les moyens à mettre en œuvre pour assurer la réussite scolaire des élèves. À cet égard, l'enseignant peut choisir, dans le cadre des programmes scolaires, le matériel pédagogique, les textes et documents didactiques, les activités d'enseignement, les modes d'évaluation, etc. Toutefois, cette liberté pédagogique n'est pas illimitée, car les enseignants la partagent avec leurs collègues, leur direction d'établissement, leur commission scolaire¹⁶ et le ministère de l'Éducation. Ils doivent d'emblée connaître les limites de leur liberté pédagogique et s'assurer que leurs activités d'enseignement sont en phase avec les orientations pédagogiques de l'institution scolaire. Toutefois, plusieurs situations touchant la liberté pédagogique peuvent déboucher sur des dilemmes éthiques. Pensons au choix d'un texte littéraire comme le célèbre roman *Le Grand Cahier* d'Agota Kristof. Des enseignants choisissent, pour de bonnes raisons pédagogiques, de suggérer cette lecture à leurs élèves même s'ils savent que cela pourrait soulever une controverse éthique. Il est arrivé, autant au Québec, qu'en France ou encore en Suisse, que des établissements scolaires contestent ce choix pédagogique. Leur liberté pédagogique est alors remise en question. Ceux-ci doivent alors proposer de bons arguments pédagogiques pour défendre leur choix.

En somme, la liberté pédagogique est normée et régulée par des traditions scolaires, mais aussi par des décisions juridiques. Détenir des libertés pédagogiques, c'est pouvoir légitimement prendre des initiatives, faire les choses autrement, expérimenter une nouvelle activité d'apprentissage, etc. Ce pouvoir légitime demande aux enseignants une constante autorégulation de leurs actes. Non pas pour se contraindre, mais pour être en mesure de justifier leurs pratiques. Pour un enseignant, être capable d'autorégulation signifie trouver suffisamment de ressources en soi-même (motivation, volonté, inspiration, intérêt, idéaux, bons sentiments, etc.) pour agir en tout temps avec professionnalisme pour le bien des élèves. De plus, par professionnalisme, il devra défendre ses choix pédagogiques à l'aune des savoirs reconnus de sa profession. C'est alors qu'il se montre entièrement responsable de ses actes.

16. Au Québec, une commission scolaire regroupe des écoles du primaire et du secondaire sur un territoire déterminé.



En somme, l'autonomie professionnelle confère un grand pouvoir de décisions et d'actions aux enseignants. Autant les élèves, leurs parents, leurs collègues et le public en général s'attendent à ce qu'ils agissent d'une manière professionnelle et responsable. De leur côté, les enseignants se conduisent pour conserver leur confiance. On leur fait d'autant plus confiance lorsqu'ils souscrivent aux valeurs et aux normes éthiques partagées par l'ensemble des enseignants.

Pour une éthique de la responsabilité

Une éthique de la responsabilité peut prendre plusieurs orientations. Nous en retenons trois que nous exposons brièvement : 1. une orientation optative ; 2. une orientation cognitive¹⁷ ; 3. une orientation humaniste (ou altruiste). Nous les avons choisies car même si elles sont en tension, elles sont complémentaires.

Une éthique de la responsabilité pour les enseignants présuppose d'abord une orientation optative (ou « aspirationnelle ») qui renvoie à ce qu'il est souhaitable de faire d'un point de vue idéal. L'orientation optative renvoie aux valeurs morales qui inspirent et guident les enseignants. Définissons d'abord la valeur morale avant de souligner comment elles sont traduites en normes éthiques¹⁸. Une valeur est un bien moral ou un idéal moral. Elle indique une manière de se conduire qui est désirable, enviable ou préférable. Par exemple, l'équité est un bien moral désirable qui peut inspirer les conduites des enseignants dans les situations d'évaluation. Une éthique de la responsabilité ne pourrait pourtant pas contraindre les enseignants à agir équitablement, mais elle peut les appeler à se conduire avec équité. La première orientation de l'éthique de la responsabilité prend le sens optatif d'inviter les enseignants à considérer – sous un mode critique – les valeurs morales qui guident leurs conduites professionnelles. Une telle éthique ne peut forcer les enseignants à se conformer à des valeurs de bonté, de générosité, de franchise et de gentillesse, mais elle les sollicite et les encourage à aiguiller leurs conduites à l'aune celles-ci.

Dans le giron d'une éthique de la responsabilité, aucune valeur ne possède une primauté sur une autre et chacune doit être appréciée dans les contextes d'enseignement et dans les situations éducatives. Par exemple, un enseignant pourrait être déchiré entre deux valeurs comme l'égalité des chances et la performance. Il lui revient alors de prendre une position et de la justifier. C'est l'orientation cognitive d'une éthique de la responsabilité. Un enseignant se montre responsable, du point de vue cognitif, lorsqu'il peut rendre compte de ses décisions et de ses actions à l'aune des normes éthiques de la profession. En somme, aucun enseignant ne peut se passer d'une constellation de valeurs, traduites sous forme de normes

17. Ce que nous pouvons et devons faire compte tenu du contexte et des personnes en présence. On pourrait parler d'une orientation contextualiste, procédurale ou pragmatique.

18. D'un point de vue sociologique, les normes éthiques participent à la construction des normes identitaires et constituent une part importante de l'identité morale.



éthiques¹⁹ (ou devoirs éthiques), qui orientent ses pratiques, définissent les finalités de son travail et le motivent à agir avec responsabilité.

La réalité du travail éducatif entraîne de multiples situations à propos desquelles plane une certaine ambiguïté sur le choix de la meilleure conduite à emprunter. L'enseignant doit alors composer avec les normes et les valeurs éthiques de sa profession qui ne sont surtout pas des modes d'emploi ou des directives applicables à toutes les situations. L'orientation cognitive d'une éthique de la responsabilité oblige les enseignants à justifier leurs actes, et du même coup à faire preuve de professionnalisme.

L'orientation cognitive est aussi importante que les orientations optative et humaniste. Alors que la première propose des valeurs pour guider l'action des enseignants, la seconde propose plutôt des outils réflexifs – à l'instar des méthodes de résolution de dilemmes éthiques – qui leur permettent d'analyser une situation problématique, de prendre la meilleure décision et de la justifier. Ils doivent donc être capables de porter un éclairage professionnel sur leurs pratiques. En agissant de manière responsable, c'est-à-dire en rendant compte de leurs pratiques, ils montrent qu'on peut leur faire confiance. L'orientation cognitive implique donc pour les enseignants de se rapporter au monde des valeurs tout en considérant les contextes et la singularité des situations réelles de classe.

La troisième orientation, brièvement, se rapporte au fait qu'un enseignant est responsable des élèves. On dit d'ailleurs que les élèves sont sous sa responsabilité. Cela signifie bien sûr qu'il tient une position d'autorité professionnelle sur eux (il peut exiger qu'ils ouvrent leur cahier d'exercices pour travailler), mais aussi qu'il est à leur service. Il est dans une position de donateur, de protecteur et de bienfaiteur à leur égard. C'est le sens profond de l'orientation humaniste ou altruiste d'une éthique de la responsabilité. En fait, il est payé pour s'occuper des élèves, pour en prendre soin, pour leur procurer du soutien, pour les encourager, les passionner, leur transmettre le goût de savoir, de grandir, de devenir meilleur. Par conséquent, il doit les initier à ce qui nous fait humains. Cette responsabilité sur autrui le place dans une situation où il donne aux élèves sans pouvoir exiger d'eux un contre-don. La relation éducative ne peut s'établir sur la réciprocité. C'est pourquoi, on évoque fréquemment les sentiments de sollicitude et de bienveillance pour qualifier le type de relation de responsabilité des enseignants envers les élèves.

En somme, un enseignant assume des responsabilités multiples puisqu'il incarne les idéaux de son institution, il répond de ses choix devant autrui et il cultive une relation de bienveillance avec les élèves. Ces trois orientations de la responsabilité s'interpellent et se complètent l'une l'autre, mais au centre il y a un enseignant qui agit pour qu'on lui fasse confiance.

19. En fait, une norme éthique est fondée sur une valeur qui exprime un idéal partagé par un groupe de professionnels.



Conclusion

Une éthique de la responsabilité motive les enseignants à prendre les meilleures décisions dans leurs pratiques quotidiennes. Aussi, elle peut guider leur réflexion lorsque se présente un dilemme éthique ou une situation éducative sensible. Or, quelle que soit l'éthique préconisée pour les enseignants, elle ne peut remplacer le jugement éthique personnel. On doit plutôt comprendre que le partage d'une éthique commune est rassurant pour les enseignants puisqu'elle leur fournit des normes (une sagesse partagée) qui permettent d'éclairer leur jugement. Dans le cœur de l'action scolaire, un enseignant pourra interpréter ces normes dans le sens qu'il juge le plus respectueux des élèves, des missions éducatives, de la noblesse de sa profession et des idéaux qui l'interpellent.

Ainsi, même s'ils adhèrent à une éthique commune, les enseignants devront toujours s'en remettre à leur jugement éthique personnel au sujet de la bonne décision à prendre ou de la bonne action à réaliser. L'éthique personnelle et l'éthique commune sont parfois en concurrence, et cela apparaît comme un signe de santé morale. Or, dans chaque situation, il revient à chaque enseignant de prendre les meilleures décisions et de les justifier. Il pourra se demander comment aurait agi son groupe de pairs, et s'écarter du normatif de son éthique commune, cela lui appartient. Le jugement dans l'action est une opération solitaire qui doit cependant être nourrie et soutenue par un ensemble de savoirs qui ne garantissent pas, certes, la validité éthique de l'action, mais qui n'en représentent pas moins des sources précieuses d'informations pour l'enseignant. C'est en ce sens qu'une éthique professionnelle commune lui procure des valeurs, des normes, des raisonnements et une sagesse partagée pour affiner et justifier son jugement et ses justifications. En fait, on pourrait dire qu'une éthique commune accentue leur vigilance afin qu'ils puissent agir en toutes circonstances pour le bien des élèves et pour conserver leur confiance.



Références

- Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans *L'enseignant, un professionnel*. Québec : PUQ.
- Artois, P. (2014). Editorial : professionnalisation, recherche en clair-obscur. *Travail emploi formation*, 11, 4-8.
- Bardin, L. (1990). *L'analyse de contenu* (6e éd.). Paris : PUF.
- Beck, C., Hart, D., & Kosnik, C. (2002). The teaching standards movement and current teaching practices. *Canadian Journal of Education*, 27(2), 175-194.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert les IUFM et l'évolution des institutions de formation. *Recherche et Formation*, 8, 57-72.
- Bourdoncle, R. (1991). La professionnalisation des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 94, 73-91.
- Bourdoncle, R. (1998). Artisan moral ou professionnel ? *Revue de recherches en éducation*, 21, 25-34.
- Desaulniers, M.-P., & Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec : PUQ.
- Durkheim, E. (1969). *Leçons de sociologie : physique des mœurs et du droit*. Paris : PUF.
- Gauthier, C., & Mellouki, M. (2005). *La formation des enseignants au Québec à la croisée des chemins*. Québec : PUL.
- Gohier, C. (2014). Ethique et formation : discussion sur les vertus ou vertus de la discussion ? *Formation et profession*, 21(3), 70-79.
- Gohier, C. (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement : regards croisés*. Québec : PUQ.
- Gohier, C., Bednarz, N., Gaudreau, L., Pallascio, R., & Parent, G. (dir.). (1999). Vers une vision renouvelée de la professionnalisation de l'enseignement et de la construction de l'identité professionnelle de l'enseignant. Dans C. Gohier & N. Bednarz (dir.), *L'enseignant, un professionnel* (pp. 21-56). Québec : PUQ.
- Gohier, C. (1997). Ethique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis & G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques de l'éducation* (p. 191-205). Québec : PUQ.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants, évolution et bilan d'une profession*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Jeffrey, D., Harvengt, D., Deschênes, D., & Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans C. Gohier & F. Jutras (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (pp. 77-91). Québec : PUQ.
- Jeffrey, D. (2013a). *L'éthique dans l'évaluation scolaire*. Québec : PUL.
- Jeffrey, D. (2013b). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-28.
- Jeffrey, D. (2014). La moralité vertueuse des enseignantes québécoises. Dans C. Froidevaux-Metterie & M. Chevrier (dir.), *Des hommes et des femmes singuliers*. Paris : Armand Colin.
- Jutras, F., & Desaulnier, M.P. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*. Québec : PUQ.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Legault, G. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*. Québec : PUQ.
- Lemosse, M. (1989). Le professionnalisme des enseignants : le point de vue anglais. *Recherche et formation*, 6, 329-342.



- Lessard, C. (1999). La professionnalisation de l'enseignement, un projet à long terme à construire ensemble dès maintenant. Dans M. Tardif & C. Gauthier (dir.), *Un ordre professionnel pour les enseignants du Québec ?* (pp. 99-111). Québec : Presse de l'Université Laval.
- MELS (Ministère de l'Éducation des loisirs et des sports). (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Patenaude, J., & Legault, G. (1996). *Enjeux de l'éthique professionnelle*. Québec : PUQ.
- Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2012a). Normes et devoirs professionnels : l'esprit déontologique. *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, 45(1), 123-142. doi : 10.3917/Isdle.451.0123. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2012-1-page-123.htm>
- Prairat, E. (2012b). La responsabilité. *Le Télémaque*, 42(1), 19-34. doi : 10.3917/tele.042.0019. Repéré à <http://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2012-2-page-19.htm>
- Prairat, E. (2013). *La morale du professeur*. Paris : PUF.
- Rapport Parent : *rapport de la commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec* (5 tomes). (1963). Québec : Gouvernement du Québec.
- Schön, D. A. (1983). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions logiques.
- Tardif, M., Lessard, C., & Gauthier C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris : PUF.
- UNESCO. (2010). *Examples of codes taken from around 50 different countries worldwide. Unesco toolkit on teacher codes of conduct*. Récupéré à <http://teachercodes.iiep.unesco.org>.