

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

Ethics and training: A discussion of the virtues,  
or the virtues of discussion?

doi:10.18162/fp.2013.210

Christiane Gohier  
Professeure   
Université du Québec à Montréal

## 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

### Abstract

In this exploration of ethical training for teachers, we consider a North American concept of the teacher as professional who behaves toward others in ways that reflect ethical reflection as well as deontological values. We examine how certain training tools can foster this type of learning. We focus more particularly on an indispensable tool: the dialogue, which was used to conduct discussions about ethical matters, decision-guiding values, and what are known as professional qualities or virtues.

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 non<sup>1</sup> 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 professionnelles<sup>2</sup> 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 thématifiée 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, confié 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 décriée 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, thématifiée 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)<sup>3</sup>. 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 collégial<sup>4</sup>. 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 éthique<sup>5</sup>. 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 collégial<sup>6</sup>. 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](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. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.210>