

POUR LA PROFESSION ENSEIGNANTE, QUEL IDÉAL DE SERVICE?

CÉCILE LAROCQUE *Université Laurentienne*

RÉSUMÉ. Cet article propose un modèle professionnel dans lequel l'enseignement scolaire se caractérise par le service qu'il rend à l'élève dans son accomplissement comme personne morale. La première partie analyse l'éthique sous-jacente à trois modèles professionnels du XX^e siècle : les modèles de mission sociale, de thérapie et des affaires. La deuxième partie propose un modèle professionnel inspiré de la pensée personnaliste. L'ensemble de cet article répond à une question fondamentale: Quel idéal de service ou quelle éthique convient à la profession enseignante?

WHAT IS THE IDEAL OF SERVICE FOR THE TEACHING PROFESSION?

ABSTRACT. This article proposes a model of teaching as a professional activity characterized by the service it provides for the student in his or her development as a moral person. The first section analyses the ethical bases of three twentieth-century models of the profession: the social model, the therapy model and the business model. The second section proposes a professional model centered on the person. This article answers a fundamental question: what ideal of service or set of ethics is appropriate for the teaching profession?

Le débat actuel que suscitent les professions, en tant que modèles d'organisation du travail, constitue un sujet d'intérêt majeur autant pour le monde de la recherche qui tente de cerner la nature d'une profession que pour un bon nombre d'occupations qui aspirent au statut professionnel. Cet intérêt se manifeste particulièrement dans le mouvement de professionnalisation de l'enseignement scolaire. Au Canada, deux provinces ont déjà accordé le statut juridique de profession à l'enseignement, la Colombie-Britannique en 1988 et l'Ontario en 1996. Parmi les tâches qui relèvent maintenant de ces nouveaux ordres professionnels se trouve celle de formuler une éthique professionnelle. Cette éthique devra comprendre certains éléments d'ordre déontologique, par exemple des normes, des devoirs et des responsabilités et certains autres d'ordre rationnel et axiologique, par exemple, des principes, des convictions, des finalités et des valeurs dont le rôle est double : indiquer la source des impératifs et contribuer à donner un sens et une direction au travail des membres de la corporation (Campbell,

1999; Gohier, 1999). La prise en compte de tous ces éléments est nécessaire pour que l'éthique de l'enseignement ne soit pas seulement un outil pour réglementer les membres, mais également un guide qui aide les professionnels à prendre des décisions dans la ligne de la spécificité de leur travail. Or, au dire de plusieurs auteurs, dont Giroux (1999), Goodlad (1990) et Lessard (1999), l'enseignement se distingue des autres occupations par le service qu'il rend à l'élève dans son accomplissement comme personne morale. On peut alors se demander en quoi et jusqu'où l'idéal de service qui a inspiré et guidé le travail des enseignantes et des enseignants depuis environ un siècle a respecté cette priorité. Une façon de le découvrir est d'analyser l'idéal éthique sous-jacent à divers modèles d'éducation.

L'objet de cet article est double : d'une part, découvrir l'idéal éthique qui a orienté l'enseignement au vingtième siècle, et d'autre part, proposer un idéal de service dans lequel la personne peut y occuper la place centrale. La première partie met au jour certains éléments de l'éthique sous-jacente à trois modèles professionnels : les modèles de mission sociale, de thérapie et des affaires. L'analyse porte d'abord sur les finalités éducatives qui ont orienté l'éducation dans les milieux scolaires inspirés de ces modèles. Un examen des devoirs, des responsabilités et des valeurs rattachés à chacun de ces contextes permet ensuite de rendre compte de deux éléments, qui selon Volant (1985, p. 9-10) sont constitutifs de toute réflexion morale : l'aspect impératif et l'aspect évaluatif. L'analyse de chaque modèle se conclut par une évaluation de l'idéal de service en regard de l'accomplissement humain et de l'œuvre de l'enseignement scolaire.

La deuxième partie présente un modèle éthique inspiré de la pensée personnaliste et suit la même démarche d'analyse que celle des trois modèles précédents. L'ensemble de cette étude ouvre des pistes à poursuivre en vue de la formulation d'une éthique professionnelle capable d'inspirer, d'orienter et de soutenir le travail des enseignantes et des enseignants.¹

DES ÉTHIQUES PROFESSIONNELLES

L'éthique de mission sociale

Un premier idéal de service s'inscrit dans un modèle de mission sociale enraciné soit dans une pensée séculière, soit dans une pensée religieuse. Dans ce modèle qui a dominé le milieu scolaire jusque vers 1960, on accorde beaucoup d'importance aux dimensions rationnelles et sociales de l'être humain. L'école a alors le mandat d'imprimer chez l'élève tout ce dont il a besoin pour s'adapter au milieu dans lequel il est destiné à vivre. L'éducation scolaire est une œuvre foncièrement sociale dans laquelle le personnel enseignant doit amener l'élève à agir dans la ligne des intérêts de la collectivité. Le 'maître' exerce son autorité en misant sur l'ascendant naturel

que lui confèrent son expérience, sa culture et la dignité de sa mission. En somme, dans un système d'éducation qui se pense et s'organise à partir d'une morale sociale, on vise à former des citoyens réalistes, disciplinés et bien intégrés à la société civile ou religieuse. (Durkheim, 1966, p. 41-66)

Pour atteindre ces finalités, la société confie aux enseignantes et aux enseignants deux responsabilités principales : enseigner et faire l'éducation morale de l'élève. Le personnel enseignant doit transmettre à l'élève les connaissances héritées des générations précédentes tout en l'exhortant à accomplir son devoir, à rechercher le bien commun et à développer le sens de la discipline. Il doit aussi valoriser l'aspect raisonnable des règles et des lois de la société ainsi que l'attachement à divers groupes sociaux, en particulier, à l'État et à la patrie. L'aspect impératif du modèle de mission sociale peut se résumer dans le devoir accompli mais tel que le dictent la tradition et les règles sociales.

La dimension évaluative de l'éthique sous-jacente au modèle de mission sociale découle naturellement des fondements rationnels et de la conception du devoir. Dans ce contexte, on évalue la bonne conduite à la lumière des valeurs de soumission, de solidarité, de dévouement, d'appartenance, de dépassement et de maîtrise de soi. Inversement, la concurrence, le déchaînement des appétits individuels, l'absence de règles précises, le manque de conscience commune et d'autorité morale au-dessus des intérêts particuliers définissent la mauvaise conduite. L'élève ou le citoyen qui s'attire des louanges est celui qui réussit à s'appropriier les connaissances et les habitudes des générations précédentes et qui vit en conformité avec ce que la société reconnaît comme conduite idéale.

En quoi, et jusqu'où l'idéal du modèle de mission sociale est-il prometteur comme fondement d'une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire? En d'autres mots, quels éléments de cet idéal de service méritent d'être retenus? Toute la valeur de l'éthique sous-jacente au modèle de mission sociale repose d'abord sur l'attention donnée à la dimension sociale de l'être humain avec tout ce que ça implique de dépassement de soi et d'attention aux intérêts collectifs. On ne peut nier que la survie des êtres humains dépend, en grande partie, de la création et de la conservation des liens entre individus et sociétés. Le souci de la formation morale est un deuxième élément à conserver. À une époque où les exigences minimales de la vie en société sont loin d'être respectées et où plus de la moitié de la population mondiale est privée du bien-être que devraient apporter la solidarité et le partage du bien commun, n'est-il pas nécessaire de retenir du modèle de mission sociale les éléments éthiques qui permettent d'entrevoir l'enseignement non seulement comme un projet social mais aussi comme une œuvre à caractère moral?

Cette contribution n'annule cependant pas les faiblesses d'une morale sociale à tendance rationnelle, conformiste et légaliste. Peut-on affirmer qu'un acte est bon simplement parce qu'il est conforme aux idées, aux valeurs et aux idéaux des générations précédentes ou de la norme sociale? L'histoire a démontré que des décisions prises au nom du seul respect de la loi religieuse ou civile peuvent aller à l'encontre du respect des libertés et des droits inhérents à la dignité humaine. On n'a qu'à penser à l'esclavage, à l'exclusion des femmes dans plusieurs secteurs de travail, au régime d'apartheid et aux génocides. Le respect de la loi ne peut donc pas être considéré comme sommet de l'accomplissement humain. Une autre faiblesse se trouve dans le fait de réduire la personne à sa dimension sociale, donc de ne pas la considérer comme un être unique, avec des besoins et des droits individuels. De plus, la seule attention aux faits sociologiques et à l'intelligence rationnelle ne rend pas compte de toutes les capacités humaines, entre autres, de la créativité et de la sensibilité qui sont pourtant nécessaires pour accomplir un être humain et pour humaniser le monde. En résumé, à cause de sa tendance à subordonner le bien de l'individu au bien collectif, à cause du monopole de la pensée rationnelle, à cause de son éthique légaliste et de sa propension à contrôler les gens, l'idéal de service du modèle de mission sociale ne peut pas être considéré comme entièrement convenable à une profession comme l'enseignement scolaire.

L'éthique thérapeutique

Au cours des années 1970, un deuxième modèle d'éducation se met en place à la lumière des psychologies du *Human Potential Movement* dans lesquelles la voix de Carl Rogers domine. Après avoir accordé beaucoup d'importance à la dimension sociale de l'être humain, le regard se porte maintenant sur l'individu : son unicité, son expérience, ses sentiments et ses droits. Le modèle rogorien de thérapie contient, implicitement et explicitement, des principes, des finalités, des normes, des valeurs, des manières d'être et de faire qui, pris ensemble, forment une perspective éthique.

La transposition du modèle thérapeutique dans le monde scolaire a donné naissance à l'école centrée sur l'apprenant et à la pédagogie non-directive. Selon Rogers (1969), l'école du vingtième siècle doit créer des conditions qui aident les individus à vivre de façon créative dans un monde de changements continus (p. 126 et p. 304). À la tête de ces conditions se trouvent l'apprentissage auto-déterminé et la non-directivité. Un enseignant qui s'inspire de l'idéal de service de ce modèle a de nombreux apprentissages à faire et de nouvelles responsabilités à assumer. Il doit se mettre à l'écoute des intérêts des élèves, se décentrer des contenus disciplinaires, privilégier l'apprentissage par expérience directe, faire usage des techniques du reflet positif et de l'écoute active, intervenir le moins possible au niveau des

valeurs et des croyances des apprenants et créer un climat chaleureux d'apprentissage. De plus, il a à s'initier à de nouveaux rôles, ceux de facilitateur, de catalyseur et de personne ressource, tout en laissant aux apprenants la responsabilité de l'évaluation des apprentissages. Ces nouvelles orientations éducatives découlent de la conviction que l'apprenant d'âge scolaire, tout comme le client adulte, possède en lui-même tout ce dont il a besoin pour se développer pleinement (Rogers, 1969, p. 103-127; 1972, p. 24, 74. 86).

En quoi l'idéal de service du modèle thérapeutique convient-il à la profession enseignante? Ce modèle a comme mérite principal de prendre comme point de départ et comme appui constant la confiance dans les capacités positives de l'élève. C'est ce qui explique que l'enseignant ne fasse plus appel à l'impératif des lois et des règles sociales pour engager l'élève dans son apprentissage mais plutôt à son sens interne du bien, au « moi profond » non contaminé par les règles externes. (Roger & Kinget, 1976, p. 28, 30, 294). En somme, l'approche rogérienne reconnaît le statut unique de l'élève ainsi que la valeur éducative d'un climat d'apprentissage fondé sur le dialogue et la bienveillance interindividuelle. Pour élaborer une éthique de l'enseignement, il nous apparaît pertinent de maintenir la place réservée à l'élève dans l'appropriation de son propre développement, le respect de l'individualité et la reconnaissance de la dimension affective de l'être humain.

Cependant, le modèle de thérapie comporte certaines limites en regard du développement humain et de l'œuvre de l'enseignement scolaire. D'abord, étant donné que le postulat principal est celui de la bonté naturelle, on perd de vue que, parmi les capacités humaines, certaines sont destructives. Comment ignorer que parmi les instincts naturels, certains sont à l'origine des conflits les plus sanglants? Ensuite, même s'il est exact d'affirmer que le premier pas vers la liberté est la libération des forces externes, l'être humain, une fois libéré, veut être libre en vue d'un but à poursuivre. On ne peut donc pas réduire la notion de liberté à celle de la libération des contraintes et des règles sociales. Enfin, la suprématie de l'expérience individuelle, de l'affectivité et de la subjectivité dans l'évaluation de la conduite morale indique un profond mépris des savoirs objectifs ainsi qu'une grande méfiance à l'égard de tout ce qui vient de l'extérieur – les apports de la culture, les modèles et les figures d'autorité – qui sont pourtant nécessaires pour le développement de la liberté humaine. En somme, l'idéal de service du modèle thérapeutique a le mérite de respecter l'élève dans sa valeur en tant qu'individu mais en même temps, il a les limites de présenter une conception profondément atomique de l'être humain, à savoir, l'individu considéré uniquement en tant qu'unité indépendante, sans lien vital avec les autres et la société. L'enseignement scolaire ne peut donc pas élaborer son éthique professionnelle en se basant uniquement sur la notion de service du modèle thérapeutique.

L'éthique des affaires

Nul ne peut nier que depuis environ une décennie, les principes, les normes et les valeurs du monde des affaires - efficacité, rentabilité, spécialisation, performance, redevabilité – font de plus en plus partie des schèmes de référence des gouvernements, des ministères de l'Éducation et par conséquent du milieu scolaire. Quelques exemples tirés du rapport de 1998-1999 du ministre de l'éducation de l'Ontario confirment cette influence. Dans ce texte, le Ministre réfère à l'éducation scolaire comme « passeport pour l'emploi », il parle de « fournisseurs et de clients », il insiste sur la pertinence « des résultats mesurables » et des « indicateurs précis de rendement », il établit des liens entre performance et financement, il promet des octrois spéciaux pour les élèves qui s'inscrivent à des programmes d'informatique ou de génie, il annonce des examens provinciaux qui seront suivis d'un « plan de redressement » pour les institutions dont les résultats sont en-deçà de la norme provinciale. Comme le souligne plusieurs auteurs, il est difficile de ne pas reconnaître dans ce vocabulaire et ces pratiques une conception mécanique de l'éducation, une pédagogie inspirée de l'ingénierie (Hlebowitsch, 1990; Raphaël, 1993; Runté, 1998) et une « culture managériale qui prétend allier flexibilité et autonomie à une totale soumission aux règles de la compétitivité et du rendement » (Lessard et Tardif, 2000, p. 9).

Dans le modèle des affaires, l'école est surtout au service des objectifs économiques d'un pays ou de groupes qui détiennent le pouvoir économique ou politique. Son mandat consiste à préparer une main d'oeuvre capable de répondre aux nouvelles exigences de la mondialisation des marchés, en particulier dans les secteurs qui requièrent une spécialisation en science, en économie et en technologie. L'éducation est perçue comme une *marchandise* au même titre que les autres biens et services du monde de la production et de la consommation. Elle doit donc remplir les mêmes exigences : répondre aux besoins de la clientèle, rendre les biens attrayants et facilement accessibles et garantir aux contribuables un « produit » digne de leur « investissement ». Lorsque l'école ne répond pas à ces exigences il arrive que des organismes locaux ou gouvernementaux fassent appel à des sociétés privées pour répondre aux demandes de publics ciblés. Les écoles à charte (*Charter Schools*), le *Edison Project* aux États-Unis, les zones d'action scolaires en Angleterre, les réductions d'impôts accordées aux parents ontariens qui choisissent l'école privée pour leurs enfants, les promesses de financement de certaines compagnies lorsque les écoles s'engagent à faire la promotion exclusive de leurs produits et services : autant d'exemples de commercialisation de l'éducation.

Jusqu'à quel point ces finalités, ces normes et ces valeurs peuvent-elles inspirer l'éthique de l'enseignement scolaire? D'une part, la place accordée aux connaissances scientifiques et aux technologies de l'information et de

la communication sont indispensables pour solutionner les nombreux problèmes qui menacent la qualité de vie de la planète et de ses habitants, entre autres, maladies et pauvretés de toutes sortes, pollution de l'environnement, menaces biochimiques et nucléaires. D'autre part, l'exigence de l'imputabilité des décisions, l'impératif d'une formation initiale de haut niveau, le souci de rapprocher l'école du monde du travail sont des aspects qui peuvent enrichir la qualité du service de l'enseignement scolaire.

Malgré ces avantages, l'éthique des affaires contient des éléments qui ne conviennent pas à l'enseignement. En comparant les buts, les méthodes et les normes d'excellence du monde des affaires (*market model*) à ceux de l'éducation, McMurtry (1991, p. 212-214; 1998, p. 178-192) rappelle que le but primordial des gens d'affaires est la maximalisation du profit alors que le but premier des enseignants est la promotion et le partage du savoir. Alors que l'enseignement privilégie les méthodes qui aident l'élève à devenir un apprenant autonome, le milieu des affaires exploite les méthodes qui maintiennent et augmentent la dépendance des clients par rapport aux biens et services offerts. Alors qu'en affaires, la mesure de l'excellence est le nombre de ventes ou le nombre de produits qui réussissent à passer le test de « zéro défaut », en éducation, la réussite scolaire dépend de facteurs variés, entre autres, du degré d'engagement de l'élève dans son apprentissage, de sa capacité de jugement critique et de la façon de comprendre et de vivre l'échec. En parlant du risque inhérent à tout projet éducatif, Reboul (1980) rappelle que l'erreur ou l'essai actif est « le plus sûr moyen de comprendre les causes de l'erreur et d'éviter qu'elle ne survienne trop tard, une fois l'apprentissage terminé » (p. 65). Une mesure d'excellence qui se fonde uniquement sur les conséquences des actions n'est donc pas suffisante pour guider les choix éthiques d'un travail qui s'exerce non sur des objets mais avec des personnes qui ont la capacité tout autant de contrer l'influence des interventions éducatives que de tirer parti de leurs erreurs.

Au dire de Lessard et Tardif (2000, p. 9-11), un système d'éducation qui s'accommode trop facilement de la logique du marché risque de faire perdre à l'éducation sa visée de service public, de durcir la mentalité de consommation qui est déjà très présente dans le milieu scolaire, d'augmenter le climat de compétitivité entre les institutions scolaires et de nuire à la démocratisation du savoir et à l'égalité des chances de tous. Echegoyen (1991) va jusqu'à dire qu'un milieu inspiré d'une éthique utilitariste comme celle du modèle des affaires, ne favorise pas une conduite morale. Pour être qualifiée de morale, une action doit apparaître comme un *impératif catégorique* et non comme un *impératif hypothétique* (p. 78). En d'autres mots, alors que le milieu des affaires tient compte de l'intelligence d'une situation, des avantages pour soi et pour les autres, des circonstances de temps et de lieux, la conduite morale commande simplement parce qu'en conscience, c'est la

chose à faire. Elle est une « nécessité qui s'impose, elle est sacrée, c'est-à-dire inviolable » (Etchegoyen, 1991, p. 91). On rejoint ici l'impératif kantien : « Agis de telle sorte que tu traites l'humanité aussi bien dans ta personne que dans la personne de tout autre toujours en même temps comme une fin, et jamais simplement comme un moyen » (Kant, 1994, p. 150). Au dire d'Etchegoyen (1991, p. 77-85), lorsque les chefs d'entreprise gèrent leur entreprise en se basant sur d'autres valeurs que celles de la rentabilité et de l'efficacité, c'est parce qu'ils ont découvert jusqu'à quel point *Ethics pay*. À cause de l'instrumentalisme moral rattaché à l'éthique des affaires, il n'est donc pas approprié de l'adopter telle quelle pour inspirer l'enseignement.

L'examen de l'éthique sous-jacente à trois modèles professionnels nous porte à conclure qu'aucun modèle n'offre un idéal de service entièrement convenable à une profession dont la mission première est la poursuite du bien de la personne en elle-même et pour elle-même (Larocque, 2000). Il faut donc chercher un modèle dans lequel il est possible de vivre une éthique de niveau plus élevé que celle qu'offre la morale sociale, individualiste ou utilitariste. Ne faudrait-il pas enraciner l'éthique de l'enseignement dans une pensée où le service à la personne occupe la première place?

Une éthique inspirée de la pensée personnaliste

La philosophie personnaliste a la particularité d'accorder à la personne une importance capitale dans sa réflexion. Or, le concept de *personne* varie selon le sens donné par un auteur et selon son contexte d'insertion. Dans le cadre de cette étude, nous prenons comme référence principale la philosophie personnaliste et communautaire de Mounier (1905-1950) tout en faisant appel à des auteurs contemporains qui misent sur la richesse du concept de *personne* pour repenser l'éducation et la formation de personnes dans le contexte culturel actuel, en particulier Giroux (1993a, 1995a, 1998, 1999b), Reboul (1992) et Taylor (1991, 1998). La pensée de ces philosophes offre des éclairages significatifs pour préciser l'idéal de service qui relève de l'enseignement scolaire.

Au cours des années 1940, Mounier dénonce deux obstacles à l'accomplissement de la personne : le collectivisme et l'individualisme. Selon lui, le collectivisme, qui se manifeste surtout dans les régimes politiques totalitaires et dans les mouvements de masse, dépersonnalise les rapports humains et enlève à la personne la possibilité d'apporter sa contribution à la construction du monde. Quant à l'individualisme, qui est une conséquence du libéralisme et du capitalisme, il coupe l'être humain des liens interpersonnels ou culturels dont il a besoin pour devenir une personne et il le soumet au primat de la production et du profit. À ces visions partielles et déformantes de l'être humain, Mounier (1961) propose la notion de « personne » comme synthèse de l'individualité et de l'universalité, et la

notion de « communauté » comme projet commun, choisi en commun, en vue du bien commun à réaliser (I, p. 523-528).

Il faut, dit Mounier, arrêter de penser l'existence humaine en termes de dualisme ou de dichotomie - d'une part, la matière, d'autre part, l'esprit -, d'une part, l'individu, d'autre part, le groupe -, pour concevoir l'être humain accompli dans la perspective de l'union de deux principes contradictoires mais complémentaires : l'individuel et l'universel. Par sa dimension individuelle - les caractéristiques physiques, les traits de caractère -, l'être humain se distingue des autres espèces vivantes, tout en partageant avec elles les limites d'un être incarné dans le temps, l'espace, l'environnement, l'histoire. Par sa dimension universelle, l'être humain peut s'ouvrir à autrui et au monde et graduellement poser tous les actes que supposent l'intelligence et la liberté : penser par soi-même, juger de la valeur des choses et des actions possibles, choisir, agir et répondre de ses choix et de ses actions. En d'autres mots, seul l'être humain a la capacité de devenir une personne, c'est-à-dire, un « sujet agissant comme un centre d'orientation des objets de l'univers » à la lumière de ce qui représente pour lui un idéal d'accomplissement humain (Mounier, 1962, III, p. 438).

Dans la pensée de Mounier (1962), la notion de *personne* est inséparable de la notion de *communauté*, « l'expérience fondamentale de la personne n'étant pas l'originalité, le quant à soi, l'affirmation solitaire, la séparation, mais la communication » (III, p. 451). Il définit la communauté comme un regroupement de personnes ou un rassemblement de sujets lucides et responsables, dans lequel chaque personne est respectée pour elle-même et appréciée pour sa contribution unique et irremplaçable dans un projet commun. Elle est l'opposé des agrégats sociaux ou des masses sans visage. L'exigence de la création d'une « communauté de personnes » réaffirme la nécessité d'établir des liens interpersonnels et non seulement des liens juridiques, interindividuels, sociaux ou économiques comme le prônent les modèles de mission sociale, de thérapie ou des affaires.

Pour Mounier, (1961), le but premier de l'éducation scolaire ne peut pas être de « faire, mais d'éveiller des personnes et de les rendre capables de vivre et de s'engager comme des personnes » (I, p. 550). Mais parce qu'un être humain est aussi un « esprit incorporé » l'enseignement doit également préparer l'élève à exercer un métier ou une profession. Ce but garde toute son importance mais en autant qu'il demeure second et en autant que l'école reste attentive à former des citoyens et des travailleurs éveillés, conscients de leurs obligations et de leurs responsabilités dans la société et dans le monde. Dans la vision personnaliste, le travail est une œuvre de création et de libération qui construit le monde, l'enrichit de valeurs, rapproche les personnes les unes des autres et, en même temps, leur permet de « se faire tout en façonnant la réalité de l'histoire » (Mounier, 1961, I, p. 637).

L'enseignement pourrait alors être entrevu comme une œuvre de création et de libération des personnes dont le premier service consisterait à éveiller et à développer, dans les individus, tout ce qui peut les aider à devenir pleinement des personnes.

Si ces finalités et ces fondements conviennent à l'enseignement scolaire, quels principes, quelles responsabilités et quelles valeurs devraient faire partie de l'éthique professionnelle de l'enseignement? Le premier principe est celui de l'édification de la personne. Précisions d'abord ce que recouvre le concept de *personne* dans le contexte personnaliste. Dans un article où Giroux (1999 b, p. 246-257) pose la question « Qu'est-ce donc que devenir une personne ? », elle répond en présentant trois niveaux d'existence humaine : le niveau de la personne-sujet, le niveau de la personne juridique et le niveau de la personne morale. Au premier niveau, un individu, après avoir établi une différence et une distance entre lui-même et le milieu nourricier, apprend à penser, à parler et à agir à partir de sa propre pensée de même qu'à reconnaître les autres à qui il parle comme d'autres sujets semblables à lui mais différents de lui. Taylor (1991) dirait que cet individu apprend à reconnaître sa « structure dialogique » (1991, p. 33) et qu'il est en train de devenir un « agent humain » (1998, p. 9). Au deuxième niveau, l'individu devient un sujet de droit. Il découvre qu'il a des droits civils mais aussi des responsabilités envers la société. Il apprend à faire sa part dans l'organisation de la vie familiale et scolaire et graduellement assume des responsabilités dans la vie publique, au travail, dans les activités sociales ou politiques. Au troisième niveau, l'individu se pose des questions qui relèvent du sens de son existence. Il s'interroge sur ce qui constitue une vie riche, signifiante, vide ou honorable et il s'ouvre à des aspirations humaines fondamentales et à des biens supérieurs, comme la générosité, l'ouverture à autrui et l'idéal de vie bonne. Au dire de Taylor (1998), la personne qui s'intéresse à ce genre de questions et de biens agit à titre de sujet éthique (p. 64-65). Une éthique professionnelle inspirée de la pensée personnaliste poserait donc comme premier devoir le respect du mode progressif d'accomplissement humain, ce qui implique d'aider l'élève à accéder au statut de sujet, de sujet de droit et de sujet éthique.

Cette vision de la personne implique que l'activité enseignante se pense et se structure en fonction du développement de deux capacités typiquement humaines : la pensée autonome et le jugement moral. Comme le rappelle Mounier (1962), la pensée autonome n'est pas le résultat d'un « entassement de savoirs », ni l'application de « techniques intellectuelles » (III, p. 522-523); elle ne se construit qu'à l'intérieur d'échanges entre humains et compte tenu de certaines capacités et d'un processus de développement physique, intellectuel, affectif, social et moral. Un personnel enseignant qui veut que l'élève pense par lui-même et pour lui-même tient compte de ces conditions. Il aide d'abord l'élève à percevoir les choses, les personnes et les

événements à partir de son propre point de vue. Puis, au fur et à mesure que son champ de compréhension s'élargit, il l'amène à faire des liens entre les différentes disciplines du savoir, à s'approprier les connaissances et à leur donner un sens personnel. Convaincu que la pensée autonome se conjugue avec la pensée critique, il invite l'élève à fonder ses jugements sur des savoirs objectifs et sur ce qui est important à ses yeux. Il lui demande aussi de juger ses propres travaux, donc de les apprécier ou de les critiquer, ce qui ne diminue en rien sa responsabilité d'évaluateur. En somme, dans toutes ses interventions, il provoque la pensée personnelle de l'élève afin qu'il en vienne à vouloir apprendre par lui-même et à enrichir le savoir hérité des générations précédentes.

Quant au jugement moral juste et responsable, il se développe au même rythme que la pensée autonome mais en regard d'un idéal de vie bonne. L'enseignant soucieux de sa responsabilité dans ce domaine sait que les lumières de la raison ne suffisent pas pour garantir l'excellence de la vie morale (Giroux, 1998, p.79) C'est pourquoi, il fait aussi appel aux ressources de l'imagination et de l'affectivité, par exemple, en ce qui concerne la justice, il ne se contente pas de présenter la notion de justice; il profite de toutes les occasions pour sensibiliser l'élève à l'injustice, pour lui donner le goût d'être juste et pour cultiver ce sentiment envers toute personne. Comme le dit Mounier (1961), les enseignants doivent avoir le souci d'ouvrir la pensée et le cœur sur l'universel, donc sur l'humanité entière (I, p. 166, p. 195, p. 208, p. 453). Enfin, l'enseignant inspirée d'une éthique personnaliste suscite une réflexion à partir de questions proprement morales comme : Suis-je satisfait de la sorte d'être humain que je suis et que je deviens par mes actes; suis-je satisfait de la sorte de personne que j'aide à édifier; suis-je satisfait de la sorte de monde que je suis en train de construire? L'inclusion de ce genre de questions dans la planification des activités pédagogiques est un indice non équivoque de l'importance accordée au développement du jugement moral et de l'éducation affective.

Quelles seraient les valeurs à inclure dans une vision personnaliste de l'enseignement? En plus des valeurs qui se rattachent à la formation de la pensée autonome et du jugement moral de l'élève – l'éveil et le développement de la pensée juste, du jugement critique, de la sensibilité, de l'imagination, de la créativité, de la responsabilité, du sens de la communauté et de l'ouverture à l'universel –, deux autres valeurs qui relèvent de la nature relationnelle de l'acte d'enseigner doivent faire partie de l'éthique de la profession enseignante : le respect des personnes et l'affection de bienveillance.

Étant donné que le travail de l'enseignement s'exerce auprès de mineurs, – des jeunes de quatre à seize ans –, les élèves sont placés dans une situation de vulnérabilité par rapport à des adultes qui eux, sont dans une position de

pouvoir et d'autorité. C'est pourquoi, des pratiques comme la violence, la manipulation, le sarcasme, l'intimidation, le mépris, le favoritisme, le chantage affectif sont considérés par Reboul (1992, p. 232-240) comme des actes sacrilèges, ceux-ci ne respectant pas le caractère sacré de chaque personne. La *Déclaration des droits de l'enfant* adoptée en 1959 par l'Assemblée générale des Nations Unies (ONU) rappelle, avec raison, que l'enfant comme l'adulte doit être considéré comme un « ayant droit » au respect de façon inconditionnelle, c'est-à-dire respecté pour lui-même et en lui-même, indépendamment de son âge, de son sexe, de sa race, de ses capacités, de ses limites, de son milieu social et de son comportement.

Le droit au respect inconditionnel exige de donner à l'élève la première place dans le processus d'apprentissage, c'est-à-dire de le reconnaître comme sujet et premier agent de son apprentissage. L'enseignant aussi est important mais comme agent second, c'est-à-dire comme intendant du savoir et comme guide adulte capable de juger quand et jusqu'où soutenir et interpeller l'apprenant. Le respect de l'élève exige également de parler à l'élève d'une certaine manière, pour des raisons spécifiques et seulement en présence de certaines personnes et dans des lieux déterminés, bref, le sens de la confidentialité.

Une dernière valeur à inclure dans l'idéal de service de l'enseignement est l'affection de bienveillance, une valeur que plusieurs enseignants traduisent par l'expression « aimer les élèves ». Mais que recouvrent ces mots? Le mot « affection » évoque un attachement chaleureux tandis que le mot « bienveillance » implique de tout mettre en œuvre pour réaliser le bien d'autrui. Ce type d'affection se caractérise, en premier lieu par un attachement libre de tout intérêt individuel. En plus, cette affection doit s'accompagner de bienfaisance, c'est-à-dire d'un faire orienté vers ce qui constitue un bien pour l'autre. L'affection de bienveillance comprend deux dimensions : une dimension positive et une dimension négative. Agir à la lumière de la dimension négative, c'est se limiter à ne pas nuire à autrui tandis qu'agir en s'inspirant de la dimension positive, c'est intervenir pour supprimer ou atténuer un mal ou pour augmenter un bien (Auroux, 1989, p. 235). On trouve des éléments de la dimension négative de la bienveillance dans les codes de déontologie, par exemple dans le règlement 437 de *La faute professionnelle* qui régit la profession enseignante en Ontario, un document légal qui prescrit les devoirs minimaux des enseignantes et des enseignants. Quant à la dimension positive, elle ne peut pas faire l'objet d'un devoir juridique. Elle relève d'un devoir moral, en d'autres mots de principes éthiques qui font appel à l'intégrité du jugement des professionnels, à leur sens du service, à leur capacité de s'engager de façon responsable, bref, à leur professionnalisme. Dans leur ensemble, les principes, les devoirs et les valeurs qui inspirent l'enseignement doivent tracer un idéal éthique qui

permet de protéger, de rechercher et de promouvoir le plus grand bien du système scolaire : l'élève lui-même.

Au terme de cette étude, on peut maintenant se demander quel idéal éthique convient le mieux à l'enseignement scolaire? Dans la première partie de cet article, l'analyse des modèles de mission sociale, de thérapie et des affaires a mis au jour certains éléments éthiques qui méritent d'être retenus et d'autres qui ne sauraient convenir à une profession qui vise l'accomplissement de l'élève comme *personne*. Bien que le modèle de mission sociale favorise le développement d'une dimension essentielle à l'accomplissement humain – la dimension sociale –, il risque de favoriser le développement de l'être social au détriment de la formation du jugement et du respect de l'individualité. On pourrait croire que le modèle thérapeutique se soucie de toutes les composantes de la personne, un des livres de Rogers (1972) ayant justement pour titre *Le développement de la personne*. Pourtant, l'examen des postulats sous-jacents à cette approche a révélé que le terme *personne* réfère presque exclusivement au premier niveau du développement humain, c'est-à-dire au niveau individuel. Bien qu'en éducation, la reconnaissance de l'élève comme sujet et agent de son apprentissage constitue un postulat éthique indispensable, en soustrayant l'élève de toute évaluation externe, on l'enferme sur lui-même et on le prive de l'expérience et des savoirs hérités des générations précédentes. En outre, le modèle thérapeutique fait de l'enseignement un métier sans savoirs particuliers, le recours au sentiment intérieur étant perçu comme un guide plus fiable que la délibération rationnelle (Gauthier et alii, 1997, p. 15). Enfin, l'analyse du modèle du monde des affaires a mis en évidence que certains aspects définitoires de l'activité commerciale sont irréconciliables avec l'enseignement. C'est le cas des fins poursuivies, des motivations des personnes, des méthodes et des normes par lesquelles on juge de l'excellence des résultats de l'activité d'enseignement. Bref, l'analyse de ces modèles a démontré que les morales qui prennent comme point de départ et point d'arrivée uniquement les normes et les valeurs sociales, les exigences individuelles ou les objectifs de production et de vente de biens et de services, ne peut pas convenir à un travail qui vise avant tout le développement de l'élève comme *personne morale*.

Dans la deuxième partie, la pensée de Mounier a été choisie comme toile de fond pour corriger et compléter les conceptions incomplètes de la personne des trois premiers modèles. La présentation des finalités éducatives, des responsabilités et des valeurs de ce nouveau modèle a démontré que l'éthique personnaliste trace un horizon à l'intérieur duquel l'élève peut se développer non seulement comme individu, citoyen ou producteur mais également comme personne lucide, sensible, responsable, ouverte aux autres et à l'ensemble de l'humanité. L'idéal de service de ce modèle offrirait alors à l'élève la possibilité de s'accomplir pleinement comme personne tout en

contribuant à humaniser notre monde et à faire reconnaître la spécificité de la profession de l'enseignement.

REMERCIEMENT

Je veux exprimer ma reconnaissance à Aline Giroux qui, depuis 1995, m'a guidée dans l'approfondissement des questions éthiques et professionnelles pour l'enseignement scolaire.

NOTE

1. Pour une étude approfondie de l'idéal de service prôné dans les modèles de mission sociale, de thérapie, des affaires et de métier, on peut consulter : Larocque, Cécile, N. (2000). *La professionnalisation de l'enseignement scolaire. Une perspective éthique*. Thèse de doctorat. Université d'Ottawa. Ottawa.

RÉFÉRENCES

- Auroux, S. (1989). *Les notions philosophiques*. tome 2. Paris : PUF.
- Campbell, E. (1999). *Le code de déontologie : Questions et difficultés*. Communication. Université de Toronto.
- Durkheim, É. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Etchegoyen, A. (1991). *La valse des éthiques*. Paris : Éditions François Bourin.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F. , Malo, A. Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur les savoirs des enseignants*. Québec. Presses de l'Université Laval.
- Giroux, A. (1993 a). Retrouver le concept de personne. Fondements pour l'éducation morale. *Carrefour*. 15 , 130-142.
- Giroux, A. (1995 a). Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité? *McGill Journal of Education*, 30, 21-35.
- Giroux, A. (1998). *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques*. Collection Mentor, No 1. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.
- Giroux, A. (1999). Aux confins des éthiques, la vertu d'intégrité. *Laval théologique et philosophique*. 55, 245-265.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, B., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (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, (dir.), *L'enseignant, un professionnel*, (p. 21-56). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Goodlad, J., Soder, R. et Sirotnik, K. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Gouvernement de l'Ontario. (1998). *Plan d'activités 1998-1999*. Ministère de l'Éducation et de la Formation. Toronto : Imprimerie de la Reine.
- Hlebowitsh, P. S. (1990). The teacher technician : Causes and consequences. *The Journal of Educational Thought*, 24 : 147-160.
- Kant, E. (1994). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Delagrave.
- Larocque, C. N. (2000). *La professionnalisation de l'enseignement scolaire. Une perspective éthique*. Thèse de doctorat. Ottawa : Université d'Ottawa.

Pour la profession enseignante, quel idéal de service?

Lessard, C. (1999). *La professionnalisation de l'enseignement : un projet à construire ensemble dès maintenant*. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dirs). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignants et des enseignants du Québec?* (99-112). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Lessard, C. et Tardif, M. (2000). Les transformations actuelles de l'enseignement : trois scénarios possibles dans l'évolution de la profession enseignante. *ACELF*. XXIX, 1-24.

McMurtry, J. (1991). Education and the market model. *Journal of Philosophy of Education*. 25 (2), 209-218.

McMurtry, J. (1998). *Unequal freedoms, the global market as an ethical system*. Toronto: Garamont Press.

Mounier, E. (1961). *Œuvres*. tome I. Paris : Seuil.

Mounier, E. (1962). *Œuvres*. tome III. Paris : Seuil.

Raphaël, D. (1993). Accountability and educational philosophy : Paradigms and conflict in Ontario education. *Canadian Journal of Education*, 18, 29-45.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris : PUF.

Reboul, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris : PUF.

Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, Ohio : Charles E. Merrill.

Rogers, C. (1972). *Le développement de la personne*. traduit par E. L. Herbert : Paris : Dunod.

Rogers, C. et Kinget, M. G. (1976). *Psychothérapie et relations humaines*. Vol. 1, Belgique : Presses universitaires de Louvain.

Runté, R. (1998). The impact of centralized examinations on teacher professionalism. *Canadian Journal of Education*, 23, 166-181.

Taylor, C. (1991). *The malaise of modernity*. Toronto : House of Anansi Press.

Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Traduit par C. Mélançon. Québec: Boréal.

Tom, A. R. (1984). *Teaching as a moral craft*. New York : Longman.

Volant, É. (1985). *Des morales*. Montréal : Les éditions Paulines.

CÉCILE LAROCQUE is a professor in the Faculty of Education, Laurentian University, Sudbury, Ontario.

CÉCILE LAROCQUE est professeure à l'École des sciences de l'éducation de l'Université Laurentienne, Sudbury, Ontario.