

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

Denis Jeffrey 
Professeur titulaire
Université Laval

The teaching profession: From moral
model to professional ethics

doi:10.18162/fp.2013.189

Résumé

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

Mots-clés

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

Abstract

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

Keywords

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

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

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

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

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

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

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

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

La Cour suprême du Canada et la moralité exemplaire

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

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

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

5 Voir en référence le nom des accusés.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Les deux moralités

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

Origine de la moralité exemplaire

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

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

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

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

S'élever au-dessus du peuple

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Établir des normes professionnelles

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

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

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

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

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

Pourquoi pas l'intégrité professionnelle?

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

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

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

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

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

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

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

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

Conclusion

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

Références

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

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

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

Pour citer cet article

Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.189>