

INFORMATION TO USERS

This manuscript has been reproduced from the microfilm master. UMI films the text directly from the original or copy submitted. Thus, some thesis and dissertation copies are in typewriter face, while others may be from any type of computer printer.

The quality of this reproduction is dependent upon the quality of the copy submitted. Broken or indistinct print, colored or poor quality illustrations and photographs, print bleedthrough, substandard margins, and improper alignment can adversely affect reproduction.

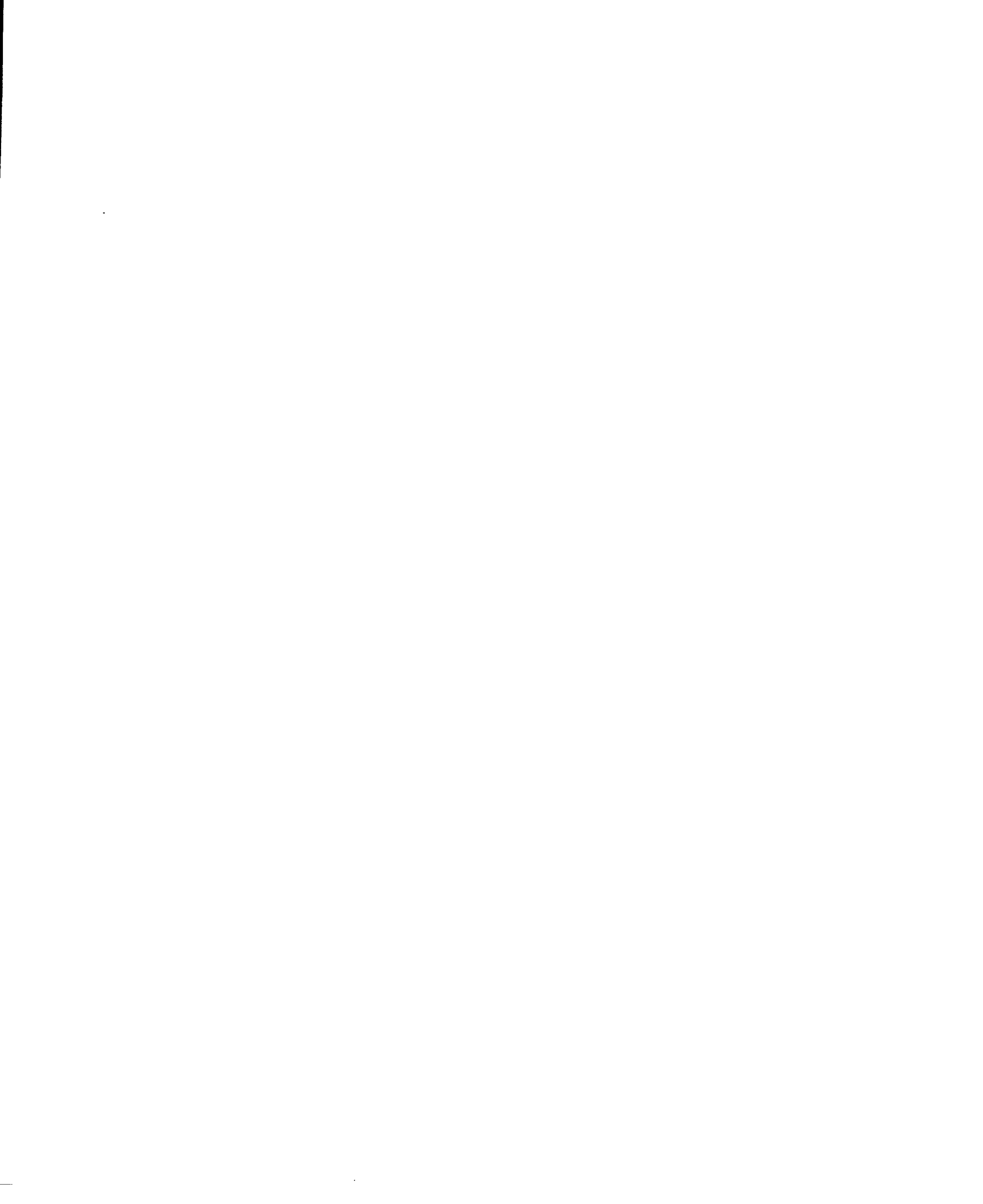
In the unlikely event that the author did not send UMI a complete manuscript and there are missing pages, these will be noted. Also, if unauthorized copyright material had to be removed, a note will indicate the deletion.

Oversize materials (e.g., maps, drawings, charts) are reproduced by sectioning the original, beginning at the upper left-hand corner and continuing from left to right in equal sections with small overlaps.

Photographs included in the original manuscript have been reproduced xerographically in this copy. Higher quality 6" x 9" black and white photographic prints are available for any photographs or illustrations appearing in this copy for an additional charge. Contact UMI directly to order.

Bell & Howell Information and Learning
300 North Zeeb Road, Ann Arbor, MI 48106-1346 USA
800-521-0600

UMI[®]





Université d'Ottawa • University of Ottawa



La professionnalisation de l'enseignement scolaire

Une perspective éthique

par

Cécile Noëlla Larocque

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures et postdoctorales
de l'Université d'Ottawa
en vue de l'obtention du grade de Doctorat en Éducation

Université d'Ottawa
février 2000

© Cécile Noëlla Larocque 2000.



National Library
of Canada

Acquisitions and
Bibliographic Services

395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale
du Canada

Acquisitions et
services bibliographiques

395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-57053-3

Canada

Résumé

Cette étude s'inscrit dans le mouvement actuel de professionnalisation de l'enseignement scolaire; elle arrive après plusieurs travaux dont le but était de déterminer si oui ou non, à quelles conditions, en vertu et en vue de quoi l'enseignement scolaire devrait chercher la reconnaissance juridico-sociale accordée aux professions. Le *British Columbia College of Teachers* existe depuis 1988 et l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario depuis 1996; pour sa part, le Québec semble de plus en plus disposé à créer un tel ordre.

Mais la fin du débat sur l'acceptabilité légale d'un ordre professionnel ne marque en rien la fin des questions sur les implications d'un tel acte juridique; en Colombie-Britannique, par exemple, les enseignants réclament depuis onze ans que soit révoquée la loi qui leur a imposé un ordre professionnel. Du côté de l'Ontario, les questions qui s'imposent portent sur l'orientation et le développement du nouvel Ordre : L'enseignement scolaire étant reconnu juridiquement comme profession, quel modèle de profession doit-il adopter? Autrement dit, quelle sorte de profession l'enseignement scolaire devrait-il devenir? L'un des traits distinctifs des professions est le fait qu'elles adoptent, au moins implicitement une perspective éthique. Quelle éthique serait la plus apte à inspirer et à orienter le travail d'enseignement scolaire? Telles sont les questions auxquelles cette recherche entend apporter quelques éléments de réponse.

Les questions qui sont au centre de cette recherche sont de l'ordre des fins; c'est pourquoi cette réflexion se situe au niveau normatif. L'approche indiquée pour traiter de questions normatives est celle de la méthode théorique ou philosophique. Autrement dit, la démarche adoptée ici est une démarche spéculative, fondée sur des données empiriques et étayées par des données de terrain, mais dont le but est de dépasser la description des choses telles qu'elles sont

pour tendre vers une meilleure conception de ces choses telles qu'elles pourraient, voire devraient être. La méthode théorique ou philosophique impose, comme démarche, les étapes d'une argumentation visant à démontrer la validité et le bien-fondé de la thèse proposée. C'est une telle démarche que nous adoptons ici.

D'abord, nous rappelons le contexte de cette recherche, soit le mouvement de professionnalisation de l'enseignement scolaire. Dans l'esprit de plusieurs, la professionnalisation devait répondre à l'un des plus grands problèmes de l'enseignement : le manque de reconnaissance sociale. Mais l'expérience suggère que rien n'est moins certain. Dans les provinces où la création d'un ordre professionnel est un fait accompli, il reste à déterminer l'orientation du développement d'un tel Ordre (Chapitre 1).

De là la question : quel modèle professionnel l'enseignement scolaire doit-il adopter? Plus spécifiquement, quelle éthique - présente implicitement dans chaque modèle professionnel - serait la plus apte à inspirer et à orienter l'enseignement scolaire? Quatre modèles professionnels font l'objet d'une analyse, sous l'aspect de leur éthique sous-jacente : le modèle des métiers, le modèle de mission sociale, le modèle rogérien de thérapie et le modèle des affaires. L'examen de ces modèles montre ce en quoi ils ne sauraient être pleinement adéquats. En effet, ni l'éthique utilitaire, ni l'éthique du consensus social, ni l'éthique de la promotion de l'individualité ni la toute nouvelle éthique des affaires ne donne à la personne la place centrale qui doit lui revenir dans l'enseignement (Chapitre 2).

Étant donné que les lacunes principales de l'éthique sous-jacente à chacun de ces modèles se situent dans la place reconnue à la personne, il importait de fonder cette étude sur une pensée dans laquelle le concept de personne est richement élaboré, et pour laquelle la personne occupe la place centrale. Emmanuel Mounier présente une telle pensée. Au cours des années 1940, la

révolution personaliste et communautaire dénonçait à la fois l'individualisme et le collectivisme, pour proposer les concepts de personne et de communauté. L'étude de la pensée de Mounier en montre l'actualité et la pertinence pour le sujet choisi (Chapitre 3).

A partir de l'éthique personaliste de Mounier, il est possible d'offrir quelques pistes de réflexion à celles et à ceux qui, aujourd'hui, doivent s'atteler à la tâche de se définir à l'intérieur des professions; plus spécifiquement, de se donner une éthique qui convienne à leur idéal de service. Cette recherche offre quelques éclairages et quelques pistes pour l'élaboration d'une éthique de l'enseignement scolaire (Chapitre 4).

Au professeur Aline Giroux toute ma reconnaissance et mon appréciation. Son expertise dans le domaine de l'éthique, sa passion pour le savoir, sa maîtrise de la langue, sa disponibilité et son intérêt ont été une inspiration et une aide précieuse tout au long de cette recherche. J'ai eu le privilège d'acquérir de nombreux savoirs et savoir-faire au contact d'un guide de très grande compétence et intégrité professionnelles. Je la remercie sincèrement.

Table des matières

Introduction / 1

1. Problématique / 12

- 1.1 Les malaises de l'enseignement scolaire / 13
- 1.2 La professionnalisation : une solution adéquate? / 18
 - 1.2.1 *L'expérience de la Colombie-Britannique* / 20
 - 1.2.2 *L'expérience de l'Ontario* / 26
 - 1.2.3 *Quelle professionnalisation?* / 37

2. Des modèles professionnels / 43

- 2.1 Le modèle des métiers / 44
- 2.2 L'éducation comme métier / 56
 - 2.2.1 *Une éthique centrée sur la personne?* / 59
 - 2.2.2 *Un modèle professionnel adéquat?* / 63
- 2.3 Le modèle de mission sociale / 68
- 2.4 L'éducation comme mission sociale / 79
 - 2.4.1 *Une éthique centrée sur la personne?* / 82
 - 2.4.2 *Un modèle professionnel adéquat?* / 84
- 2.5 Le modèle rogérien de thérapie / 88
- 2.6 L'éducation comme thérapie rogérienne / 96
 - 2.6.1 *Une éthique centrée sur la personne?* / 100
 - 2.6.2 *Un modèle professionnel adéquat?* / 102

- 2.7 Le modèle des affaires / 107
- 2.8 L'éducation comme *business* / 118
 - 2.8.1 *Une éthique centrée sur la personne?* / 122
 - 2.8.2 *Un modèle professionnel adéquat?* / 126
- 3. Une profession au service des personnes / 132
 - 3.1 Dénonciations du personnalisme communautaire / 133
 - 3.2 L'individualisme /133
 - 3.2.1 *Le libéralisme* / 135
 - 3.2.2 *Le capitalisme* / 141
 - 3.3 Le collectivisme / 144
 - 3.3.1 *Les régimes totalitaires* / 144
 - 3.3.2 *La massification* / 148
 - 3.4 Propositions du personnalisme communautaire / 150
 - 3.5 Le concept de personne / 151
 - 3.5.1 *La personne comme sujet* / 152
 - 3.5.2 *Le sujet face à l'autre sujet* / 154
 - 3.6 La communauté de personnes / 156
 - 3.6.1 *L'univers social* / 156
 - 3.6.2 *L'univers communautaire* / 158
 - 3.7 Une action engagée / 161
 - 3.7.1 *Économie et politique* / 163
 - 3.7.2 *Le travail, œuvre de création* / 168
 - 3.7.3 *Étapes de l'engagement personnaliste* / 170

4. Vers une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire / 175

4.1 Éléments cognitifs / 175

4.1.1 *La notion de personne* / 176

4.1.2 *L'édification de la personne* / 181

4.1.3 *Le service de la personne* / 184

4.2 Aspects impératifs / 186

4.2.1 *Les sources du devoir* / 187

4.2.2 *Les responsabilités envers l'apprenant* / 189

4.2.3 *Les responsabilités envers le savoir* / 193

4.2.4 *Les responsabilités envers la société* / 196

4.3 Dimension évaluative / 198

4.3.1 *Les valeurs de l'éducation* / 198

4.3.2 *La valeur de l'enseignement comme travail* / 209

4.4 Principes relationnels / 221

4.4.1 *Le respect des personnes* / 222

4.4.2 *L'affection de bienveillance* / 229

Conclusion / 235

Références / 244

Introduction

On peut dire, sans risque d'exagération, que depuis toujours l'enseignement scolaire souffre d'un manque de reconnaissance sociale. En effet, l'histoire de l'éducation montre que dans la Grèce antique, l'enseignement scolaire était la profession-type de ceux qui avaient connu des revers de fortune : exilés politiques, apatrides errants, tyrans détrônés. De quelqu'un dont on était sans nouvelles, on disait : « Ou il est mort, ou il est instituteur quelque part » (Marrou, 1948, p. 223-224). En Allemagne du XVIII^e siècle, les choses ne s'étaient pas encore améliorées. La charge d'enseignement scolaire était reléguée à toutes sortes de personnages : commerçants faillis, étudiants ratés, invalides de guerre. Le métier de maître d'école était devenu le refuge de tous ceux qui ne trouvaient pas à s'employer ailleurs. Tous ceux qui savaient quelque chose voulaient être autre chose que des maîtres d'école (Kant, 1989, p. 14). Au XX^e siècle, Georges Bernard Shaw formule l'inoubliable : *He who can does. He who cannot teaches¹*.

Aujourd'hui, l'enseignement scolaire n'est plus confié aux parias de la société; partout, les États exigent une certaine formation, dont les contenus sont un ensemble de savoirs, de savoirs-faire et de qualités personnelles. Cet ensemble de savoirs, d'aptitudes pratiques et de dispositions personnelles est exigé comme condition d'admission; le travail de formation initiale et de formation continue aura pour but le développement de ce même ensemble. Dès lors, comment expliquer les sourires entendus que suscite encore de nos jours la boutade qui avait cours dans la Grèce antique? On trouve un élément de réponse dans le rapport de l'Office international de la main d'œuvre (*International Labour Organization*), paru en 1992. Les auteurs constatent le déclin de statut social de l'enseignement scolaire, et cela au moment même où l'UNESCO,

¹ Ce rappel historique est donné par Giroux (1993 b), p. 444.

l'UNICEF et la Banque mondiale, entre autres, reconnaissent l'importance capitale de l'éducation et placent au sommet de leur ordre du jour les questions relatives à l'enseignement scolaire. La communauté internationale reconnaît aujourd'hui la nécessité, voire l'urgence de réformer l'enseignement scolaire. De plus, elle établit un lien direct entre, d'une part, la possibilité et la qualité de cette réforme, et, d'autre part, l'amélioration du statut social de l'enseignement scolaire. Du point de vue du rapport de l'Office international de la main d'œuvre, seul un meilleur statut professionnel saura attirer les personnes les plus prometteuses et retenir les mieux qualifiées. En somme, la communauté internationale appuie la professionnalisation de l'enseignement scolaire. Comme l'indique le terme, la visée du mouvement de professionnalisation est de donner et de faire reconnaître à l'enseignement scolaire les caractéristiques par lesquelles on distingue généralement, parmi les occupations, celles qui sont socialement et juridiquement classifiées comme professions. Ces caractéristiques sont les suivantes : des savoirs de haut niveau donnant le droit de poser des actes réservés au domaine de spécialité, l'autonomie du praticien dans ses jugements et ses interventions, le regroupement des praticiens en une association de pairs, un code de déontologie régissant les actes professionnels, une éthique de service à la société². Au Canada, *The British Columbia College of Teachers* remonte à 1988; l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (*Ontario College of Teachers*) a été créé en 1996.

Au regard de la sociologie des professions, il n'est pas sûr que la professionnalisation apporte à l'enseignement la crédibilité recherchée. En effet, plusieurs des caractéristiques de l'enseignement scolaire l'éloignent des professions prestigieuses pour le rapprocher de ce que la

² Les auteurs suivants présentent les principaux critères des professions : Anadon, 1999, p. 10-13; Dubar, 1991, p. 141-144; Johannesson, 1993, p. 269-281; Lessard, 1999, p. 100; McDonald, 1995, p. 1-35; Rich, 1984, p. 8-12; Bennett et Hokenstad, 1973, p. 21-42.

sociologie des professions nomme *mass professions* ou semi-professions. Les membres des semi-professions accomplissent un travail nécessaire à la société; ils sont des instruments de mise en œuvre de politiques sociales; comme groupe, ils sont gérés par des décisions prises à l'extérieur de la profession et venues de l'État. Les semi-professions sont contrôlées par une hiérarchie bureaucratique de non-professionnels dont ils reçoivent des directives détaillées et à qui ils doivent rendre des comptes. De là un phénomène typique des semi-professions, la déqualification, c'est-à-dire la réduction de l'autonomie et de la responsabilité du praticien dans des domaines qui relèvent de sa compétence. Contrairement aux professions prestigieuses, les semi-professions exigent de leurs membres plus de conformité que de jugement critique (Shaw, 1987, p. 775-786). L'enseignement scolaire a d'autres caractéristiques qui le rapprochent des semi-professions : le niveau peu élevé des études exigées; le grand nombre de détenteurs de permis; la proportion importante de femmes membres, dirigées par une minorité d'hommes occupant les positions de cadres; le nombre important de tâches à caractère domestique qui se mêlent au travail; l'absence d'échelons à gravir à l'intérieur de la carrière, pour quiconque désire demeurer dans la salle de classe (Etzioni, 1971, p. 137-168). Ainsi, l'acte juridique de création d'un ordre professionnel, bien qu'il soit une condition nécessaire à la professionnalisation, ne constitue pas une condition suffisante à la reconnaissance sociale. Plus l'enseignement scolaire se rapproche des semi-professions, moins la reconnaissance sociale est assurée.

Comme le note Lessard (1999), la professionnalisation est, pour l'enseignement scolaire, un projet à long terme dont la réalisation pleine et entière n'est pas pour demain. La professionnalisation, note l'auteur, est un construit social; elle arrive au terme de l'activité d'un groupe qui a réussi à transformer les représentations culturelles à propos d'une occupation et de

sa place dans la société. Le construit social ainsi élaboré et discuté est ensuite présenté à l'ensemble des acteurs sociaux, dans le but de faire reconnaître la profession (p. 99). En Ontario, le débat sur l'acceptabilité juridique étant maintenant clos, le projet de professionnalisation de l'enseignement scolaire est enclenché; reste à mettre en place les conditions de la réalisation de ce projet à long terme. Autrement dit, s'ouvrent aujourd'hui pour les personnes qui se consacrent à l'enseignement scolaire, les questions portant sur l'orientation et le développement du nouvel ordre professionnel.

Or, parmi les tâches les plus importantes que le nouvel ordre devra progressivement assumer se trouve celle de formuler son éthique professionnelle, c'est-à-dire un ensemble de valeurs propres à donner sens à l'enseignement scolaire comme participation à l'œuvre de formation et d'accomplissement de l'être humain. De même, le nouvel Ordre devra se donner un code de déontologie, c'est-à-dire un ensemble de principes éthiques et de règles générales dont la fonction sera d'éclairer les situations d'enseignement scolaire où les principes éthiques sont en cause. Ce code de déontologie devra avoir pour fonction non de dicter les conduites à suivre, mais de guider le praticien dans son jugement et dans son intervention. L'éthique de l'enseignement scolaire prendra alors sa place parmi celles qu'on appelle aujourd'hui les éthiques sectorielles : éthique des affaires, éthique de la recherche, éthique de l'information. Mais dans la plupart des cas d'éthiques sectorielles, on passe sous silence un fait primordial : l'éthique est une branche de la philosophie; toute éthique requiert - ou adopte à son insu - un fondement philosophique. Le but principal de cette recherche est d'offrir certains éléments philosophiques de base en vue de l'élaboration d'une éthique de l'enseignement scolaire.

Question de recherche

Cette recherche prend comme point central des questions telles que : L'enseignement scolaire étant reconnu comme profession, quel modèle de profession doit-il adopter? En d'autres termes, quelle sorte de profession l'enseignement scolaire devrait-il être? Empruntera-t-il le modèle des professions prototypiques, - médecine, droit, enseignement universitaire; s'inspirera-t-il plutôt des modèles aujourd'hui dominants, celui des semi-professions, celui de la main d'œuvre spécialisée ou celui des affaires? Malgré leurs différences importantes, tous les modèles de professions partagent un trait commun : elles adoptent, au moins implicitement une perspective éthique. Quelle éthique serait la plus apte à inspirer et à orienter le travail d'enseignement scolaire? De façon plus spécifique, la question centrale de cette recherche est la suivante : Étant donné que, d'une part, il est impossible de penser au processus de professionnalisation de l'enseignement scolaire sans adopter un modèle de profession, et que, d'autre part, chacun des modèles de professions propose, explicitement ou implicitement, un idéal éthique; étant donné aussi que chaque modèle de profession aujourd'hui dominant propose, comme idéal éthique, certaines notions qui ne conviennent pas à l'enseignement scolaire, quel modèle de profession et quelle éthique seraient le plus aptes à inspirer le travail d'enseignement scolaire?

Hypothèse de travail

Mon hypothèse de travail est la suivante : Comme toutes les professions, l'enseignement scolaire suppose des savoirs supérieurs à ceux de la population générale. Pourtant, et

contrairement à ce qui se passe dans les professions prototypiques, ces savoirs ne sont pas d'un niveau tel que les profanes se trouvent incapables de participer aux débats des professionnels (Lessard, 1999, p. 104). De plus, dans la majorité des professions, le praticien ne considère pas qu'il relève de ses fonctions de communiquer sa vision morale, encore moins de se soucier de celle des personnes qu'il doit servir. L'enseignement scolaire, par contre, est un domaine où l'on ne peut faire l'économie d'une dimension morale, c'est-à-dire d'un discours au moins tacite sur ce qui est souhaitable, admirable, condamnable, et cela parce que cette profession a pour but la formation d'une personne, ce qui est inconcevable sans la formation de la conscience morale. Enfin, l'enseignement scolaire est une occupation dans laquelle la qualité des relations interpersonnelles est d'une importance déterminante, parce que l'enseignant est un intermédiaire entre le savoir et l'apprentissage. Or, nul n'apprend si le savoir ne lui apparaît attirant. Socrate, éducateur, est un séducteur³. En somme, si l'enseignement scolaire est une profession, il est une profession au service des personnes en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Le personnalisme d'Emmanuel Mounier donne tout son sens à la notion de personne et à celle de « service de la personne ». Cette pensée servira de cadre théorique à cette recherche.

Méthode

Les questions qui sont au centre de cette recherche ne relèvent pas de l'ordre descriptif, mais de l'ordre normatif. En d'autres mots, le but ici n'est pas de rendre compte objectivement des choses telles qu'elles sont, mais plutôt de chercher la meilleure conception possible de ce que

³ Giroux, A. (1999 a). Socrate éros, éducateur.

les choses pourraient être, voire de ce qu'elles devraient être, pour assurer que le projet à long terme de professionnalisation aboutisse à une plus grande qualité de l'enseignement scolaire. En somme, les questions qui sont au cœur de cette recherche ne sont pas de l'ordre du comment ou des moyens, mais de l'ordre des fins : nous demandons *en vue de quoi, en faveur de qui* l'enseignement scolaire, devenu juridiquement une profession doit-il maintenant trouver et faire reconnaître sa place parmi les occupations les plus respectables?

La nature de ces questions exige l'approche de la méthode théorique que l'on pourrait aussi appeler la méthode philosophique. Cette méthode est peu connue - et peu reconnue - dans les milieux des sciences de l'éducation où les méthodes empiriques sont largement pratiquées. Mais comme le note Gohier (1998 b, p. 274), la valeur d'une recherche théorique réside dans sa valeur heuristique, c'est-à-dire dans sa capacité à ouvrir de nouvelles avenues de connaissances. À moins de traiter les *comment* si nécessaires à l'éducation comme de simples questions techniques, il importe de les situer et de les maintenir dans le cadre d'une réflexion de fond sur les *quoi*, les *pourquoi* et les *pour qui* de l'intervention pédagogique. C'est pourquoi nous adoptons ici une démarche spéculative qui sera fondée sur des données empiriques et étayées par ces données de terrain, mais dont le but sera de dépasser la description des choses telles qu'elles sont pour tendre vers une meilleure conception de ces choses telles qu'elles pourraient et devraient être.

Les éléments de base de la méthode théorique sont l'analyse conceptuelle (Van der Maren, 1995, p. 139-145) et l'analyse de contenus (Bardin, 1977). La démarche fondamentale de la méthode théorique ou philosophique coïncide avec les étapes et la construction d'une argumentation visant à montrer la validité et le bien-fondé de la thèse proposée par l'auteur. De plus, et comme le souligne Gohier (1998 b, p. 276), l'argumentation doit être persuasive. C'est

pourquoi la construction logique adopte la forme dialectique, c'est-à-dire l'examen critique de théories conflictuelles dont le but est double : D'abord, bien examiner diverses réponses possibles à la question de recherche; voir en quoi et dans quelle mesure ces diverses avenues de réponse peuvent entrer dans la solution du problème central de la recherche. Ensuite, retenir les contributions respectives de théories conflictuelles et, à partir des questions qui ne trouvent pas de réponse adéquate dans ces théories, ouvrir une nouvelle voie de solutions au problème de recherche. En d'autres mots, ayant examiné les forces et les faiblesses de pensées différentes de la sienne, le chercheur peut, à bon droit, proposer sa propre réflexion. La thèse devient alors une synthèse, c'est-à-dire une proposition qui, partie d'éléments contradictoires, arrive à former un tout inédit et cohérent. Cette synthèse doit être une construction dont les matériaux sont une définition simple et précise des concepts centraux, une présentation fidèle et une juste évaluation critique de points de vue divergents et conflictuels, une argumentation articulée formant la trame de la pensée ou la thèse du chercheur. Les éléments majeurs qui entrent dans la construction de la présente thèse se trouvent dans les étapes suivantes.

D'abord, nous rappelons le contexte de cette recherche, soit le mouvement de professionnalisation de l'enseignement scolaire. Dans l'esprit de plusieurs, la professionnalisation, c'est-à-dire le processus par lequel une occupation est légalement reconnue comme profession⁴

⁴ Le terme de « professionnalisation » est cependant plus large que la simple reconnaissance juridique d'une occupation comme profession. Selon Martineau (1999, p. 8), le sens du terme « professionnalisation » varie selon l'approche sociologique dans lequel il est situé. Ainsi, dans l'approche fonctionnaliste, tel que le comprend Laliberté (1979, p. 25), il s'agit du « processus par lequel des personnes exerçant un travail tentent de définir, de protéger et si possible d'étendre les frontières de leur domaine d'activité, c'est-à-dire leurs actes et leur clientèle » (p. 12). Dans l'approche interactionniste, c'est « le processus d'établissement d'un service et d'une idéologie qui légitiment la recherche d'autonomie et de reconnaissance sociale d'un groupe occupationnel » (p. 13). Dans l'approche conflictualiste, selon la pensée de Johnson (1972), le terme désigne le « processus politique de consolidation du contrôle qu'un groupe occupationnel exerce à la fois sur son fonctionnement interne et sur l'environnement dans lequel il évolue » (p. 16).

devait répondre à l'un des plus grands problèmes de l'enseignement : le manque de reconnaissance sociale. Mais l'expérience de la Colombie-Britannique suggère que rien n'est moins certain. En Ontario, où la création d'un ordre professionnel est un fait juridiquement accompli, la professionnalisation ne peut être vue que comme un projet à long terme. Il reste à entreprendre le travail fondamental : déterminer l'orientation du développement du nouvel Ordre. Tel est le propos du chapitre 1.

C'est pourquoi, il faut aujourd'hui poser la question : quel modèle professionnel l'enseignement scolaire doit-il adopter? Afin de répondre, nous examinons certains modèles professionnels à partir de leur éthique sous-jacente. Ce choix de perspective repose sur l'hypothèse suivante : afin de trouver un modèle professionnel adaptable à l'enseignement scolaire, on ne peut chercher ni parmi les professions dont le but est la production ou la reproduction d'objets, ni parmi celles qui se consacrent à la vente d'objets de consommation ou de services. Il faut plutôt penser aux professions dont le but est le service des personnes pour elles-mêmes, c'est-à-dire leur bien-être, leur développement, leur protection. Or l'importance qu'une profession accorde au service des personnes se reconnaît à l'un de ses traits distinctifs : son éthique. Notre question devient alors : quelle éthique - présente implicitement dans chaque modèle professionnel - serait la plus apte à inspirer et à orienter le travail d'enseignement scolaire?

Dans un deuxième chapitre, nous examinons quatre modèles dont s'inspire, plus ou moins aujourd'hui l'enseignement scolaire : d'abord, le modèle des métiers dans lequel on trouve les premiers exemples de regroupements des gens de métier en corporations professionnelles, ensuite le modèle de mission sociale avec son éthique de consensus social. Le modèle de la mission sociale a perdu de sa crédibilité au cours des années 1960-1970 avec la montée du pluralisme et

du relativisme des valeurs. Ce courant culturel qu'on a appelé « Révolution » a donné naissance, en éducation, au modèle rogérien de thérapie « centré sur le client » et marqué par une éthique de promotion de l'individualité; mais au cours des années 1980 les dérapages de l'individualisme, tel qu'influencés par la "*permissive society* " ont porté un ensemble important de chercheurs en éducation à mettre en question le modèle rogérien. Nous examinons aussi le modèle des affaires, qui, aujourd'hui, domine de plus en plus d'aspects de la vie publique - et même plusieurs aspects de la vie privée. L'examen de ces quatre modèles montre à la fois les éléments qui pourraient être retenus et ceux qui ne sauraient être pleinement adéquats pour l'enseignement scolaire. En effet, aucune de ces visions éthiques ne donne à la personne la place centrale qui devrait lui revenir dans le travail d'enseignement scolaire.

Étant donné que les lacunes principales de chacune de ces éthiques se situent dans la place reconnue à la personne, il importe de fonder cette étude sur une pensée dans laquelle le concept de personne est richement élaboré, et pour laquelle la personne occupe la place centrale. Emmanuel Mounier est largement reconnu pour sa pensée personnaliste. Au cours des années 1940, la révolution personnaliste et communautaire dénonçait deux obstacles à la juste valorisation et par le fait même au plein accomplissement de la personne. Le premier de ces obstacles est l'individualisme qui isole et réduit l'être humain à un être isolé, atomique, coupé des liens interpersonnels et culturels dont il a besoin. Le second obstacle au plein accomplissement de la personne est le collectivisme, dans lequel l'unicité de la personne est perdue au profit de la cohésion du groupe social. À ces visions partielles et déformantes de l'être humain, Mounier oppose le concept de personne, synthèse de l'individu et de l'universel, vivant en communauté. L'étude de la pensée de Mounier en montre l'actualité et la pertinence pour notre sujet. C'est le

propos du chapitre 3.

À partir de l'éthique personnaliste de Mounier, il est possible d'offrir quelques pistes de réflexion à celles et à ceux qui, aujourd'hui, doivent s'atteler à la tâche de se définir à l'intérieur des professions; plus spécifiquement de se donner une éthique qui convienne à leur idéal de service. Cette recherche veut offrir quelques éclairages et quelques pistes pour l'élaboration d'une éthique de l'enseignement scolaire. Tel est le but du chapitre 4.

Cette recherche n'a pas pour but de formuler des recommandations à celles et à ceux dont le mandat est d'élaborer les textes d'orientation du nouvel Ordre, en Ontario. Ma collaboration à ces travaux pourra être une suite logique à la présente recherche. Mon but, ici, est celui d'une recherche théorique, c'est-à-dire, ouvrir de nouvelles avenues de connaissances et de réflexion; contribuer à faire voir les choses sous un nouveau jour; apporter à la discussion sur la nouvelle profession certains éléments qui ne sont que rarement - ou jamais - présentés aux premiers intéressés, soit les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. Ainsi, peu d'entre eux connaissent les critères à l'œuvre dans la distinction entre occupation et profession; entre profession considérée prestigieuse et profession de masse (*mass professions*), semi-professions et para-professions. De quelle sorte de profession les enseignants veulent-ils être membres? Quelle sorte de professionnalisation les enseignants veulent-ils? Sont-ils prêts à se contenter de l'état actuel des choses où un acte juridique - la loi 31 de 1996 - les a déclarés, à leur corps défendant, il faut bien le dire, membres d'un Ordre professionnel? Enfin, étant donné que tout Ordre professionnel a son code de déontologie, les dirigeants de l'Ordre élaborent en ce moment un tel document.⁵ Les

⁵ Ils ont, disent-ils, largement consulté. On peut se demander quelle importance ils accordent aux réponses reçues et surtout quel usage ils en feront. Un répondant spécialiste en éthique a fait parvenir à l'Ordre, sur invitation, un texte étoffé de réponse à la consultation. Ce répondant n'a pas reçu d'accusé de réception.

enseignants, comme les autres professionnels, y gagneraient à connaître la différence entre un code de déontologie et l'éthique de service qui devrait inspirer, orienter et soutenir leur action.

Cette thèse est une première mise en place des concepts et des principes qui pourront, à long terme, transformer pour le mieux la pratique journalière de celles et de ceux qui œuvrent dans le domaine de l'enseignement scolaire.

Chapitre 1- Problématique

Ce chapitre a pour objet de faire état de certaines des questions qui se posent aujourd'hui à toute personne engagée dans le travail d'enseignement scolaire. Ces questions peuvent être regroupées sous un thème : les malaises de l'enseignement. Dans une première partie, nous voyons que ces malaises se résument en un seul : le manque de reconnaissance sociale de cette occupation pourtant si importante pour la société. Dans une deuxième partie, nous examinons la solution qui, au cours des années, s'est pour ainsi dire imposée, la professionnalisation; la Colombie-Britannique et l'Ontario ont maintenant leur ordre professionnel des enseignants. Cet aperçu nous permettra de voir si et dans quelle mesure, la professionnalisation s'est avérée une solution adéquate aux malaises de l'enseignement scolaire dans ces provinces.

1.1 Les malaises de l'enseignement scolaire

Parmi les malaises séculaires de l'enseignement scolaire, l'un de ceux qui retiennent le plus l'attention est le manque de reconnaissance sociale de ce travail. Dans une analyse du mouvement américain de professionnalisation de l'enseignement scolaire, Soder (1990) rappelle aux enseignants l'énoncé de Georges Bernard Shaw : "*He who can does. He who cannot teaches*". Il y a donc longtemps que l'enseignement est perçu comme une activité de niveau intellectuel inférieur à plusieurs autres occupations. Soder (1990) démontre comment l'enseignement scolaire a souvent été perçu comme un travail taillé pour des personnes peu instruites, des célibataires à

mauvais caractère ou des individus au comportement étrange (p. 44-52). De son côté, le groupe Holmes constate que l'enseignement attire et retient encore une proportion élevée de candidates et de candidats dont le rendement scolaire est plutôt faible (Holmes Group, 1995, p. 17-25). Notons que le groupe Holmes regroupe les doyens de plus d'une centaine d'universités américaines engagées dans la réforme de l'enseignement. On lui doit trois rapports importants (Holmes Group, 1986, 1990, 1995). De leur côté, Hoy et Miskel (1991) constatent : Les enseignants ne sont pas reconnus pour leurs aptitudes intellectuelles; ils sont, à ce point de vue, plus faibles que les membres des autres professions ou semi-professions⁶. L'enseignement scolaire est donc toujours identifié à un travail présentant peu de défis intellectuels ou à une occupation de « maternage », surtout s'il s'agit d'enseignement à l'école élémentaire.

On pourrait croire qu'il s'agit là d'un phénomène américain, mais dans son rapport de 1992, l'Office international de la main d'œuvre (*International Labour Organization*) note également le peu de statut social accordé à l'enseignement scolaire, voire même un certain déclin dans ce statut (p. 4). Le rapport expose les faits suivants : dans plusieurs pays, le fardeau des enseignants s'alourdit sans cesse par l'ajout de tâches reliées, entre autres, aux activités parascolaires, administratives ou de surveillance; une vision bureaucratique de l'imputabilité réduit l'enseignement scolaire à un processus industriel; en dehors de la voie administrative, il est difficile d'y poursuivre une carrière valorisante; les femmes, pourtant majoritaires dans l'ensemble du corps enseignant, demeurent minoritaires dans les postes de responsabilité; les enseignants, loin d'être considérés comme des partenaires égaux, sont traités comme de simples exécutants, c'est-

⁶ " *Teachers are not acknowledged to be very academically talented or well educated. Instead, they are often portrayed as intellectually weak in comparison to other professions or semi professions* " (Hoy et Miskel, 1991, p. 158).

à-dire qu'ils sont souvent exclus de la formulation et des décisions se rapportant à leurs propres conditions de travail : désignation des fonctions et des postes qui leur sont réservés, gestion de l'effectif des classes, détermination du temps à consacrer à des responsabilités autres que l'enseignement comme le temps de préparation des cours et les rencontres de parents (Office international de la main d'œuvre, 1992, p. 4).

La dévaluation du type de travail rattaché à l'enseignement scolaire s'étend également aux savoirs inhérents à l'acte d'enseigner. En effet, en parlant de l'enseignement scolaire, plusieurs auteurs déplorent les représentations populaires selon lesquelles ce niveau d'enseignement ne requiert aucun savoir spécifique, encore moins des savoirs de haut niveau. (Perrenoud, P. 1996; Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D., 1997, p. 13-19; Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M., 1993). Ces auteurs montrent la courte-vue des détracteurs des savoirs enseignants, aux yeux de qui, pour enseigner, il suffit de se servir de son bon sens, de suivre son intuition, de se fier à son expérience ou à sa connaissance de la matière ou tout simplement d'imiter ce que l'on a vu ou expérimenté alors qu'on était sur les bancs de l'école. Parce que l'enseignement scolaire n'exige aucun savoir spécialisé, enseigner ne s'enseigne pas, c'est un talent inné; autrement dit, on a ou on n'a pas, au point de départ, l'étoffe d'un bon enseignant. Même si depuis plus de vingt-cinq ans, la formation initiale relève des universités, « l'enseignement apparaît encore à beaucoup, comme un métier sans base de connaissances explicites et scientifiques, capable de dépasser le sens commun et surtout apte à réguler efficacement la pratique » (Lessard, 1999, p. 100).

Cette vision anti-intellectuelle du travail des enseignants se manifeste aussi, quoique de façon plus subtile, par une conception mécanique de la formation qui vise surtout l'apprentissage

des trucs du métier ou des savoir-faire « dans et par l'exercice du métier en étroit compagnonnage avec des enseignants chevronnés » (Lessard, 1999, p. 101). Ce qui est problématique dans cette approche, ce n'est pas l'importance accordée aux savoirs d'expérience ou aux savoirs pratiques, voire même aux « trucs du métier », mais la nature technique, irréfléchie, routinière, prédéterminée de ces savoir-faire. A partir d'une conception techniciste du savoir-faire, l'enseignant est vu comme un technicien-exécutant; ici, la compétence consiste à utiliser des instruments conçus par d'autres, en suivant les directives données par ces autres. Le meilleur exemple de la technicisation de l'enseignement scolaire est ce qu'on a connu dans les années 1970-1980, avec la course aux *Teacher-proof kits*, ces trousseaux pédagogiques préfabriqués qui étaient largement utilisés dans les salles de classe. Hlebowitsh (1990) démontre comment ces matériaux, sous la forme de cahiers d'exercices, de fiches, d'enseignement programmé, de logiciels attrayants ou de manuels scolaires produits par des maisons d'édition où les astuces promotionnelles ne manquent pas, s'enracinent tous dans un modèle behavioriste de l'enseignement et de l'apprentissage ou d'une pédagogie inspirée de l'ingénierie. Dans ces modèles, l'élève utilise les plus bas niveaux de raisonnement - rappel des faits, imitation et reproduction d'un modèle - et les enseignants deviennent des gestionnaires et des techniciens dépourvus de jugement critique. Selon cet auteur, la reconnaissance professionnelle des enseignants est liée à la libération de cette mentalité technique de l'enseignement.⁷

Aujourd'hui, malgré la création du nouvel ordre professionnel en Ontario, les *Teacher-*

⁷ - *Despite the recent energy devoted to the issue of teacher empowerment, the teaching ranks continue to be described as suffering from a narrow technician mentality ... This has led to the accompanying constriction of the curriculum and the subordination of the teacher's professional judgment ... The advancement toward a more critically-minded teaching profession will be thwarted until teachers are liberated from the bond of the technician mentality* " (Hlebowitsh, 1990, p. 148, 153, 159).

Proof Kits sont loin d'être disparus; ils se présentent plutôt à la mode du jour : examens centralisés, grilles d'évaluations préfabriquées, copies-type, matériel didactique saisi sur logiciel, prêt à utiliser, programmes cadres qui laissent peu de marge au niveau local. L'expérience de l'Alberta telle que décrite par Runté (1998) montre la prolétarianisation idéologique de l'enseignement scolaire, c'est-à-dire une forme de contrôle dans laquelle les travailleurs disposent d'énormes pouvoirs techniques en vue de la mise en oeuvre de buts établis de l'extérieur du milieu enseignant.⁸ En Ontario, les réformes éducatives semblent emprunter la même voie. Dans le plan des activités du ministère de l'Éducation et de la Formation pour l'année 1998-1999, on parle d'octrois spéciaux pour la technologie, de programmes-cadres rigoureux, de bulletin scolaire normalisé, de résultats mesurables, de tests provinciaux réguliers mis au point par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, de publications des résultats de ces tests, et tout ceci, afin que les employeurs soient satisfaits et que les élèves puissent se mesurer aux meilleurs du monde (Gouvernement de l'Ontario, 1998, p. 8 et 12). En somme, au nom des principes d'efficacité et d'imputabilité, l'école se met au service d'une économie de marché et, dans la poursuite de cet objectif, les enseignants sont traités comme des techniciens-exécutants.

Pour résumer les malaises de l'enseignement, on pourrait évoquer un fait : en mai 1998, le gouvernement du Canada publiait des statistiques indiquant par ordre d'importance, c'est-à-dire, selon le salaire annuel, les 25 professions les plus prestigieuses et les 25 professions les moins prestigieuses. Les professeurs d'université occupent le 17e rang; les directeurs d'écoles

⁸ "Although Alberta teachers have retained, and possibly improved, their assessment skills in the face of provincial testing, their control over their work process has been seriously eroded. The provincial testing programs have broken the teachers' monopoly over assessment of their own product, and therefore over the definition of acceptable knowledge and student success" (Runté, R. 1998, p. 180).

élémentaires et secondaires, le 19e rang; les éducateurs et aides-éducateurs de la petite enfance sont placés entre les nettoyeurs (27e rang) et les soigneurs d'animaux (29e rang). Les coiffeurs, les barmans, les chauffeurs de taxi, les serveurs trouvent leur place dans cette liste. Les enseignants n'y paraissent pas. Sans prêter à ce document de Statistiques Canada (1998) des intentions qu'il n'a pas, on peut cependant y reconnaître un indice de manque de reconnaissance sociale de l'enseignement scolaire. Ce manque de reconnaissance sociale et le peu d'espace d'autonomie accordé aux enseignants dans l'exercice de leur travail pourraient bien être considérés comme résumant les malaises de l'enseignement scolaire.

1.2 La professionnalisation : une solution adéquate?

Vu de l'extérieur, le travail d'enseignement scolaire manque de reconnaissance sociale; vue de l'intérieur, cette occupation ne reconnaît, même au praticien d'expérience, que peu d'autonomie. La solution qui semble alors s'imposer naturellement est la professionnalisation. L'idée de « professionnalisation » renvoie à deux conceptions de « profession » et par le fait même, à deux conceptions du processus d'accès au statut de profession. La première conception est celle qu'on appelle « classique » ou « fonctionnaliste », héritée de la sociologie des professions, en particulier de Parsons (1939), Carr-Saunders et Wilson (1933), Lieberman (1956), Greenwood (1972), Bennett et Hokenstad (1973). Dans cette perspective, les professions prototypiques sont la médecine, le droit et l'enseignement universitaire, soit les professions dites libérales (Freidson, 1986, p. 32). Par conséquent, le processus de professionnalisation est celui par lequel un travail vise à acquérir les traits distinctifs des occupations reconnues comme professions.

Plusieurs articles et thèses ont fait état de ces traits distinctifs ou des critères par lesquels on reconnaît les professions.⁹ En résumé, ces critères sont les suivants : des savoirs de haut niveau dans une spécialité bien délimitée; le droit à l'exercice d'un acte plus ou moins exclusivement réservé aux membres accrédités dans la profession, en vertu de leur savoir spécialisé; l'autonomie du jugement et de l'intervention du praticien; l'association des pairs visant un double but : la réglementation de la pratique des membres et la protection du public contre l'incompétence ou les abus de pouvoir des membres; une éthique de service envers la société; la juste distance dans les relations, ce qui permet un jugement plus objectif et le plus impartial possible. Les professions prototypiques se caractérisent donc par deux éléments : d'une part, les savoirs de haut niveau dans une spécialité, supposant une formation intellectuelle rigoureuse, et, d'autre part, un idéal de service supposant une orientation essentiellement altruiste (Dubar, 1991, p. 142).

La deuxième conception de « professionnalisation » est liée au modèle critique contemporain mettant en cause les traits distinctifs des professions prototypiques. En effet, avec la montée des semi-professions (*mass professions*) et des para-professions, ces critères ne s'appliquent que plus ou moins. Dans ce contexte, la professionnalisation est liée aux étapes menant au statut juridique de profession. Ainsi, l'acte légal de création d'une corporation professionnelle entraîne les droits et les privilèges, les obligations et les devoirs liés au statut juridique de professionnel. Aujourd'hui, en Colombie-Britannique et en Ontario, l'enseignement scolaire a obtenu le statut juridique de profession : chacune de ces provinces a maintenant son

⁹ Voir, par exemple, les synthèses réalisées par : Rich, 1984, p. 8-12; Johannesson, 1993, p. 269-281; Harvey, 1995; Dubar, 1991, p. 141-144 qui présentent les conclusions de Maurice (1972) effectuées à partir de l'analyse de huit théoriciens de la sociologie des professions; Miros, 1990, p. 40-42 qui présente les résultats de l'étude de Cullen (1983), une analyse qui a tenu compte de 47 critères en étudiant 247 occupations.

ordre professionnel. On peut donc se poser la question suivante : la professionnalisation, c'est-à-dire l'acte juridique de création d'un ordre professionnel des enseignants semble-t-il être une solution adéquate aux malaises de l'enseignement? Afin de répondre à cette question, nous examinons brièvement l'expérience de la Colombie-Britannique et celle de l'Ontario, pour en découvrir les promesses ou les limites, en regard d'une meilleure valorisation de l'enseignement scolaire.

1.2.1 *L'expérience de la Colombie-Britannique*

Le 19 mai 1987, par l'adoption du *Teaching Profession Act*, la Colombie-Britannique devient la première province du Canada à créer un ordre professionnel de l'enseignement scolaire. On pourrait croire que dès lors, l'enseignement scolaire avait acquis, avec le statut juridique de profession, le privilège de s'autoréglementer. Mais ce projet de loi a été conçu et élaboré sans l'apport des enseignantes et des enseignants ni celui du ministère de l'Éducation (Van Nuland, 1998, p. 204), en particulier sans l'appui du *British Columbia Teachers' Federation* (le syndicat des enseignants). Quatre éléments de cette loi traitent, pourtant, de sujets susceptibles de modifier tout le fonctionnement de l'enseignement scolaire dans cette province : le regroupement en corporation professionnelle, les conditions de négociation des salaires et des conditions de travail qui, au lieu de relever de la compétence locale, passeront à la compétence provinciale en 1995, la liberté de s'affilier ou non à la *British Columbia Teachers' Federation*, l'exclusion des directions d'école de la fédération des enseignants. Malgré les fortes oppositions des enseignants, malgré la mise en œuvre de plusieurs moyens de pression, tels que groupes de travail, grèves, communiqués

de presse, la nouvelle corporation voit le jour le premier janvier 1988, sous le nom officiel de : *The British Columbia College of Teachers*.

Comme tous les organismes professionnels, le *British Columbia College of Teachers* fonctionne à partir d'un conseil d'administration composé d'un certain nombre de membres provenant de la profession et de représentants du public. Le conseil est formé de 20 membres, dont 15 élus par les membres de l'Ordre, (ce qui représente 75 % de l'ensemble des membres du conseil) et cinq nommés : deux par le conseil des ministres, deux par le ministre de l'Éducation et un par le corps professoral des facultés d'éducation des universités. Le Conseil se rencontre de huit à dix fois par année.

L'appartenance au *British Columbia College of Teachers* est obligatoire pour tous les enseignantes et les enseignants et pour toutes les directions d'école qui œuvrent dans le système scolaire public, de même que pour les directeurs d'éducation et les surintendants à l'emploi de ce système. L'Ordre accepte aussi les membres provenant des écoles privées, des écoles indépendantes, des facultés d'éducation et les enseignants à la retraite qui désirent en faire partie. L'inscription à l'Ordre des enseignants de la Colombie-Britannique s'est faite graduellement. Durant la première année de son fonctionnement, l'Ordre a émis 1 873 certificats d'adhésion; en 1991, 5 094 certificats et en 1999, 54 000 certificats. La cotisation annuelle varie de 40 à 60 dollars. A mesure que l'Ordre acquiert de la crédibilité, de plus en plus d'enseignants des écoles privées et indépendantes choisissent de s'y inscrire.

Selon Smart, registraire actuel de l'Ordre, le véritable mandat de la corporation est de « rendre compte au public » (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1996, déc. p. 5) ou dans les termes du *Teaching Profession Act* de la Colombie-Britannique, d'établir dans

l'intérêt du public, des normes pour l'enseignement, la responsabilité professionnelle et la compétence des membres, incluant à la fois les personnes qui détiennent un certificat d'enseignement et celles qui se destinent à l'enseignement¹⁰. Pour remplir ce mandat, l'Ordre assume quatre grandes responsabilités : 1. Étudier et approuver les programmes de formation initiale; 2. Recevoir les demandes d'adhésion émanant des particuliers, y compris de personnes résidant hors de la province et du Canada; 3. Examiner les plaintes à propos de la compétence et de la conduite professionnelle des membres; 4. Tenir un registre d'inscription. L'Ordre remplit ces responsabilités à l'aide de trois comités statutaires : le comité de discipline, le comité des qualifications et le comité des programmes de formation à l'enseignement.

Le comité de discipline a pour fonction de déterminer les sanctions à appliquer lorsqu'une plainte est déposée à l'Ordre contre un de ses membres actuels ou anciens. La politique gouvernementale de la Colombie-Britannique ne permet pas à l'Ordre d'enlever une carte de compétence à un membre de la corporation même s'il a commis un acte jugé professionnellement inacceptable ou s'il est jugé incompétent dans l'exercice de ses fonctions. Ceci relève encore du gouvernement. Cependant, l'Ordre peut suspendre indéfiniment une inscription à l'Ordre, ce qui enlève au membre le droit d'enseigner dans une école publique et lui donne la chance de prendre des moyens pour s'améliorer s'il souhaite revenir à l'enseignement (Van Nuland, 1998, p. 213, 226). Le comité des qualifications a le pouvoir d'accepter ou de refuser les demandes d'inscription à l'Ordre et, au besoin de mener une enquête au sujet des nouveaux membres ou de

¹⁰ - *It is the object of the college to establish, having regard to the public interest, standards for the education, professional responsibility and competence of its members, persons who hold certificates of qualification and applicants for membership and, consistent with that object, to encourage the professional interest of its members in those matters* " (Teaching Profession Act, Statutes, 1997, no 4).

ceux qui, ayant subi la perte temporaire de leur carte de compétence, font une nouvelle demande d'adhésion à l'Ordre. Le comité des programmes de formation à l'enseignement a la responsabilité, en collaboration avec les institutions universitaires, d'élaborer et d'évaluer les programmes de formation initiale. Au dire du registraire, une fois que l'Ordre délivre un brevet d'enseignement, il n'intervient presque plus dans la vie professionnelle quotidienne des enseignants (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, 1996, p. 5). Ce n'est cependant pas ce que la loi sur les professions avait prévu en 1987 puisqu'elle avait aussi confié à l'Ordre la responsabilité du perfectionnement professionnel de ses membres. Mais en 1992, à la demande du Conseil de gestion de l'Ordre, le gouvernement a enlevé ce dossier au *British Columbia Teachers' College*. En demandant d'être libéré de cette fonction, l'Ordre indiquait clairement son désir de ne pas offrir les mêmes services que d'autres organismes et reconnaissait la compétence des groupes qui depuis longtemps dans cette province avaient la responsabilité des programmes de développement professionnel. La Fédération des enseignants, l'association des directeurs d'école et les universités étaient parmi ces « fournisseurs de programmes ». Cependant, alors que la Fédération des enseignants (syndicat des enseignants) espérait coordonner ce service, le gouvernement a remis cette responsabilité à un comité spécial, en dehors du contrôle de l'Ordre et de la main mise exclusive du syndicat (Van Nuland, 1988, p. 214, 223).

Un regard rétrospectif sur les activités de l'Ordre permet d'entrevoir les dossiers que le *British Columbia Teachers' College* a privilégiés depuis sa création. Van Nuland (1998) souligne les priorités suivantes : l'organisation du bureau, l'établissement des procédures pour le fonctionnement du Conseil et de ses comités, l'émission de cartes de compétence et de certificats de membres, la modification des lois et des règlements connexes, l'agrément des programmes de

formation initiale, l'étude des plaintes déposées au sujet de la conduite des membres, la communication avec les enseignants, le gouvernement et le public. Deux décisions découlant des réunions du conseil d'administration de 1992-1993 revêtent une importance particulière dans le cadre du mouvement de la professionnalisation de l'enseignement. La première entérine la proposition d'exiger quatre ans d'éducation post-secondaire avant d'enseigner. La deuxième reconnaît comme normes de comportement professionnel les codes de déontologie et les normes de pratique qui existaient déjà dans les organismes auxquels les membres appartenaient avant la création de l'Ordre. Cependant, le Conseil a jugé bon de compléter ces normes professionnelles par une déclaration de responsabilité professionnelle. Ainsi, il rappelle à ses membres leur obligation professionnelle de veiller au bien-être et à la croissance des élèves, leur responsabilité de se comporter de façon à faire honneur à la profession et leur responsabilité de garder la confiance du public dans toutes les relations avec les élèves.¹¹

L'expérience de la Colombie-Britannique indique que cet ordre professionnel se distingue par la large place accordée aux enseignants au niveau du conseil d'administration, où ils comptent pour 75% des membres. De plus, comme l'indique le registraire, l'Ordre semble avoir bien rempli son mandat de veiller aux intérêts du public : « Nous pouvons donner à la population l'assurance que les personnes qui éprouvent des difficultés et qui ne sont pas aptes à enseigner ne demeurent pas dans le système d'éducation » (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario,

¹¹ " *Educators acknowledge their professional obligation to the well-being and educational growth of students. Educators shall behave in a manner which reflects credit upon the teaching profession. Educators recognize the public trust of their positions and respect the privileged nature of their relationships with students* " (British Columbia College of Teachers, Statement on professional responsibility, Council meeting, May 13, 1993).

décembre 1996, p. 5). Comment alors expliquer qu'après plus de dix ans d'existence de l'Ordre, le corps enseignant de la Colombie-Britannique ne s'identifie pas encore à cet organisme qui les distingue comme profession, sauf au moment de payer leur cotisation ou lorsqu'ils éprouvent des difficultés? En 1995, la Fédération des enseignants demandait la dissolution de l'Ordre. L'étude de Van Nuland (1998, p. 227-228) indique cependant que la Fédération commence à reconnaître la contribution de l'Ordre, en particulier lorsqu'il s'agit d'élever les normes d'exercice de la profession ou d'accroître la responsabilité du corps enseignant. Toutefois, la Fédération se garde de reconnaître publiquement les mérites du *British Columbia Teachers' College*.

Après onze années d'existence, l'Ordre professionnel a-t-il été, du moins dans une certaine mesure, une solution adéquate aux malaises de l'enseignement? Il semble que oui, si l'on considère le profil social des enseignants qui, formant 75 % des membres du Conseil d'administration de l'Ordre, sont dans une position qui leur permet d'influencer les décisions liées à l'exercice de leur profession. De même, les pouvoirs de l'Ordre selon lesquels les individus incompetents ou manquant d'intégrité sont exclus de la profession donnent à la jeune profession une crédibilité qui ne peut qu'améliorer son image publique. Que le syndicat enseignant ait milité pour que l'acte de la création de l'Ordre soit résilié, cela peut provenir d'une certaine conception selon laquelle le but des syndicats est de protéger ses membres contre les abus de pouvoirs des employeurs, alors qu'un ordre professionnel a le devoir de protéger le public contre l'incompétence et les abus de pouvoirs de leurs membres. Ces deux points de vue sont divergents, mais, comme le montre Lessard (1999, p.109-110), ils peuvent et devraient être complémentaires. C'est peut-être ce qui commence à se produire, lorsqu'un syndicat reconnaît, sans le dire publiquement, la contribution d'un ordre professionnel.

Au passif du *British Columbia Teachers' College*, il faut bien reconnaître qu'il a été créé sans l'accord des premiers intéressés, les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. A leurs yeux, il risque de n'être qu'un niveau additionnel de contrôle et de surveillance, une autre bureaucratie coûteuse pour les membres. La thèse de Van Nuland (1998) ne donne pas d'indication sur le sujet qui nous occupe ici, à savoir, la création d'un ordre professionnel des enseignants en Colombie-Britannique a-t-elle transformé pour le mieux la reconnaissance sociale du statut de l'enseignement scolaire dans cette province? Tout au plus mentionne-t-elle une diminution de conflits entre le gouvernement et la Fédération des enseignants (p. 203) et la responsabilité qui incombe maintenant à l'Ordre d'utiliser sagement le nouveau pouvoir qu'elle possède pour établir l'enseignement scolaire parmi les grandes professions.¹²

1.2.2 *L'expérience de l'Ontario*

La création de l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants de l'Ontario est assez récente puisque le *Projet de loi 31* n'a reçu l'assentiment du Gouvernement de l'Ontario qu'en juin 1996. Cependant, bien avant cette date, les leaders de l'éducation ontarienne misaient sur l'une ou l'autre des caractéristiques des professions pour motiver les enseignants à devenir des professionnels. En 1944, la proclamation de la *Loi sur la profession enseignante* marque un pas important dans la reconnaissance de l'enseignement comme profession mais ne lui accorde pas pour autant le droit de se constituer en corporation autonome, un privilège que les enseignants

¹².. *If the College of Teachers uses its power wisely, and takes its responsibilities seriously, it could well represent a major step down the road towards the establishment of teaching not only as a self-governing, but also as a major profession* " (Van Nuland, 1998, p. 231-232).

n'avaient d'ailleurs pas entrevu à cette occasion.¹³ A ce moment-là, on assiste à la constitution de la Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, regroupant cinq filiales : *Ontario Secondary School Teachers' Federation*, formé en 1919; *Ontario Public School Men Teachers' Association*, formé en 1920; *Federation of Women Teachers' Association*, formé en 1921; *Ontario English Catholic Teachers' Association*, formé en 1944 et l'Association des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, formée en 1944.¹⁴ Durant les années 1950 et 1960, la Fédération des enseignants se structure en associations fortes dans chaque commission scolaire, s'occupe du perfectionnement professionnel et de la discipline de ses membres et milite pour de meilleures conditions de travail et des salaires plus avantageux pour les enseignants.

Au cours des années 1970, le baccalauréat spécialisé devient un préalable à l'obtention du certificat d'enseignement. Plusieurs documents ministériels témoignent de l'intérêt et des préoccupations que suscite alors l'enseignement scolaire. Notons, à titre d'exemple, le rapport Hall-Dennis, *Vivre et apprendre* (1968), *Issues and Directions* (1980), le rapport Fullan et Connelly, *La formation des enseignants en Ontario. Méthodes actuelles et perspectives d'avenir* (1987), les compte-rendu des assemblées annuelles des associations d'enseignants et enfin, le rapport de la Commission Royale d'enquête, *Pour l'amour d'apprendre* (1994). Tout au long de ce cheminement, les enseignants sont d'accord avec l'idée de la gestion complète de leur profession; pourtant, ils s'opposent vivement au modèle proposé par le gouvernement sur trois

¹³ " In 1944, there were no discussions regarding the federations' assuming control of qualifications of teachers and teacher certification " (Van Nuland, 1998, p. 120).

¹⁴ Dans la province de l'Ontario la Fédération des enseignantes et des enseignants ne se définit pas comme un syndicat. Même avec la réorganisation scolaire de 1998, la négociation des salaires et des conditions de travail relève toujours de chaque district scolaire. Le rôle syndical, c'est-à-dire veiller aux intérêts des membres dans ces domaines relève toujours de chacune des cinq filiales.

points majeurs : les modalités de vérification de leurs compétences; la responsabilité des questions de discipline transférées à l'Ordre; l'appartenance obligatoire à l'Ordre et l'adhésion optionnelle à la Fédération des enseignants. Comme l'indique Robert (1999, p. 83-84), parmi les mémoires présentés à la Commission Royale d'enquête (1994), il ne s'en trouve aucun où une association d'enseignants propose la création d'un Ordre professionnel. La raison de ce silence est la suivante : la Fédération des enseignants se perçoit comme le corps social le plus compétent pour protéger et les intérêts du public et les intérêts des membres de la profession (Robert, 1999, p. 90). Or, certains interprètent cette position comme du corporatisme, c'est-à-dire comme « une propension à faire passer les intérêts des membres avant ceux du public » (Trottier, 1999, p. 139). Lorsque la Commission Royale d'enquête recommande « que soit établi un corps professionnel à réglementation autonome pour les enseignantes et les enseignants de l'Ontario » (Gouvernement de l'Ontario, 1994 (3), p. 14), elle exprime des réserves face à l'idée de perpétuer la double nature des associations d'enseignants.

La double nature des organisations, à la fois syndicats responsables de la négociation collective et seuls corps professionnels représentant le personnel enseignant, engendre des priorités et des préoccupations conflictuelles. En tant que syndicats, les organisations travaillent à l'amélioration des salaires, des conditions de travail et des intérêts étroitement définis de leurs membres. Toutefois les exigences contractuelles syndicales risquent parfois de nuire aux intérêts de la profession et aux réformes de l'éducation (Gouvernement de l'Ontario, 1994, p. 11).

Pour éviter les problèmes d'une double appartenance et des conflits qu'elle pouvait entraîner, l'Ontario favorise la création d'un Ordre professionnel.

Le gouvernement du Nouveau Parti Démocratique ne tarde pas à donner suite à la recommandation de la Commission Royale d'enquête. Dès le mois de février 1995, Dave Cooke,

ministre de l'Éducation et de la Formation, annonce une série de réformes qui touchent la formation du personnel enseignant. Il crée alors un comité de 11 membres dont le mandat précis n'est pas de mener un débat public sur la pertinence de la création d'un ordre professionnel de l'enseignement, mais de jeter les bases de la mise en œuvre de cet ordre. Sept mois plus tard, ce comité remet son rapport au nouveau parti au pouvoir, le Parti Progressiste Conservateur, en indiquant qu'il est le fruit « des discussions qui ont eu lieu avec plus de 70 groupes au sujet de la structure de l'Ordre, de ses pouvoirs et de ses responsabilités » (Gouvernement de l'Ontario, 1995, p. 6). Puis, en s'inspirant des recommandations de ce rapport ainsi que de deux lois existantes - *Regulated Health Professions Act*, 1991 et *Professional Engineers Act*, 1997 (Van Nuland, 1998, p. 149) - des conseillers juridiques du gouvernement se mettent à l'œuvre pour rédiger un projet de loi qui régira bientôt la nouvelle corporation. Malgré l'opposition des enseignants, l'Assemblée législative adopte le 5 juillet 1996, le *Projet de loi 31* ou la *Loi créant l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. L'enseignement scolaire vient de franchir la dernière étape du processus de professionnalisation, tel qu'on l'entend aujourd'hui dans les semi-professions. Il est à noter que les conseillers juridiques du gouvernement rédigent le projet de loi régissant le futur Ordre en s'inspirant d'exemples de semi-professions : celle de la santé et celle de l'ingénierie. Ainsi, aux yeux du gouvernement de l'Ontario, le processus de professionnalisation de l'enseignement scolaire se termine par l'accès au statut juridique de profession.

La raison d'être de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario est précisée à l'article 3. (2) du *Projet de loi 31*: « Dans la poursuite de ses objets, l'Ordre est tenu de servir et de protéger l'intérêt public ». Les onze objets de l'Ordre explicitent cette orientation et précisent ses responsabilités dans les domaines suivants : l'administration, la formation des membres, la

discipline, les normes d'exercice et la communication. Dans le domaine de l'administration, l'Ordre doit élaborer, établir et maintenir des normes d'admissibilité puis délivrer, renouveler, modifier et remettre en vigueur des certificats de compétence et d'inscription. Dans le domaine de la formation, l'Ordre est responsable de toute la formation de ses membres, de l'entrée à la sortie de la profession. Il est donc de son ressort d'agréer les « fournisseurs de formation » ainsi que les programmes de formation initiale et de perfectionnement professionnel. Dans le domaine de la pratique professionnelle, l'Ordre doit établir les normes d'exercice de la profession ainsi que les règles de déontologie. Quant à la discipline des membres, l'Ordre doit recevoir les plaintes du public, faire enquête sur ces plaintes, traiter des questions de discipline et d'aptitude professionnelle et si nécessaire annuler, révoquer ou remettre en vigueur les certificats de compétence et d'inscription. Comme l'indique le *Projet de loi 31*, le Conseil peut « statuer sur toute allégation de faute professionnelle ou d'incompétence à l'endroit d'un membre de l'Ordre » (article 29.1). Enfin, au niveau de la communication, l'Ordre doit régulièrement rendre des comptes à ses membres, au gouvernement et au public. L'exercice de l'ensemble de ces fonctions assure la population que l'Ordre réglemente la profession enseignante et régit l'activité de ses membres en veillant aux intérêts publics.

En mai 1997, par l'entremise de son premier Conseil d'administration, l'Ordre commence son travail. Le conseil, « corps dirigeant responsable de gérer les affaires de l'Ordre » (Gouvernement de l'Ontario, *Projet de loi 31*, article 4.1), se compose de 31 membres répartis de la façon suivante : 14 personnes élues parmi les enseignantes et les enseignants œuvrant dans les écoles subventionnées par les fonds publics, un enseignant des écoles privées, une personne des facultés d'éducation, une personne à la surintendance des écoles et 14 personnes nommées par le

lieutenant-gouverneur en conseil. Cette distribution donne une proportion de 55 % d'enseignants. Parmi les 437 candidates et candidats en lice pour les postes disponibles dans le conseil de l'Ordre, la Fédération des enseignants fait élire les 14 personnes qu'elle a recommandées à ses membres durant la période d'élection (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, mai 1997, p. 6-11). Comme ce fut le cas en Colombie-Britannique, la Fédération des enseignants de l'Ontario s'était assurée que tous ses enseignants et enseignantes s'engageaient à respecter les principes établis par la Fédération, entre autres, travailler à empêcher l'Ordre de mettre en place des formes obligatoires de développement professionnel et participer aux réunions convoquées par la Fédération (Van Nuland, 1998, p. 228 et 322)¹⁵.

L'appartenance à l'Ordre est obligatoire pour toute personne qui désire enseigner dans les écoles élémentaires ou secondaires financées par les fonds publics, qu'elles soient du système public ou catholique, de langue française ou anglaise, et ce, à titre d'enseignant, de direction d'école ou de surintendant. Les membres des facultés d'éducation ne sont pas compris dans la définition *d'enseignant* et ne sont pas tenus de s'inscrire à l'Ordre (Gouvernement de l'Ontario, *Projet de loi 31*, 1996, article 67). Le rapport de l'Ordre pour l'année 1998 indique une inscription de 172 507 membres, ce qui représente 7 408 de plus qu'en 1997. Les frais annuels d'adhésion à l'Ordre sont de 90,00\$. *L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* est l'organisme autoréglementé le plus nombreux au Canada (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, juin 1998, p. 19 et 23; juin 1999, p. 25).

¹⁵ " *The sponsored candidates must accept OTF established principles : a) the objects, policies and principles of OTF; b) working to ensure that any person employed in an instructional role in elementary and secondary schools be a qualified teacher; c) working to prevent the Ontario College of Teachers from instituting any form of mandatory professional development for teachers; and d) attending meetings convened by OTF "* (OTF correspondence to teachers, September 23, 1996 in Van Nuland, 1998, p. 322).

Le Conseil d'administration remplit ses responsabilités à l'aide de 11 comités, entre autres, le comité d'enquête, le comité de discipline, le comité d'agrément, le comité d'appel des inscriptions, le comité d'aptitude professionnelle, le comité des normes d'exercice de la profession et d'éducation, le comité des communications et le comité du contrôle et de la qualité (Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, déc. 1996, p. 3). A la lumière de l'expérience de la Colombie-Britannique, l'Ordre ontarien n'a pas tardé à mettre l'accent sur les communications et a créé, dès septembre 1996, une publication officielle intitulée *Pour parler profession*. Ce bulletin trimestriel, mis sur pied par les cadres supérieurs, informe les membres des activités de l'Ordre et permet la discussion sur des questions d'intérêt entourant l'enseignement, le perfectionnement professionnel et les normes d'exercice (Ordre des enseignantes et des enseignants, juin 1999, p. 4).

La mise en place de l'Ordre ontarien a coïncidé avec plusieurs réformes de l'éducation qui ont eu pour effet d'essouffler les enseignants. Mentionnons d'abord la *Loi de 1993 sur le contrat social* promulguée par le gouvernement néo-démocrate qui a décrété un moratoire sur les augmentations statutaires et les augmentations de salaires et qui a instauré un régime de restrictions budgétaires affectant l'enseignement scolaire jusqu'en 1996. Dans ce contexte de coupures, le système scolaire était aussi en train de se restructurer, c'est-à-dire de passer de 129 conseils scolaires à 72 conseils de district. De plus, les programmes scolaires étaient - encore une fois - changés. Face à ces assauts de réformes et de restrictions, face à l'impossibilité de « faire plus avec moins », les enseignants ont utilisé des stratégies défensives, tactiques que Tardif et Gauthier (1999) associent à une « logique de combat », caractéristique des syndicats (p. 178). Or cette logique a accentué le sentiment de méfiance du public envers le corps enseignant. Au printemps de 1996, le

projet de loi créant l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario reçoit l'appui de l'association des conseillers scolaires, des parents, des doyens des universités, du monde des affaires (le *Board for Metropolitan Toronto*) ainsi que de certains regroupements confessionnels (Van Nuland, 1998, p. 162-163). Qu'en est-il des premiers intéressés? Soixante-et-un pour cent (61 %) des enseignants s'y opposent. Pour l'élection du premier conseil d'administration du nouvel ordre, le taux de participation des enseignants est de 32 % (Van Nuland, 1998, p. iii).

La résistance des enseignants vient, en premier lieu, du fait que depuis l'avènement du Contrat social et de son idéologie du « faire plus avec moins », les enseignants savent que ni le gouvernement néo-démocrate, ni le gouvernement conservateur n'a pour eux et pour leurs revendications beaucoup de considération. Au contraire, avec l'arrivée du gouvernement conservateur en 1995, la « révolution du bon sens » a instauré un mouvement vers la droite; l'une des missions du premier ministre Harris était de « remettre les enseignants à leur place » (Robert, 1999, p. 85). Quelle est cette « place »? La composition du Conseil d'administration de l'Ordre est un indice éloquent : sur les 31 membres de l'Ordre, 14 sont nommés. Il est juste de dire que la majorité des membres sont élus, mais d'abord, cette majorité est un très mince 55 %; ensuite, dans la situation concrète, comme le souligne Robert (1999, p. 87), les 17 membres élus détiennent un emploi à temps plein en éducation. Il faut alors se demander comment et dans quelle mesure ils peuvent arriver à prendre connaissance d'une somme considérable de documents préparés par les 110 employés à plein temps de l'Ordre, siéger sur deux ou trois comités de l'Ordre, participer aux réunions régulières du Conseil. Dans ces conditions, comment les membres élus peuvent-ils efficacement faire entendre la voix de celles et de ceux qu'ils représentent?

Parmi les motifs de résistance des enseignants à la création de l'Ordre, on peut aussi, sans

trop risquer de se tromper, dire qu'ils ont perçu, du moins intuitivement, la contradiction profonde d'un acte légal par lequel un gouvernement reconnu pour ses tendances vers la droite impose à un groupe un organisme de soi-disant « auto-réglementation ». Il est vrai que l'un des traits caractéristiques des professions est le pouvoir de s'auto-réglementer, mais quelle autre profession prestigieuse s'est vue imposer de l'extérieur, et malgré l'opposition de 60 % de ses membres, le droit d'auto-réglementation? Dans un autre ordre d'idées, les enseignants ne sont pas sans constater, dans leurs rapports avec les praticiens des autres professions, que l'autonomie du jugement est au cœur même de leur intervention et constitue la base de leur responsabilité professionnelle. Un coup d'œil sur leur expérience quotidienne suffit à leur rappeler à quel point ils sont gérés par des décisions venues de l'État et contrôlés par une bureaucratie de non-professionnels de l'enseignement scolaire.

Aux yeux d'une grande majorité des enseignants, la création de l'Ordre était l'acte d'un gouvernement qui, à l'ère des déficits publics, adoptait en éducation comme en affaires, la voie de la privatisation : l'enseignement scolaire qui était passé du contrôle des Églises à celui de l'État serait maintenant géré par les lois du marché. Il est significatif de constater que l'Ordre adopte, dans ses textes, le langage des affaires, c'est-à-dire de l'offre et de la demande : il est question de « fournisseurs de formation ».

En somme, l'attitude générale des enseignants envers l'Ordre, du moins en ce moment, est faite d'indifférence et de méfiance. L'indifférence se comprend, si l'on considère les circonstances de la création de l'Ordre. Comme l'écrit Proulx (1999) « il est indiscutable que la création d'un ordre professionnel doit être *voulue par les premiers intéressés et ne pas être imposée*. Il en va de la *crédibilité même* du futur ordre » (p. 135. Mes soulignés). Quant à la méfiance, elle a été

engendrée par l'attitude des gouvernements qui, depuis le temps du « Contrat social » ont entrepris de redresser la situation de l'enseignement scolaire. Aux yeux d'une grande partie des enseignants, le « redressement » a été confié à l'Ordre qui est devenu un organisme additionnel de contrôle. Lors d'un colloque récent regroupant les directions des écoles franco-ontariennes les 29-30 avril 1999, à Sudbury, plusieurs participants ont exprimé leur profonde inquiétude face aux initiatives du Ministère de l'Éducation et de la Formation : examens ministériels administrés en 3e, 6e et 9e année, descripteurs précis de niveaux de rendement, uniformité de l'évaluation à partir de grilles préfabriquées, publication du score des écoles et des conseils, distinguant les écoles performantes des moins performantes. De là à distinguer, à partir de ces mêmes scores, les enseignants performants des enseignants moins performants, il n'y a qu'un pas facile à faire. Comme l'écrit Hlebowitsh (1990), lorsqu'un lien si étroit est établi entre résultats d'apprentissage et politiques scolaires, l'enseignement risque de se faire uniquement en fonction de l'évaluation sans se préoccuper du *comment* il pourrait être amélioré et sans se demander *en quoi et en vue de quoi* cet apprentissage est valable.¹⁶ Selon Runté (1998), la mise en place de programmes centralisés et d'examens provinciaux dans la province de l'Alberta ont eu pour effet d'éroder l'autonomie des enseignants et de diminuer leur responsabilité en matière d'évaluation.

L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario n'existe que depuis 1996. Dès lors,

¹⁶ " The tightening of the linkage between testing outcomes and school policy has caused many educators to teach directly to the examination, thereby perverting the curriculum of the classroom by reducing it to trainable items on a test. ... Teachers may successfully execute the model, but the question of how they should proceed from the standpoint of instruction is without merit unless it is currently framed with the question of what is being taught, why it is being taught, and how it can be better taught in subsequent interactions " (Hlebowitsh, 1990, p. 152. 156).

il est prématuré de demander s'il s'est avéré une solution adéquate aux malaises de l'enseignement scolaire. Il faut pourtant reconnaître les ratés de départ : D'abord, les conflits de territoire et de pouvoirs entre la Fédération des enseignants et l'Ordre. Dans le but de « redresser » ce qu'il considère comme abus de pouvoir des syndicats, l'État, créateur de l'Ordre, mettra-t-il en place, sous couleur de « redevabilité aux payeurs de taxes », des mesures telles qu'elles limiteront les droits - et surtout l'autonomie professionnelle - des enseignants? Il faut ensuite compter l'absence des premiers intéressés dans la création et l'organisation du nouvel Ordre; cette absence ne peut que nourrir la perception des enseignants de cet Ordre comme niveau additionnel de contrôle et de surveillance. De plus, la structure bureaucratique de l'Ordre pose problème. Dans cette structure, la mince majorité des membres enseignants peut entretenir des doutes raisonnables sur la possibilité concrète de participer de façon assidue aux prises de décision. En ce moment de l'histoire de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, il est difficile de voir comment les enseignants peuvent avoir un sentiment d'appartenance et de fierté face à leur corporation professionnelle.

Comme nous l'avons noté au tout début de cette recherche¹⁷, l'acte juridique de création de l'Ordre marque le point de départ d'un projet à long terme. Il est donc permis de croire qu'avec le temps et un travail de réorientation des mentalités, les enseignants ontariens pourraient gagner, du point de vue de leur autonomie et de leurs responsabilités, le terrain qu'ils ont gagné par leurs droits syndicaux, et en plus, se mériter une meilleure reconnaissance de leur travail.

¹⁷ Voir Introduction, p. 3.

1.2.3 *Quelle professionnalisation?*

En Colombie-Britannique et en Ontario, la professionnalisation semble avoir été conçue comme un processus aboutissant à un acte juridique de création d'un ordre professionnel. Sans préjuger des développements que pourront connaître les nouveaux Ordres des enseignants, il est peu probable que l'acte juridique, en lui-même, puisse constituer ou même engendrer une solution adéquate aux malaises de l'enseignement scolaire, c'est-à-dire mériter à l'enseignement une plus grande reconnaissance sociale. Malgré la création des Ordres professionnels, les enseignants se voient et sont toujours considérés comme des exécutants, ceux dont le devoir est de mettre en œuvre les décisions prises ailleurs. Tant qu'ils auront des raisons de voir, dans leur ordre professionnel, une agence de contrôle et de surveillance, ils ne pourront développer une identité de praticiens autonomes et responsables, mettant au service de la société le meilleur de leurs talents.

Il faut, comme le démontre Gohier dans l'ensemble de ses travaux (1989, 1997, 1998, 1999), concevoir le développement de l'identité professionnelle de l'enseignant comme « l'un des moteurs de la professionnalisation de l'enseignement » (1999, p. 22). La clef de la professionnalisation de l'enseignement réside chez l'enseignant à qui le système reconnaît une place de « décideur et d'acteur en interaction avec d'autres acteurs de la profession » (Gohier, 1999, p. 22). L'interdépendance que l'auteure établit entre professionnalisation du métier, professionnalisation de l'enseignant et identité professionnelle représente une contribution unique au discours contemporain sur la professionnalisation de l'enseignement scolaire. Que faut-il entendre par « professionnalisation de l'enseignant et identité professionnelle »? Pour le savoir, il faut se référer à la compréhension que présente Gohier du concept d'identité et à sa description des deux

facettes constitutives de l'identité globale, c'est-à-dire, l'identité psycho-individuelle et l'identité sociale.

Chez Gohier, le concept d'identité n'est pas synonyme, comme chez Erikson (1972), de « similitude avec soi-même (*self-sameness*) et de continuité existentielle dans le temps et dans l'espace » (p. 49). Il n'équivaut pas non plus à la somme des représentations qu'une personne a d'elle-même ou à la concordance avec la perception des autres. Selon la compréhension de Gohier, l'identité de l'être humain se définit à l'intérieur d'une relation de confiance - sur le mode de la contiguïté plutôt que de la continuité - l'identité reposant sur la qualité du regard d'une autre personne, un regard créateur permettant à un individu « d'être là et de se représenter librement, tel qu'il est » (Gohier, 1989, p. 478). L'identité n'est donc pas liée au regard approbateur ou désapprobateur de l'autre car elle est « la confirmation du droit à l'existence, dans un espace partagé avec l'autre. Le *je suis* peut alors affirmer *je suis cela*, que cette représentation soit en accord ou non avec celle d'autrui » (Gohier, 1989, p. 478). L'identité qui se construit ainsi dans la confiance sous le regard créateur de l'autre accorde à chaque individu l'espace dont il a besoin pour se poser dans le monde comme un « ayant droit » à l'existence dans son unicité au milieu des autres, reconnus eux aussi comme « autres » (Gohier, 1989, p. 474-478).

Quant à l'identité globale de l'individu, elle est constituée de deux facettes identitaires, l'identité psycho-individuelle (appelée aussi identité individuelle ou psychologique) et l'identité sociale. L'identité psycho-individuelle est ce qui singularise l'individu, ce qui lui permet de vivre à partir de « son centre de gravité » (Gohier, 1988a), p. 197) et de trouver « sa place et sa position dans l'espace-temps et dans le monde » (Gohier, 1989, p. 472). Grâce à sa capacité de réflexion, l'individu peut se distinguer et se différencier des autres en identifiant et en s'appropriant ce qui lui

appartient en propre. Ce processus de singularisation s'appelle un processus d'« identisation », expression que Gohier emprunte à Tap (1979). Idéalement, l'identité psycho-individuelle s'exprime de deux façons : par la congruence avec soi, c'est-à-dire par la cohérence établie entre le penser, l'agir et le dire et par la relation de contiguïté, c'est-à-dire par une relation de confiance réciproque. De plus, l'affirmation de la singularisation permet à un individu d'exercer « sa spécificité d'homme, c'est-à-dire le pouvoir qu'il a de décider et de choisir » et la responsabilité qui lui incombe de répondre de son devenir individuel et collectif (Gohier, 1989, p. 478-479; 1998a, p. 203). Puisque l'autonomie est l'une des caractéristiques essentielles aux professions, le processus d'identisation est de nature à contribuer à former des enseignants plus autonomes et plus responsables.

La deuxième facette de l'identité globale est l'identité sociale. Cet aspect de l'identité renvoie à la notion d'appartenance de l'individu à une diversité de communautés - famille, église, ethnie, profession, nation (Gohier, 1998a, p. 197). L'identification à chacun de ces groupes représente autant d'aspects de l'identité sociale, par exemple, l'identité nationale, l'identité religieuse, l'identité professionnelle. Parler d'identité professionnelle dans le contexte de l'enseignement, c'est faire référence au processus d'identification par lequel un enseignant élabore la représentation « de son travail, de ses responsabilités, de ses rapports aux apprenants et aux collègues ainsi que de son appartenance au groupe et à l'institution scolaire » (Gohier 1999, p. 44). Ce processus est dynamique car il permet à l'identité de se transformer au fur et à mesure que l'individu établit des ressemblances, des affinités, des différences ou des incompatibilités entre son identité psycho-individuelle et son projet professionnel. (Gohier, 1998a, p. 210; 1999, p. 53). C'est lorsqu'il existe une adéquation presque parfaite entre l'identité psycho-individuelle et l'identité professionnelle que l'on peut parler d'identité professionnelle forte. En d'autres mots, plus il y a

« arrimage entre les valeurs et les croyances de l'enseignant et celles véhiculées par la profession » (Gohier, 1999, p. 46, 50), plus l'enseignant peut se permettre d'être lui-même dans l'exercice de sa profession. Cette forte identité professionnelle n'est cependant possible que si l'enseignant, au préalable, a développé une identité individuelle solide. Dans la vision de Gohier, l'établissement de l'identité psycho-individuelle est une condition du développement de l'identité professionnelle.

Pour favoriser le développement de l'identité professionnelle, Gohier propose d'intégrer, dans les programmes de formation initiale, des connaissances, des attitudes et des habiletés relatives à la profession. Ainsi, en lien avec le processus d'identification, le futur maître devra avoir une connaissance plus juste de sa profession, de l'organisation scolaire et des approches pédagogiques; il devra aussi acquérir le sens des responsabilités, le sens des valeurs et de l'éthique professionnelle. En lien avec le processus d'identisation, il devra avoir l'occasion de développer ses capacités relationnelles avec les élèves et les collègues dans un contexte qui favorise le dialogue, la responsabilité, la collégialité et l'autonomie. De plus, le futur enseignant devra avoir la chance de vivre des activités lui permettant de se connaître au niveau de ses valeurs, de ses croyances et de sa conception de l'enseignement (Gohier, 1998a, p. 204-209; 1999, p. 52-53). En réponse à la question de départ, à savoir, « quelle professionnalisation peut le plus contribuer à la reconnaissance des enseignants comme praticiens autonomes et mériter à l'enseignement une plus grande considération sociale », la professionnalisation de l'enseignant, telle que présentée dans l'ensemble des écrits de Gohier, nous apparaît comme une piste importante à poursuivre.

Enfin, la professionnalisation de l'enseignement scolaire est inconcevable sans l'adoption d'un certain modèle de profession. Les conseillers juridiques du gouvernement chargés de la rédaction de la *Loi créant l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario* (1996) se sont

référés à deux modèles : d'une part, les professions vouées aux soins de la santé que la sociologie des professions appelle des *caring professions* et classifie comme semi-professions, et, d'autre part, la profession d'ingénieur, centrée sur la recherche et la mise en œuvre de moyens technologiques. Il faut se demander si le modèle professionnel inspiré du soin des malades et si le modèle professionnel construit sur la rationalité technologique conviennent à l'enseignement scolaire. Il faut aussi que l'enseignement scolaire prenne sa distance face aux professions « classiques » et prototypiques, puisque comme l'indique Lessard (1999), ce modèle inspirerait « une professionnalisation trop exclusivement centrée sur une expertise objective, moralement neutre et détachée de la personne » (p. 104). Lessard explique : il faut que pour l'enseignement scolaire, le processus de professionnalisation rende compte de la « spécificité de l'enseignement comme métier moral de relations humaines combinant le quoi, le pourquoi et le comment de l'enseignement et de l'apprentissage » (1999, p.104). D'autres auteurs s'expriment dans le même sens. Ceux-ci entrevoient la spécificité de l'enseignement scolaire dans la ligne d'une entreprise morale, « *a moral endeavour* » (Curry et Wergin, 1993; Goodlad, 1990; Guskey et Huberman, 1995; Smyth, 1995; Strike, 1990), d'un métier moral, « *a moral craft* » (Tom, 1984) ou une façon particulière d'éduquer, à l'intérieur de laquelle l'acquisition du savoir est vue comme « un travail dialogique, une œuvre qui s'élabore à l'intersection de deux paroles, celle d'un autre et la sienne propre » (Giroux, 1999). Comme le note Lessard (1999), dans l'activité de l'enseignement, on ne peut évacuer ni la personne de l'enseignant, ni celle de l'élève (p. 103).

Pour que la professionnalisation devienne une solution adéquate à ses malaises, l'enseignement scolaire doit d'abord élaborer son propre profil professionnel qui pourra emprunter certains des traits des *caring professions*, de l'ingénierie ou de certaines des professions

prototypiques, par exemple, l'enseignement universitaire; il ne pourra pas tout simplement adopter l'un ou l'autre de ces modèles. A partir de quels principes directeurs le travail de discernement pourra-t-il être fait? C'est ce que nous tentons de voir dans le prochain chapitre.

Chapitre 2 - Des modèles professionnels

Si, comme nous venons tout juste de le mentionner, l'enseignement scolaire est fondamentalement une œuvre morale; s'il est vrai que par conséquent la personne - celle de l'enseignant et celle de l'élève - doit y occuper la place centrale, quel modèle de profession serait le plus apte à inspirer le travail d'enseignement scolaire? Pour répondre à cette question, nous examinons quatre modèles professionnels que l'enseignement scolaire a déjà adoptés ou pourrait adopter aujourd'hui : le modèle des métiers, le modèle de mission sociale, le modèle rogérien de thérapie et le modèle des affaires. Pour mettre au jour l'éthique sous-jacente à ces modèles, nous prenons comme guide Volant (1985, p. 9-10), qui présente les facteurs constitutifs des éthiques. Toutes les éthiques, en deçà de leur variété se composent des facteurs suivants : des éléments cognitifs, c'est-à-dire des principes rationnels; un aspect impératif, c'est-à-dire un discours sur les devoirs ou sur ce qui doit être fait; une dimension évaluative, c'est-à-dire un ensemble de critères à partir desquels on peut distinguer ce qui est acceptable (bon), inadmissible (mal), admirable (idéal); des principes relationnels, c'est-à-dire une conception de ce qui favorise les bonnes relations à soi, à l'autre, aux autres et au monde. Ayant mis au jour l'éthique sous-jacente de ces quatre modèles professionnels, nous serons mieux en mesure de voir si, et dans quelle mesure l'un ou l'autre convient à l'enseignement scolaire.

2.1 Le modèle des métiers

Le modèle des métiers existe depuis les guildes du Moyen Age, comme organisation du travail pour les artisans. Elles sont les premières corporations professionnelles. Selon Black (1984), c'est vers 1100 qu'en Italie les marchands et les artisans commencent à se regrouper en guildes et à se structurer autour de trois exigences majeures : assurer un travail et un revenu équitable aux artisans du même métier, protéger l'indépendance des petits producteurs et agir en solidarité dans des situations de concurrence.¹⁸

Le travail de ces ouvriers spécialisés ou plus précisément de ces « artisans de métier » se distingue de la sorte de travail évoqué par le sens communément donné au mot « métier » lorsqu'on demande à quelqu'un : « Quel est ton métier ? » Dans ce contexte, le terme de « métier » peut s'appliquer à n'importe quelle « activité dont on tire ses moyens d'existence » (Larousse, 1998). Il se distingue aussi de l'aspect pénible associé au travail lorsqu'on dit : « Quel métier ! ». Enfin, le travail des artisans est différent de l'activité qui relève du travail des artistes et cela par plusieurs aspects, entre autres, le but de la production. La production de l'artisan vise l'utilité; celle de l'artiste est faite pour la jouissance de l'une ou l'autre forme esthétique. Ces différentes conceptions du travail co-existent et parfois s'opposent dans le développement historique du concept de « métier ». C'est pourquoi, avant de se demander en quoi le modèle des métiers convient au travail de l'enseignement scolaire, il est nécessaire de clarifier et de préciser à quelles notions de « métier » et de « travail » nous nous référons dans notre analyse du modèle

¹⁸ " *Craft-guilds aimed typically to secure continuity of work and income for their members, a burger livelihood (Rorig, 1967, p. 151), and to maintain the fixed number of small independent producing masters in each craft. To this end, they sought to limit competition* " (Black, 1984, p. 9).

des métiers.

D'une part, la référence au modèle des métiers peut désigner une simple occupation de main d'œuvre ou un travail d'amateur rempli par des personnes peu instruites et peu compétentes. L'exercice du métier fait appel alors à des valeurs et à des caractéristiques identiques à celles d'un travail accompli par un serviteur : docilité, disponibilité, exécution précise selon les directives de l'employeur, accès facile au métier, amateurisme, salaire très bas et absence d'entente ou de contrat liant les deux parties. Ces particularités sont conformes à l'étymologie de *métier*, ce mot tirant son origine du latin *ministerium*, c'est-à-dire qui implique des « charges et des devoirs associés à la fonction d'un serviteur » (Ferréol, 1991, p. 203). Comme l'indique Beurdeley (1992, p. 115), un travail qui peut être exercé par n'importe quelle main d'œuvre et qui, en plus, implique un effort physique, constitue en soi une marque de servage. Selon Arendt (1985, p. 4-12), cette conception du travail fait de l'être humain un *homo laborans*, car l'idée de labeur implique un aspect douloureux et contraignant. Ce genre de travail est aussi synonyme de routine et de nécessité biologique; il enferme l'homme dans le cycle de la consommation-production-reproduction. Les efforts déployés pour rester en vie, comme ceux exigés pour se nourrir, se vêtir, se protéger des intempéries du temps et des lieux ne finissent jamais. C'est dans ce sens que l'on peut dire que les énergies dépensées sont inutiles¹⁹. Le travail laborieux associe l'être humain aux mêmes exigences de survie que celles des animaux, ce qui fait de lui un *animal laborans*.

D'autre part, l'œuvre d'art est le travail accompli par l'artiste. Celle-ci n'est pas liée aux

¹⁹ “ *Labour is in principle never finished : it never reaches a point of completion, never comes to an end. In one sense it is the expenditure of energies in futility. Nevertheless, it is done of necessity; having eaten, we must eat again; having cut the grass, we shall have to cut it again. Necessity and futility are therefore the two fundamental and interconnected features of labour... Labour is endless because consumption and replenishment are endless, cyclical and unavoidable* ” (Howard dans Howard et Scheffler, 1995, p. 10-11).

besoins vitaux; elle est la chose la moins utile mais en même temps la plus durable qui soit. Sa caractéristique propre « est son éloignement de tout le contexte de l'usage ordinaire » (Arendt, 1985, p. 20). L'artiste crée une œuvre unique qui n'a pas son égal. Ce qui permet à l'œuvre d'art d'exister, c'est la pensée de l'artiste, son talent naturel, son imagination et les habiletés qu'il a perfectionnées au contact d'un maître ou par des études hautement spécialisées. L'œuvre d'art appartient aux choses fabriquées par les mains humaines mais, contrairement aux objets utiles de la vie quotidienne, elle échappe « à la chaîne infinie des moyens et des fins » (Arendt, 1985, p. 19). Elle a sa signification et sa fin en elle-même; une fois achevée, sa seule raison d'être est d'exprimer la plénitude.²⁰

Enfin, entre ces deux pôles - d'un côté, le travail qui est sous le signe de la nécessité vitale et de l'autre, le travail entrevu comme un art - il y a le travail accompli par les artisans de métier. Ici, le travail peut être une œuvre d'art tout en étant une création de l'ordre de l'utilité²¹. On peut penser au travail des maîtres sculpteurs ou des maçons au temps des bâtisseurs de cathédrales. On peut aussi évoquer les chefs-d'œuvres uniques réalisés par le couturier de renom ou par le cordonnier qui crée le soulier de grande occasion ou la botte de travail. Cependant, même si ces créations relèvent, sous certains aspects, de l'art, il n'en reste pas moins que l'artisan est avant tout un fabricant, un *homo faber* (Arendt, 1985, p. 12-20). À l'époque de l'âge d'or des métiers, - entre le XI^e et le XV^e siècle - (Dubar, 1991, p. 134), les artisans sont reconnus par

²⁰ " *Works of art serve a range of cognitive purposes such as expression, exploration, understanding and discovery. Though hardly unrelated to consumption, the sustaining of life, such productions as ends-in-themselves have lives of their own in the realms of theory, art, science, literature or music* " (Howard et Scheffer, 1995, p. 11).

²¹ " *Art and utility, though different, intersect (through craft) in ways that enhance both artistic and industrial design* " (Howard et Scheffer, 1995, p. 65).

leur talent, leurs habiletés précises, leur travail de haute qualité et par le maître-artisan avec qui ils ont suivi un long apprentissage. Ce sont ces artisans compétents qui se regroupent en corporations pour sauvegarder les intérêts économiques et sociaux du groupe d'ouvriers spécialisés auquel ils appartiennent. Certaines expressions encore actuelles illustrent l'expertise rattachée au travail des artisans de métier, par exemple, « avoir du métier » ou « il est passé maître en ... » pour indiquer combien quelqu'un est devenu très habile dans un art ou dans un métier (Larousse, 1998).

Puisque notre but est d'examiner un modèle professionnel pour l'enseignement scolaire, nous nous en tenons à ce dernier sens du mot « métier », c'est-à-dire au travail des artisans de métier, dans lequel s'allient, de façon harmonieuse, l'utilité et la beauté, la technique et l'art. Voici donc, mis au jour les facteurs constitutifs de l'éthique sous-jacente au modèle des métiers.

Éléments cognitifs

Le principe directeur du modèle des métiers est l'importance absolue de la compétence et de la performance. Le ferblantier, le maçon, l'apothicaire, le barbier, le menuisier, savent que le respect et la confiance de la clientèle est quelque chose qui se mérite par la qualité du travail. Mais la qualité du produit dépend entièrement de deux conditions : les savoirs et le savoir-faire et l'intégrité professionnelle.

Afin de se mériter la confiance du public, l'artisan doit démontrer des savoirs précis et spécialisés. Louis Valcke (1997) démontre bien l'étendue et la complexité de ces savoirs en énumérant les savoirs pratiques mis en œuvre par les bâtisseurs de cathédrales :

Il s'agissait essentiellement d'un savoir essentiellement pratique : connaître les différents gisements et les caractéristiques propres des pierres qu'on en extrayait; dessiner et forger les instruments adéquats à leur coupe et à leur taille selon le fil et le contre-fil; maîtriser les règles précises de géométrie appliquée permettant le tracé de plans rigoureux et précis ou de calculer les bras de levier, la puissance des treuils et autres machines de levage, évaluer la charge et la portée des arches et coupoles, dessiner les contreforts qu'exigeait l'équilibre de leurs masses (p. 86).

La compétence de l'artisan-professionnel provient donc de sa capacité à mettre à profit, dans des situations inédites, ses connaissances, ses savoirs, son expérience, son talent naturel et son expérience. Le respect et la confiance qui sont essentiels à l'exercice du métier ne seront accordés à l'artisan que si, dans la mesure où, et pour le temps durant lequel sa production mérite d'être reconnue. Ici, le « faire » et le résultat du « faire » sont considérés comme prenant la mesure de la compétence et de la qualité personnelle de l'artisan.

La qualité ou la valeur morale de l'artisan réside aussi dans l'intégrité professionnelle, (en termes contemporains, « le professionnalisme »), c'est-à-dire, entre autres choses, le souci des intérêts de ceux qu'il sert, le bon jugement, la rigueur dans l'intervention, c'est-à-dire le contraire de la négligence, de l'à-peu-près, sous prétexte que les non-connaisseurs ne verront pas la différence. Comme le montre Giroux (1999 b), sans le sens de l'intégrité personnelle, aucune éthique professionnelle, (en termes contemporains, « sectorielle »), ne suffit, comme principe de base au jugement et à la conduite, dans quel que métier ou profession que ce soit.

Aspect impératif

Le premier devoir de l'artisan de métier, c'est la compétence démontrée dans le produit du travail. Ce type de compétence qui se vérifie dans la production d'objets utilitaires relève d'une compétence technique, c'est-à-dire d'un ensemble de procédures non réfléchies (trucs du métier, tours de mains) ou rationnelles et codifiées. L'artisan obéit à une « techno-logique » ou aux lois de la *technè* en vue d'un résultat prédéterminé (Giroux, 1993, p. 448). Sa compétence est acquise au contact d'un maître-artisan, par les voies de l'initiation, de l'imitation et de l'identification. (Trousson, 1992, p. 52). Si l'ensemble des opérations pratiques est bien maîtrisé, c'est-à-dire si l'artisan met son habileté au service de la matière qu'il est en train de transformer, le résultat sera tel que prévu. Son œuvre confirmera alors sa compétence.

Le deuxième devoir des artisans est de s'affilier à un corps de métiers. C'est le serment d'allégeance professé par les nouveaux artisans durant une cérémonie d'initiation qui confirme l'appartenance officielle à un groupe particulier d'artisans. Selon Dubar (1991), le serment des artisans, membres de « métiers jurés », comportait trois engagements : « observer les règles, garder les secrets et porter honneur et respect aux jurés, contrôleurs élus et reconnus par le pouvoir Royal » (p. 134). L'inscription au corps de métier est obligatoire pour avoir le droit d'exercer le métier, de vendre les objets fabriqués et pour jouer un rôle dans les systèmes politiques d'alors - seigneuries ou communes - qui, dans les villes sont surtout constitués d'artisans et de marchands (Durkheim, 1950, p. 42-44). Chaque métier, si modeste soit-il, doit se doter de structures juridiques et administratives autorisant quelques personnes à veiller, au nom de la corporation, à l'autonomie du métier et à la compétence des membres. Ces personnes

représentent la corporation dans toutes les cérémonies officielles, gèrent le budget, veillent aux contrats d'apprentissage, inspectent les ateliers, répartissent les impôts, règlent les nombreux différends qui surgissent entre membres de corporations connexes, organisent la formation professionnelle des jeunes ouvriers et agréent les chefs-d'œuvres que les apprentis doivent produire comme preuve de leur compétence avant d'accéder à la maîtrise et à l'indépendance du métier.

Un autre devoir des artisans consiste à respecter les façons de faire liées à la culture du métier ou inscrites dans les statuts et règlements de la corporation. Les devoirs ou les obligations professionnelles proviennent de deux sources : la tradition ou encore les statuts et règlements de la corporation qui, avant la Révolution française (1789-1799), portent précisément le nom *Le Devoir*. Comme l'indique Beurdeley (1992), « chaque corps de métier avait des attributions bien définies, déterminées par des statuts fort explicites auxquels on ne pouvait déroger » (p. 95). Les écrits consultés²² abondent d'exemples de rites et de normes qui régissent le comportement des gens de métier. Par exemple, le maître horloger doit appliquer sa marque personnelle sur les objets qu'il fabrique et il ne peut accepter d'initier plus d'un apprenti à la fois; le vinaigrier doit démontrer sept ans de maîtrise dans le métier avant d'avoir le droit d'accepter un apprenti; les secrets de fabrication de certains métiers doivent se transmettre uniquement entre membres de la même famille. Beurdeley (1992, p. 139) raconte que jusqu'au XVIII^e siècle, la crainte de voir divulguer les secrets d'une technique spéciale dans la fabrication du verre sur l'île de Murano près de l'Italie, a fait en sorte que la corporation obligeait ses ouvriers à rester dans le même pays, sans

²² Dans l'analyse des composantes éthiques du modèle des métiers, deux sources nous ont été particulièrement utiles : Beurdeley, 1992. *Les petits métiers de la France d'autrefois* et Black, A. 1984. *Guilds and Civil Society in European Political Thought from the Twelfth Century to the Present*.

quoi, ils pouvaient être emprisonnés, obligés de payer de fortes sommes, voire être mis à mort.

Durkheim (1950, p. 23-31) donne d'autres exemples de restrictions établies pour assurer une certaine « probité professionnelle » (p. 30) aux membres des corporations. Pour empêcher l'artisan de donner à sa marchandise une apparence qui ne justifiait pas sa qualité, les tisserands ne pouvaient pas faire du drap avec de la laine fourbie par les usuriers, parce que celle-ci pouvait être un simple gage déposé comme caution d'une dette; les couteliers ne pouvaient pas recouvrir les manches de soie ou de fils d'étain, parce qu'ils pouvaient tromper l'acheteur quant à la nature réelle du manche, soit du bois blanc; les maîtres ne pouvaient congédier les fourbisseurs sans que les motifs de renvoi aient été agréés par dix valets et par les quatre maîtres garde du métier. L'observation rigoureuse de ces prescriptions maintenait la bonne réputation des artisans et surtout leur assurait une clientèle régulière. En somme, au dire de Durkheim (1950), ces normes, ces règles et ces devoirs qui « commandaient aux individus et les obligeaient à agir de telle ou telle manière » (p.11-12) ont maintenu la qualité de la « morale professionnelle » dans les corps de métier du XIII^e au XVIII^e siècle.

Dimension évaluative

Le modèle des métiers, tel qu'il a été vécu jusqu'au début de l'ère industrielle, laisse entrevoir les critères par lesquels on pourra distinguer ce qui est considéré comme acceptable, répréhensible et souhaitable dans l'exercice du métier. Bien agir, c'est maîtriser les procédures, les habiletés et les techniques du métier, faire preuve d'intégrité dans son travail et se comporter selon les valeurs qui inspirent les statuts et les règlements de son corps de métier, notamment la

justice, l'honneur du groupe, la fraternité, l'aide mutuelle, la solidarité et le devoir de rendre un produit de qualité ²³. En se référant à l'expérience des ouvriers spécialisés qui œuvrent aujourd'hui dans le contexte industriel - plomberie, menuiserie, électricien, garagiste ou restaurateurs de bâtiments ou d'œuvres d'art - Lavigne et Berten (1997), mentionnent que ces métiers jouissent d'une « image de marque très positive parce que les métiers sont porteurs de valeurs perdues : celles du travail bien fait et de la communauté de travail » (p. 147).

Mal agir, c'est alors se désolidariser du groupe en perdant de vue le bien de l'ensemble des artisans, manquer aux normes et aux critères mis en place par la confrérie ou nuire à la crédibilité du métier dans le milieu, soit par la piètre qualité des produits ou par la manière de les livrer. Viser l'idéal, ce n'est donc pas viser l'excellence dans le produit mais s'engager à créer des objets ou à rendre des services qui portent la marque d'une « forte éthique personnelle du travail » (Lavigne et Berten, 1997, p. 48), caractérisée par le goût du travail bien fait, alliant art et technique, dépassant les intérêts individuels et travaillant dans un esprit de fraternité, en solidarité avec les autres corps de métier.

Principes relationnels

Les principes relationnels occupent une place très significative dans la vie de l'artisan et ce, à cause de la dimension corporative présente du début à la fin de la carrière d'artisan. Étant

²³ Black (1984) résume ainsi l'atmosphère éthique des corps de métiers : “ *brotherhood, friendship and mutual aid among guild members - obligations incurred by mutual oath and confined to the fellowship of the small group (p. 12). ... By the honour and the interest of the craft was meant in particular legitimate remuneration and the pursuit of legitimate producers' interests. This was further related to the guilds' special conception of justice : the duty to produce work of a certain standard and the right to secure employment* ” (p. 16).

donné le type de formation en vigueur dans les métiers - une formation pratique à la fois personnalisée et communautaire - il n'est pas surprenant de constater que l'éthique des échanges interpersonnels est très étroitement liée aux relations avec le maître et avec les membres de la corporation. Il est facile aussi de déduire que les relations entre formateur et apprenti doivent être empreintes de respect, de confiance mutuelle, du sens du dialogue, sans quoi il s'avère difficile, sinon impossible de travailler ensemble dans un même atelier durant toute la durée de l'apprentissage, variant de quatre à dix ans²⁴.

Afin de mieux saisir la place des relations à l'autre et aux autres dans le modèle des métiers, il importe de s'attarder un peu aux deux sociétés responsables de la formation de l'apprenti : les corps de métier et le système de compagnonnage. Tout apprenti est d'abord tenu de s'adjoindre à un corps de métier. Cependant, il peut aussi profiter d'un autre système, moins formel, appelé compagnonnage en France et *journeymen's society* en Angleterre, système dont le mandat est le perfectionnement professionnel et moral des membres (Beurdeley, 1992, p. 154-157; Black, 1984, p. 9-11; 171-175). Contrairement à ce qui se passe dans les corps de métier, l'affiliation aux compagnons ou à la *yeomanry* se fait par cooptation, c'est-à-dire sur une base volontaire et celle-ci s'organise autour d'un ensemble de rites d'initiation et d'épreuves à subir. Ce système de compagnonnage permet au jeune professionnel de démontrer son courage et son esprit d'aventure de plusieurs façons, mais particulièrement dans un grand pèlerinage, appelé le Tour de la France. Durant ce voyage, le compagnon demeure sous l'autorité du *rôleur* qui lui

²⁴ Beurdeley (1992) mentionne la durée de la formation initiale des métiers suivants : le vinaigrier - quatre ans d'apprentissage et deux années de compagnonnage (p. 149); l'apothicaire - quatre ans d'apprentissage suivis de la confection d'un chef-d'œuvre (p. 17); l'horlogier - six ans d'apprentissage suivis de la confection d'un chef-d'œuvre (p. 70); l'ivoirier - de huit à 10 ans d'instruction (p. 85); le barbier et le perruquier - trois ans d'apprentissage et un chef-d'œuvre exécuté en deux jours (p. 21).

trouve du travail et l'encourage à travailler bénévolement afin de démontrer son nouveau savoir-faire dans le métier.

Dans ces deux types de formation - l'apprentissage à l'école d'un maître ou le compagnonnage - les expériences de relation à l'autre se concentrent beaucoup sur les échanges entre formateur et apprenti. Tout laisse croire que le maître considère le jeune non seulement comme un apprenti à son service mais aussi comme un être unique, avec des libertés et des droits individuels, digne d'être traité comme quelqu'un qui possède des capacités d'autonomie et de créativité. Le maître ou le rôleur le reconnaît comme un individu, comme un agent responsable et comme un compagnon de travail. Dans une étude sur l'impératif de l'entraide dans les guildes de l'Europe, du Moyen-Âge au 19e siècle, Black (1984) fait remarquer qu'il n'a pas trouvé de traces démontrant que le bien de l'individu était sacrifié au bien de la corporation ou de la collectivité (p.178-179). Dans les guildes, les relations entre maître et apprenti se caractérisent donc par la confiance, l'ouverture, le respect et la responsabilité.

Quant aux relations avec les autres, l'appartenance au corps de métier et l'affiliation aux compagnons constituent des occasions privilégiées pour vérifier l'ouverture aux autres dans un climat de confiance, de dialogue et de partenariat. Les rites communautaires d'initiation, les exigences d'entraide et de solidarité, le partage d'un même métier, engendrent des échanges entre frères ou compagnons de travail. Ce regard fraternel est certes de nature à aider chaque artisan à se percevoir comme partenaire ou, comme on dirait aujourd'hui, un collègue digne de confiance et de respect.

L'exigence de la qualité des relations aux autres concerne aussi d'autres groupes de personnes de qui dépend l'appréciation du travail professionnel, notamment les clients et la

société en général. Les clients restent bien présents dans la pensée de l'artisan à toutes les étapes de la fabrication de l'objet ou de l'édification de l'œuvre. Se reconnaissant incapables d'accomplir eux-mêmes l'objet dont ils ont besoin, les clients mettent toute leur confiance dans l'expertise de l'artisan. Cette expertise reconnue appelle la courtoisie et le respect; elle établit aussi une certaine distance sociale dans les échanges. Pour ce qui est des relations de l'artisan avec le milieu, elles sont discrètes et polies, l'artisan maintenant, là aussi, une distance entre vie privée et vie sociale. La population respecte et admire les gens de métier pour leur compétence, leurs savoirs-faire exclusifs, leur disponibilité et leur contribution à l'organisation de la cité. Durkheim démontre comment, jusqu'au XIXe siècle, les corps de métier constituent un maillon indispensable de la vie sociale locale, l'organisation politique et municipale étant étroitement liée à l'organisation des corps de métier. « Quand les communes se formèrent, la corporation, le corps de métier devient la base de la constitution communale » (Durkheim, 1950, p. 43). La commune, c'est-à-dire « l'association des bourgeois d'un même bourg ou d'une même ville » (Larousse, 1998), était très souvent un rassemblement de corporations. On votait par corps de métiers et on choisissait en même temps les chefs de la corporation et ceux de la commune, c'est-à-dire les maires et les échevins. Le modèle des métiers est donc une illustration des échanges qui peuvent exister entre travailleurs qui se reconnaissent comme auteurs d'une œuvre, comme membres d'une même communauté de travail et comme leaders de la société.

2.2 L'éducation comme métier

En quoi le modèle professionnel des métiers a-t-il influencé le travail de l'enseignement

scolaire et les conditions de son exercice? À première vue, on est porté à croire que ce n'est pas le sens « professionnel » du métier qui a marqué l'enseignement mais bien les connotations serviles ou d'amateurisme rattachées à ce mot. Il importe alors de se rappeler qu'au début de l'organisation du travail en corps de métiers, il existait peu d'écoles populaires. Avant le XII^e siècle, l'enseignement avait lieu dans les écoles monastiques, dans les écoles de campagne et dans les écoles épiscopales ou presbytérales, où les curés ou les évêques assumaient cette responsabilité. (Dhaese, 1960, p. 30-45; Gauthier, 1996, p. 44-48). Le mot « enseignant » apparaît dans la langue française seulement au milieu du XVIII^e siècle (Champy et Étévé, 1994, p. 390). Avant cette date, les personnes chargées de l'instruction de la jeunesse, en dehors des structures ecclésiastiques, c'est-à-dire dans les familles riches ou à la cour, remplissaient cette fonction à titre de gouverneur (Rousseau), d'intendant, de précepteur (Montaigne) ou de serviteur. Ces enseignants-intendants ou domestiques qui étaient au service des intérêts des Églises ou de la noblesse étaient loin de jouir de la reconnaissance sociale accordée aux artisans de métier.

Cependant, depuis quelques décennies, plusieurs auteurs s'appuient sur l'expérience des artisans de métier pour démontrer en quoi l'enseignement se rapproche davantage des métiers que des professions libérales (Zeichner, 1983; Tom, 1984; Shaw, 1987; Pratte et Rury, 1991; Bourdoncle, 1993; Howard et Scheffler, 1995, p. 72-77; Paquay et Wagner, 1996). Ces auteurs affirment que la réussite de l'enseignement dépend beaucoup plus de la maîtrise de savoirs en action que de l'acquisition de connaissances abstraites, formelles, scientifiques. En s'inspirant du modèle des métiers, ils définissent alors les enseignants, soit comme de « bons bricoleurs » ou des « praticiens-artisans » qui se distinguent par leur capacité « d'utiliser des routines de schémas

d'action contextualisés » (Paquay et Wagner, 1996, p.156-157), ou encore comme des « praticiens compétents » heureux d'être reconnus comme des « artisans professionnels » (Pratte et Rury, 1991)²⁵, enfin, comme des « artisans connaisseurs », tel que le montre Polanyi (1964)²⁶ en faisant référence aux savoirs tacites présents dans la création d'une œuvre d'art qui n'a depuis 200 ans, jamais été reproduite, le violon d'un homme qui savait à peine lire, et dont le nom est Stradivarius. S'inspirer du modèle des artisans de métier, c'est définir l'enseignement comme étant en partie un art, c'est-à-dire comme une activité qui fait appel à plus et à autre chose que des procédés techniques ou à des trucs de métier. C'est aussi, comme il a été démontré dans les éléments cognitifs du modèle, posséder une compétence qui relève d'une intelligence et d'un jugement pratique ainsi que d'un haut degré de professionnalisme. En somme, être un bon enseignant, c'est comme le disent Pratte et Rury (1991), avoir le « sens du métier ».²⁷

Si l'enseignement doit se définir comme un métier, il doit s'apprendre surtout dans et par la pratique. Actuellement, certaines facultés d'éducation, au Canada et aux États-Unis, semblent s'inspirer du modèle de métier pour ré-organiser la formation initiale des enseignants.²⁸ Il s'agit,

²⁵ " *We argue that teachers belong to a distinctive group of craft professions, quite different from the more elite expert professions commonly identified with professional status (p. 59). ... The goal of teacher education is to produce, not an autonomous professional but an employee who is a skilled practitioner, with a conscience of craft, confident, committed, and secure in her or his identity as a "craft-professional "* (Pratte et Rury, 1991, p. 60).

²⁶ " *Connoisseurship is as much an art of doing as it is an art of knowing "*. (Polanyi, 1964, p. 54).

²⁷ " *A teachers's conscience of craft comes to mean someone who knows how to exercise not only a skill but judgment in particular cases, a gift requiring the virtues of character, honesty, and practical intelligence (p. 69) ... Teachers need to recognize their connection to the crafts, and to build a conscience of craft as the cornerstone of their own profession "* (Pratte et Rury, 1991, p. 70).

²⁸ " *A master-apprentice relationship is seen as the proper vehicle for transmitting the " cultural knowledge " possessed by good teachers to the novice. ... This conception of teacher education, the " traditional-craft " is still alive and well in U.S. teacher education today in the form of the typical student teaching experience "* (Zeichner, 1983, p. 5).

comme le note Bélair (1996), « d'articuler le parcours de formation à partir de la pratique » pour en faire « le centre de l'apprentissage du métier d'enseignant » (p. 70). Dans ces expériences, on accorde une grande importance aux stages dans le milieu scolaire; on collabore avec des écoles associées ou avec des écoles partenaires - ou selon les expressions du rapport Holmes (1995, p. 56-57) des *internship sites* ou des *professional development schools* - ; on accorde une place plus grande aux enseignants du milieu dans la sélection des candidats et dans leur évaluation et même on ajoute l'exigence d'une année d'induction avant d'accorder le brevet d'enseignement. Pour continuer la formation des nouveaux enseignants et pour affiner leur « sens du métier », certaines régions mettent sur pied des centres de formation en dehors du milieu universitaire, jugé trop théorique, d'autres instaurent un système d'accompagnement personnalisé ou encore demandent aux nouveaux enseignants de se choisir un mentor pour les appuyer et les stimuler durant leurs premières années d'enseignement.

Un autre aspect retenu du contexte artisanal dans l'organisation de l'enseignement est la dimension corporative caractéristique du modèle des métiers. En effet, les unions des travailleurs, les syndicats et les associations des enseignants se sont édifiés en se basant sur l'expérience des corporations des artisans de métier. Depuis le début du XXe siècle, les regroupements collectifs des enseignants ont adopté des structures mi-corporatistes, mi-syndicales pour promouvoir et défendre les intérêts matériels de leurs membres : conditions de travail, salaires, régimes de retraite, bénéfices marginaux, sécurité d'emploi (Gauthier et Tardif, 1996, 299-307). Dans sa thèse de doctorat, Wright (1986) étudie le rôle qu'ont joué, entre 1960 et 1984, deux syndicats québécois, la Centrale de l'enseignement du Québec (CEQ) et le *Provincial Association of Protestant Teachers of Québec* (PAPT) dans quatre éléments-clés de la professionnalisation de

l'enseignement : la formation, le perfectionnement, la probation et la certification des enseignants (p. 11). Après avoir analysé les politiques et les actions de ces deux associations, l'auteur conclut que l'action des syndicats a peu fait avancer le dossier de la professionnalisation de l'enseignement dans cette province et que les syndicats ne bénéficient pas encore « d'un rôle officiel dans l'orientation de la formation des enseignants, ainsi que dans l'accès à la pratique » (p. 495). Comme l'a démontré le premier chapitre de cette thèse, ces conclusions corroborent l'expérience syndicale de la Colombie-Britannique et de l'Ontario. Ce n'est que depuis la création des ordres professionnels dans ces deux provinces que ces corporations ont l'autorité de contrôler les quatre domaines mentionnés par Wright (1986), des domaines qui relevaient aussi de la responsabilité des corps de métier.

2.2.1 *Une éthique centrée sur la personne?*

Selon Maguire et Fagnoli (1996), la qualité de l'expérience morale se mesure à l'importance accordée à la valeur des personnes. Le discours moral se préoccupe alors de ce qui « devrait ou ne devrait pas exister » afin que la dignité des personnes soit non seulement respectée mais promue.²⁹ L'éthique sous-jacente au modèle de métier, telle qu'elle vient d'être présentée, convient-elle, au moins à certains égards, aux exigences de la dignité humaine?

La valeur éthique du modèle des métiers tient, pour une bonne part, aux notions d'artisan

²⁹ " *When we discuss morality, we are involved in ought-talk. We are saying what ought or ought not be in view of what persons deserve. (p. 33). Moral experience cannot be explained nor can we understand our own experience if we do not accept the foundational role of our perception of the value of persons and their environment. To negate the foundational status of this awareness is to undermine the conditions of moral discourse. Moral judgments are always statements of what people are worth* " (Maguire et Fagnoli, 1996, p. 11).

et de travail qui sous-tendent le modèle. L'artisan de métier est d'abord reconnu en tant qu'individu unique et en tant que membre d'une corporation de travailleurs. Sa valeur découle tout autant de la qualité de son travail que de ses réseaux de relations dans la corporation.

Travaillant dans une entreprise à taille humaine, il « vit le rapport immédiat, physique avec l'objet de son travail » (Lavigne et Berten, 1997, p.148) et il est en contact direct avec les clients qui demandent et achètent les produits de son travail. De plus, il bénéficie à la fois de l'appréciation et de la solidarité de compagnons et de frères dans le métier et de la reconnaissance sociale de son travail. En somme, dans le modèle de métier, l'artisan peut développer de façon harmonieuse son identité individuelle et son identité sociale. Il se distingue de l'ensemble de la société par son talent spécifique mais en même temps il s'identifie à ses semblables par tout un ensemble de croyances, de principes, de normes, de valeurs et de pratiques.

L'artisan de métier est aussi reconnu comme un *homo faber* (Arendt, 1985, p.12-20), c'est-à-dire, à titre de fabricant compétent, autonome, créateur jouant un rôle significatif dans l'organisation de la cité. Cette notion du travail représente, sans contredit, un gain sur la notion du travailleur, simple *homo laborans* (Arendt, 1985, p. 4) qui vaut en autant qu'il représente une main d'œuvre de plus. Le travail de l'artisan se définit, certes, comme un «faire» de l'ordre de la fabrication d'objets utiles à la société mais le sens donné à ce « faire » dépasse la notion de l'œuvre servile ou de la simple activité économique visant la consommation. En plus d'être un fabricant, l'artisan est aussi l'auteur des biens ou des services dont il est responsable. Il est fier d'un travail qui porte sa marque, qui parle de lui et qui le prolonge. Ainsi, le travail, tout en étant son gagne-pain, devient pour lui une occasion de se construire tout en construisant le monde.

Comme fabricant et comme auteur d'une portion du monde, l'artisan vit aussi en

harmonie avec les choses, respectant les lois inhérentes à la matière, la transformant en tenant compte de ses possibilités et de ses limites. Par exemple, parce qu'il connaît bien les propriétés de la glaise, du bois, de la pierre, parce qu'il connaît les lois de l'équilibre et du mouvement, il peut s'aventurer à mouler un vase, sculpter une colonne ou assembler le mécanisme d'une montre. Il ne cède pas à la tentation de dominer la matière de façon impulsive, c'est-à-dire en suivant uniquement ses goûts et ses caprices. La fierté qu'il éprouve devant un travail bien fait provient donc d'une heureuse complicité entre lui, la matière et l'environnement. Bref, l'idéal éthique du modèle de métier respecte l'artisan dans ses dimensions individuelle et sociale, elle le reconnaît comme source des objets produits et elle le met en relation harmonieuse avec les choses et le monde qui l'entourent.

L'idéal éthique du modèle des métiers ne peut cependant pas être adopté comme seul horizon de l'accomplissement humain. Deux mises en garde s'imposent afin que ce modèle demeure humanisant pour les travailleurs. La première est liée à l'aspect technique du travail et la seconde, à l'éthique corporatiste caractéristique du modèle.

Dans le contexte moderne, la valeur de l'artisan se réduit souvent à celle de son produit. En d'autres mots, la personne n'a d'autre valeur que celle de son travail. Selon Zeichner (1983), une des faiblesses du modèle contemporain de métier se trouve dans la valorisation de l'habileté technique à tel point que la technique n'est plus un moyen pour atteindre un but mais une fin en soi.³⁰ En d'autres mots, lorsque l'aspect technique du travail est trop accentué, la compétence de

³⁰ " *The assumption underlying this approach (the inquiry-oriented teacher education), is that technical skill in teaching is to be highly valued not as an end in itself, but as a means for bringing about desired ends* " (Zeichner, 1983, p. 6).

l'artisan est en quelque sorte enfermée dans l'objet. Le jour où des techniques plus spécialisées sont inventées, et surtout si celles-ci sont plus efficaces et génèrent plus de profit à l'entreprise, les techniques et les habiletés de l'artisan, ses connaissances et ses savoirs-faire perdent leur utilité et leur signification, non seulement pour lui mais aussi pour l'ensemble de la société. Il devient alors vulnérable à la déqualification (*deskilling*) et à la faillite financière. Comme l'indique Shaw (1987), à mesure que le monde du travail s'industrialise et que les modes de production se transforment, en particulier par la parcellisation des tâches, dans la même mesure le travail artisanal perd de la valeur.³¹

Quant aux limites associées à l'éthique corporatiste, elles proviennent du contexte même des corporations. Dans ce contexte, la notion de l'autre s'applique surtout à son semblable, le collègue membre qui est en règle avec la corporation. Autrement dit, l'autre est un reflet, une extension ou une version légèrement différente de soi comme travailleur. La solidarité et la loyauté se limitent au cercle restreint des membres de la corporation. Dans plusieurs cas, au nom de la solidarité, il arrive que la corporation protège ses membres contre les plaintes du public que pourtant, elle professe servir.

À l'intérieur de la corporation, il est facile, pour le profit du groupe, de passer outre à la dignité de l'autre, surtout s'il est partenaire junior. Black (1984) note que certains maîtres d'atelier exploitent les apprentis en maintenant les salaires en-deçà des normes convenues dans la corporation et que certains corps de métier valorisent leur métier au détriment des autres métiers (p. 9-10, 169-181). Aussi, le principe selon lequel les métiers assurent du travail aux artisans du

³¹ " *As management in manufacturing became more professional, planned division of labour force took place, machine technologies spread, the production process was routinized, craft skills were progressively marginalised and labour cheapened* " (Shaw, 1987, p. 777).

même métier est faussé par le fait que certains travaux sont réservés à l'élite ou à des familles qui, par tradition, monopolisent le métier depuis des décennies. De même, lorsqu'on dispense les fils des maîtres-artisans des longues années d'apprentissage et de l'évaluation exigée par les corps de métier, on peut dire que le favoritisme remplace les principes d'équité et de solidarité. De telles pratiques ouvrent la voie aux ouvriers non qualifiés et non compétents et nuisent à la crédibilité du métier ainsi qu'à la qualité des relations entre les artisans.

2.2.2 Un modèle professionnel adéquat?

Trois aspects de l'éthique sous-jacente au modèle des métiers peuvent être retenus en vue de l'élaboration d'un modèle professionnel adapté à l'enseignement scolaire : la nature des savoirs exigés pour exercer le métier, le sens du service à la société et les conditions de travail dont jouissent les travailleurs. Le modèle des métiers souligne l'importance des savoirs pratiques. Comme dans le contexte des métiers, certaines compétences essentielles à la réussite de l'enseignement scolaire relèvent de savoirs-faire pratiques, par exemple, les tâches reliées à la gestion de la vie de la classe : organisation de l'horaire et du temps, aménagement et utilisation de l'espace, exploitation de ressources variées, ajustement au climat de la classe. Lorsque les enseignants évaluent la formation qu'ils ont reçue, ils ne reprochent pas aux facultés d'éducation de ne pas les avoir aidés à s'appropriier les savoirs savants entourant les disciplines scolaires ou les didactiques, mais bien de ne pas les avoir préparés à remplir des tâches qui relèvent du quotidien de la salle de classe.

Le sens du service à la société est essentiel aux professions en général et à l'enseignement

scolaire, en particulier. Au dire de Lavigne et Berten (1997), le plus grand service rendu à la société par les métiers est celui de rappeler que « le travail est un rapport social » (p.149). Si l'enseignement veut faire reconnaître l'importance sociale de sa fonction, il devra démontrer en quoi il poursuit les intérêts du public, comment son action est orientée vers le mieux-être des individus et de la collectivité et jusqu'où la société a raison de lui faire confiance dans le processus de l'éducation, de l'enseignement et de l'apprentissage qui relève de sa compétence de professionnel. Selon Pratte et Rury (1991), ceci est impossible sans la pratique de l'auto-évaluation et sans le soutien d'une structure corporative permettant aux enseignants de s'approprier les valeurs et le « sens du métier », c'est-à-dire l'éthique du métier (p. 65).³²

Les conditions de travail des métiers découlent de la structure même des corps de métiers qui accorde l'autonomie aux artisans dans la mesure où ils se conforment aux normes du métier. Selon Lavigne et Berten (1997), ce qui fait la particularité et la richesse du secteur de l'artisanat, c'est, entre autres, la forme de micro-entreprise où les artisans « sont des travailleurs-patrons » qui doivent à la fois « travailler à la production des biens et services et en même temps assurer les fonctions d'employeurs, de gestionnaires et de commerciaux » (p.148). Les artisans, étant les seuls décideurs quant aux façons de faire et quant à la gestion de leur commerce, sont rois et maîtres dans leur atelier. De même, les maîtres-formateurs, en collaboration avec les corps de métiers, ont la responsabilité d'établir les critères d'entrée dans le métier, de déterminer les connaissances et les savoirs à transmettre à leurs apprentis et d'évaluer la compétence de ces

³² “ *To possess a conscience of craft is to have acquired the capacity for self-evaluation, of deep satisfaction at something well done or remorse for something failed, shame at slovenly work, a loss of self-respect for carelessness and intellectual sloppiness. This sense of appreciation is developed and sustained by membership in a guild-like community* ” (Pratte et Rury, 1991, p. 65).

derniers à la fin de leur période de formation. De plus, ces corps de métier sont constitués uniquement de membres de droit, ne considérant comme membres ayant un pouvoir décisionnel que les artisans eux-mêmes. Autrement dit, nul non-professionnel ne peut être admis dans la corporation. L'expérience des corps de métiers devient donc un point de référence important pour les nouveaux ordres professionnels dans leur effort de préciser le type d'autonomie qui revient à l'enseignement scolaire ainsi que ses conditions d'exercice.

Malgré les possibilités du modèle des métiers, deux limites diminuent sa valeur éthique pour le contexte de l'enseignement scolaire. Ces limites sont liées aux différences existant entre le travail des artisans et celui des enseignants. Premièrement, alors que dans les métiers, les artisans travaillent avec des objets inanimés, les enseignants travaillent avec des personnes qui ont une capacité de liberté, et qui, par conséquent, ont la possibilité d'accueillir ou de refuser l'intervention des enseignants. Comme le disent Tardif, Lessard et Lahaye (1991), « l'activité enseignante ne porte pas sur un objet ou sur un phénomène à connaître ou sur une œuvre à produire : elle se déploie concrètement dans un réseau d'interactions avec d'autres personnes, dans un contexte où l'élément humain est déterminant et dominant » (p. 66). Si la profession enseignante choisit de s'inspirer du modèle professionnel des métiers, elle devra emprunter à d'autres modèles des éléments qui relèvent de l'ordre du relationnel et des capacités propres à la liberté humaine.

Deuxièmement, tout en reconnaissant la nécessité et la valeur des savoirs pratiques dans l'enseignement, il faut se demander si la seule référence à l'intelligence pratique suffit pour une profession comme l'enseignement. Les auteurs du rapport Holmes (1995, p. 25), en proposant une formation des enseignants différente de celle du modèle des métiers (*trade schools*), mettent

l'accent sur les défis intellectuels inhérents à l'enseignement et souhaitent une formation initiale capable de préparer les enseignants à justifier théoriquement leurs décisions.³³ Ainsi, ils valorisent l'aspect intellectuel de l'enseignement qui le distingue vraiment des métiers et du travail de l'artisan. Quant à Perrenoud, (1996, p. 129-141) et à Shulman (1986)³⁴, ils maintiennent que les professionnels doivent être capables de retracer consciemment la genèse des opérations d'une pratique réfléchie, de justifier leurs interventions à partir de savoirs variés et complexes mais en plus de rendre compte, non seulement du *comment*, mais du *quoi* et du *pourquoi* de leurs interventions. Selon Van der Maren (1993), « le savoir artisan, par définition, ne peut pas fonder une profession » (p.161), car même lorsque dans l'enseignement, la pratique est réfléchie, elle dépasse le savoir rationnel, la « raison pédagogique » se situant au « confluent de l'art, de l'éthique et de l'esthétique » (p. 161). Enfin, Freidson (1986, p. 13-15; p. 211) ajoute que les vrais professionnels doivent aussi enrichir la banque des savoirs, donc créer le savoir et non seulement l'appliquer.³⁵

En somme, pour que le modèle des métiers convienne au contexte scolaire, il faut prendre en considération les différences spécifiques de l'enseignement scolaire comparé au travail de l'artisan. Ces différences spécifiques sont, d'abord, l'importance de l'aspect intellectuel de

³³ « *Teaching must be regarded as an intellectually challenging work and prospective and practising teachers should be people capable of making informed professional judgments (p. 21). ... Tomorrow's schools of education should socialize its students to a norm that accords priority to the intellectual side of teaching (p. 74). ... People in the 21st century school of education are " linked by their devotion to teaching as an intellectual pursuit " (p. 76). (Holmes Report, 1995).*

³⁴ « *What distinguishes mere craft from profession is the indeterminacy of rules when applied to particular cases. The professional holds knowledge, not only of how - the capacity for skilled performance - but of what and why ... A professional is capable not only of practicing and understanding his or her craft, but of communicating the reasons for professional decisions and actions to others " (Shulman, 1986, p. 13).*

³⁵ « *Unlike the crafts, professions have been able to control technological innovation by having their own teacher-researchers to produce and legitimize their knowledge " (Freidson, 1986, p. 211).*

l'enseignement, qui exige des savoirs enracinés dans les fondements théoriques de l'action. La deuxième différence spécifique entre le travail d'artisanat et l'enseignement scolaire est l'ensemble des répercussions de l'acte d'enseigner sur la personne considérée comme une fin en elle-même et non seulement comme un moyen au service d'un résultat attendu. Ces deux différences spécifiques et leurs implications éthiques font que le modèle des métiers ne peut être entièrement acceptable pour la professionnalisation de l'enseignement scolaire.

2.3 Le modèle de mission sociale

Jusque vers les années 1960, l'enseignement est conçu et organisé à partir d'un modèle professionnel axé sur la mission sociale. Deux champs de référence influencent la conception de cette mission, l'un provenant des religions, l'autre de la pensée séculière. Lorsque la mission s'inspire de valeurs religieuses, l'enseignement se rapproche du concept de « vocation ». Il devient alors une réponse à un appel qui doit s'exprimer par un engagement social en lien avec la poursuite de buts supérieurs, par exemple le Royaume, le Nivârna, l'Éveil ou le Paradis. Cependant, si la mission de l'enseignement se réfère à des valeurs séculières, l'idéal du service s'enracine dans une vision laïque des choses et du monde, c'est-à-dire dans le seul horizon qu'apporte la raison humaine par les méthodes de l'observation et de l'expérimentation des choses telles qu'elles sont et à cause de ce qu'elles sont.

Plusieurs facteurs expliquent l'orientation sociale donnée à l'enseignement dans la première moitié du vingtième siècle. En Europe, les bouleversements économiques et politiques provoqués par la révolution industrielle, les rébellions et les guerres ébranlent la cohésion sociale. De plus, la mécanisation et la diversification des emplois tout autant que les phénomènes de l'urbanisation et de l'immigration, isolent les travailleurs les uns des autres. Par conséquent, peu de consensus social existe autour de valeurs et de normes communes. C'est dans ce contexte que le pouvoir de l'État s'affirme pour conférer à l'école la mission de reconstruire la solidarité sociale et de redonner aux individus le sens de l'appartenance à une même entité sociale.

Le manque de cohésion sociale ne laisse pas indifférents plusieurs sociologues, entre autres, Émile Durkheim (1858-1917). Après s'être intéressé à la division du travail et à l'évolution

des institutions dans la société moderne, il s'interroge quant au type d'autorité capable d'apaiser les conflits d'intérêts qui déchirent les sociétés industrielles, en particulier le secteur de la vie économique. Puisque l'option rationnelle incite à ne plus chercher du côté des dieux ou de la loi divine l'inspiration d'un agir moral, il faut trouver un autre modèle ayant la capacité de mobiliser les jeunes générations. Le nouveau modèle devra être fondé sur des valeurs dépassant l'intérêt particulier des individus ou des groupes sociaux. À la suite d'Auguste Comte (1798-1857), Durkheim élabore alors un modèle éthique où la source et la fin de toute conduite morale se trouve dans la société. Cette éthique sociale, il la voit partiellement à l'œuvre dans l'expérience des corps de métier du Moyen-Âge (Durkheim, 1950, p. 23-31). Il propose de reprendre l'idée des corps de métier mais de la transformer pour répondre aux besoins moraux du XXe siècle. Les corporations professionnelles auraient comme mandat d'élaborer une « discipline réglementant tout le détail de l'activité professionnelle » de leurs membres (Durkheim, 1950, p. 14) et d'agir comme intermédiaires entre le pouvoir de l'État et les besoins de l'individu. Ces ordres professionnels, justement à cause de leur éthique professionnelle, détacheraient les travailleurs de leurs intérêts individuels au profit de la poursuite d'intérêts collectifs. Macdonald (1995) résume l'impact de la pensée de Durkheim en faisant valoir la confiance que celui-ci avait dans la capacité des professions à relever le niveau moral de la société moderne.³⁶ L'importance accordée au thème de la morale professionnelle dans l'œuvre de Durkheim incite Larouche (1987) à dire

³⁶ " *Until the late 1960s the sociology of the professions was an area in which functionalist theory flourished, due in large measure to the emphasis which Durkheim (1957) put on professional ethics. His view that the division of labour and occupational groups represented the moral basis for modern society led him to focus on professions as entities which embodied all the eufunctional forces which he valued and which would provide the model for corps-intermediaires, that is, those institutions which are to be found at a level between the individual and the state. These he believed would save modern society from the breakdown in moral authority, which in his view threatened it* " (Macdonald, 1995, p. 2).

qu'« il n'est pas étonnant de constater que l'on porte, dans ce courant professionnel, autant d'attention à l'idéal de service » (p. 13). Parce qu'elle est vouée à des valeurs de dépassement, et parce qu'elle est conçue comme service à une cause transcendant les intérêts particuliers, la notion durkheimienne de « profession » rejoint celle de « vocation » à laquelle se rattache la valeur prépondérante du dévouement désintéressé.

L'intérêt de Durkheim pour l'éthique professionnelle (1950, p. 5-51), son insistance sur la mission sociale de l'enseignement (1966, p. 31-58) ainsi que sa théorie éthique sur l'éducation morale (1974, p. 1-106) justifient le choix de cet auteur pour la mise au jour de l'éthique sous-jacente au modèle professionnel de mission sociale. Nous présentons donc les principales composantes de sa vision éthique à partir de notre grille d'analyse avant de chercher en quoi et dans quelle mesure cet idéal éthique convient à la profession de l'enseignement scolaire.

Éléments cognitifs

Trois éléments cognitifs fondent le modèle de mission sociale inspirée de l'éthique durkheimienne : un postulat rationaliste, le concept de « société » et le principe de l'autonomie de la volonté. Durkheim (1974) fonde sa théorie morale sur la foi dans la raison humaine, car, dit-il, « il n'y a rien dans le réel que l'on soit fondé à considérer comme radicalement réfractaire à la raison humaine » (p. 3). Pour mener une conduite humaine morale, il n'est plus nécessaire d'avoir recours à l'imaginaire, à des réalités surnaturelles, à des mythes ou à la loi divine comme c'était le cas dans l'antiquité ou à l'époque de la chrétienté. La théorie morale laïque s'appuie « exclusivement sur des idées, des sentiments et des pratiques justifiables de la seule raison » (p.

3) ou comme le veut l'approche scientifique, sur l'observation des choses de la vie et du monde de façon empirique, c'est-à-dire, directement, comme pour l'analyse des phénomènes naturels. Le postulat rationaliste est donc à la base de la compréhension séculière de la morale et par conséquent de l'orientation donnée à la mission sociale de l'enseignement scolaire.

Quels sont alors ces phénomènes capables d'éclairer, de justifier et de mobiliser des individus dans une orientation commune? Durkheim (1974) répond en avançant le concept central de sa théorie éthique : « Le domaine de la morale commence là où commence le domaine social » (p. 51). C'est donc la société qui devient le nouveau fondement de l'ordre moral de la modernité. Pour comprendre ce « nouvel ordre », il faut bien distinguer les deux types d'objectifs qui motivent la conduite humaine : les fins personnelles et les fins impersonnelles. Les fins personnelles relèvent des activités reliées à la conservation de la vie, par exemple, se protéger de ce qui menace l'existence, ou des activités qui visent le développement de l'être humain, par exemple, cultiver son intelligence, exploiter un talent. Si, par ses activités, un individu recherche uniquement sa satisfaction individuelle, si ses actions sont accomplies uniquement pour « la joie de se sentir plus complet » ou encore pour « jouir solitairement » du beau spectacle qu'il est (Durkheim, 1974, p. 49), ses actes sont moralement neutres ou en dehors de la morale. Aux yeux de Durkheim, les fins individuelles sont trop centrées sur l'individu pour être capables de rehausser le niveau moral de la société moderne.

Quant aux fins impersonnelles, elles ne proviennent ni d'un seul individu, ni de plusieurs individus. Elles sont « supra-individuelles », c'est-à-dire, elles concernent autre chose que les individus et elles sont supérieures aux intérêts individuels. Or, en dehors et au-dessus des individus qu'existe-t-il sauf la société formée de divers groupes humains, entre autres, la famille,

les groupes de travail, la patrie, l'État et l'humanité? Les fins supra-individuelles sont des fins collectives, indissociables de la notion durkheimienne de « société », le concept de « Société » n'étant pas qu'une « somme arithmétique d'individus » (Durkheim, 1974, p. 88) ou une somme d'intérêts individuels, ni une masse informe et anonyme, ni un agrégat d'individus. Comme l'indique Durkheim (1974), « si chaque individu pris à part n'a pas de valeur morale, une somme d'individus ne peut en avoir davantage. Un somme de zéros ne peut être égale qu'à zéro » (p. 51). La Société durkheimienne est tout autre chose. Elle a « une nature propre », elle possède une personnalité distincte des membres et, comme tout être psychique, elle a « sa manière spéciale de penser, de sentir et d'agir, différente de celle qui est propre aux individus qui la composent » (1974, p. 56). On doit la considérer comme un « être en soi », une personne morale qui survit à plusieurs générations tout en les reliant les unes aux autres. Durkheim se sert de deux exemples pour illustrer l'originalité de son concept de société. De même que le cuivre et l'étain, deux corps mous, lorsque associés produisent un corps de nature différente, soit un corps dur, le bronze; de même que l'organisme est autre chose que la somme des cellules qui le constituent, ainsi la société est « autre chose que la somme de ses parties » (p. 53). La notion de « société » telle que présentée dans *L'Éducation morale* (1974) fait de la société la « chose sainte par excellence » (p. 70). Elle constitue vraiment « l'axiome fondamental de la conscience morale » (p. 52) et de l'éthique sociale de Durkheim.

La Société, comme être distinct et supérieur aux individus s'impose alors comme source et fin de toute conduite morale. Elle remplace « la conception d'un être supra-expérimental » (p. 88) tout en conservant les mêmes pouvoirs que l'ancienne divinité. Elle contraint et attire les volontés, elle est hors de l'individu tout en étant en lui, celui-ci ne pouvant se détacher d'elle sans perdre sa

personnalité. Au dire de Durkheim, la Société

nous dépasse et nous déborde, car elle est infiniment plus vaste que notre être individuel, mais en même temps, elle nous pénètre de toutes parts. Elle est hors de nous et nous enveloppe, mais elle est aussi en nous, et, par tout un côté de notre nature, nous nous confondons avec elle (Durkheim, 1974, p. 60).

Comment, à l'intérieur d'un concept si global, la volonté individuelle peut-elle influencer les décisions? Comment dans un tel contexte, une personne peut-elle se considérer autonome et libre?

Durkheim (1974) répond à ces questions en présentant un autre élément essentiel à la compréhension de sa théorie éthique : son concept de l'autonomie de la volonté. Il rappelle que « l'homme étant un être composite et hétérogène est divisé contre lui-même » (p. 95); il est normal qu'il se sente tirailé entre sa sensibilité et sa raison. Il a besoin de contraintes et de bornes, donc de l'autorité de lois externes pour exercer sa capacité de « volonté réfléchie et personnelle » (p. 42). L'individu acquiert l'autonomie de la volonté par étapes en faisant d'abord l'expérience des choses et du monde physique. Puis, à mesure qu'il découvre les lois qui régissent les choses, par exemple, la loi de la pesanteur, à mesure qu'il comprend pourquoi les choses sont ce qu'elles sont, à mesure qu'il juge qu'il est bon qu'il en soit ainsi, il peut se soumettre librement à ces lois inscrites dans la nature des choses. Il soumet alors sa volonté à ces lois naturelles qui le dépassent. La soumission de la volonté « en connaissance de cause »; c'est-à-dire à la lumière des lois et des causes naturelles est synonyme d'« autonomie de la volonté » (Durkheim, 1974, p. 97). La soumission de la volonté basée sur une « adhésion éclairée », c'est-à-dire sur l'éclairage qu'apporte la connaissance des lois du monde physique constitue un premier niveau d'autonomie de la volonté. L'individu se soumet alors intelligemment et

volontairement en prenant comme première source de son autonomie, les sciences (Durkheim, 1974, p. 96-98).

L'autonomie morale, deuxième niveau d'autonomie, s'acquiert de la même façon que la soumission de la volonté aux lois inscrites dans le monde physique. Cependant, à cette seconde étape de développement, au lieu d'agir en respectant les lois inscrites dans la nature des choses et du monde, la volonté se conforme en respectant la « nature de cette chose réelle et concrète qu'est la Société » (Durkheim, 1974, p. 96). Pour Durkheim, dès qu'un individu comprend la raison d'être des lois sociales, il accepte d'orienter sa volonté dans le sens de ces règles, même si l'obéissance à ces lois garde un aspect contraignant. En raison de la soumission volontaire et intelligente, l'acte de sujétion face aux lois de la nature physique ou solide perd son aspect humiliant. Comprendre le nécessaire, c'est-à-dire ce qui ne saurait être autrement, constitue le secret de l'obéissance intelligente et de l'autonomie et la condition pour vivre en société. Le concept de l'autonomie de la volonté représente alors une synthèse des éléments cognitifs essentiels à l'éthique durkheimienne.

Aspect impératif

L'aspect impératif du modèle de mission sociale est précisé dans la définition même de la morale durkheimienne : « La morale consiste en un ensemble de règles définies et spéciales qui déterminent impérativement la conduite » (Durkheim, 1974, p. 29). Ces règles définies, sous la forme d'interdits ou de lois, font appel à la soumission volontaire de l'individu pour la seule raison que ces lois lui dictent son devoir et que l'accomplissement de ce devoir lui apparaît

comme bon et nécessaire à ce moment-là. La soumission intelligente aux exigences du devoir se vit au mieux chez un individu qui a appris à vivre une existence régulière, sans actions d'éclat et sans grande diversité. Le sens de la régularité et le sens de l'autorité des lois sociales ne sont que deux aspects d'une seule et même disposition, l'esprit de discipline. Ce qui commande dans l'éthique sociale, c'est essentiellement le devoir prescrit par des lois et des règles propres à chaque société.

La discipline a deux objets : « donner des habitudes à la volonté et imposer des freins » aux impulsions et aux suggestions fortuites (Durkheim, 1974, p. 40-41). Pour faire comprendre la fonction régulatrice de la discipline, Durkheim se réfère à nouveau à un exemple tiré de la vie biologique. Comme le système nerveux provoque les organes à réagir de façon prédéterminée, ainsi l'esprit de discipline, tel un organe régulateur, permet à l'individu d'agir de façon consistante à chaque fois que des circonstances semblables se présentent à lui. Le sens de la discipline permet ainsi d'acquérir l'habitude de la coopération, une qualité indispensable pour la vie de groupe.

Quant aux contraintes ou aux freins que la discipline impose à l'individu, Durkheim les présente comme des conditions pour accéder à la santé morale, au bonheur et à la liberté. Il s'explique : Étant donné que « l'homme est fait pour vivre dans un milieu déterminé et limité », c'est par la discipline qu'il apprend « cette modération du désir sans laquelle il ne saurait être heureux » (1974, p. 42). Les bornes établies par les règles et les lois sociales empêchent ses désirs, ses passions, ses instincts et ses appétits d'agir de façon tyrannique et de le détruire. La règle, parce qu'elle apprend la modération des désirs et la maîtrise de soi, est un instrument d'affranchissement et de liberté. Car, « être libre, ce n'est pas faire ce qui plaît; c'est être maître

de soi, c'est agir par raison et faire son devoir » (Durkheim, 1966, p. 58). On ne peut pas être maître de soi quand on est esclave de forces qu'on ne peut pas maîtriser. La maîtrise de soi constitue donc « la première condition de tout pouvoir vrai, de toute liberté digne de ce nom » (Durkheim, 1974, p. 39). En résumé, les impératifs du modèle de mission sociale sont explicites, même s'ils s'articulent différemment. La maîtrise de soi, l'effort, la régularité, la soumission, la discipline sont des variations autour d'un seul et même thème : le devoir, tel que dicté par les règles sociales.

Dimension évaluative

La dimension évaluative de l'éthique durkheimienne découle naturellement des fondements rationnels et de sa conception du devoir. Dans les règles de conduite et sous les éléments cognitifs du modèle de mission sociale, se découvrent les critères du bien à rechercher et du mal à éviter. La bonne action est celle qui répond aux critères, c'est-à-dire qui est conforme aux lois sociales. Dans cette pensée, les règles de conduite a la prescription de la loi et devient le critère du bien. Pour Durkheim, le seul critère du bien est la règle de conduite. Derrière les habitudes d'un groupe, derrière les règles qui limitent le comportement, se trouvent les mœurs du groupe, soit « tous les sentiments sociaux, toutes les aspirations collectives, toutes les traditions » qui donnent vie à la règle et qui attachent l'individu au groupe (Durkheim, 1950, p. 37). Accepter intelligemment l'autorité de la loi, c'est agir de façon autonome. Cette adhésion éclairée est possible lorsqu'un individu fait siennes certaines valeurs, soit la régularité, l'effort, la maîtrise de soi, le devoir, la recherche du bien de tous, la solidarité et l'appartenance au groupe.

Telles sont les valeurs comprises dans l'expression « avoir le sens de la discipline ».

Durkheim (1950) révèle ce qui détruit la cohésion sociale surtout lorsqu'il dénonce les activités des professions économiques, soit l'industrie et le commerce. Dans ces contextes, les individus vivent « au sein d'un vide moral » (p. 19) puisqu'il y a dans ces milieux, écrit-il, « toute une catégorie de fonctions qui ne satisfont d'aucune manière » aux exigences de l'éthique professionnelle et qui sont « tout entières soustraites à l'action modératrice du devoir » (Durkheim, 1950, p.16). C'est pourquoi Durkheim dénonce la concurrence, la concentration des biens dans les mains de quelques-uns, le déchaînement des appétits individuels, l'absence de règles précises et détaillées, l'absence de conscience commune, l'absence d'une autorité morale au-dessus des intérêts individuels. Si cette autorité morale existait dans les professions économiques comme dans les associations professionnelles, elle pourrait contenir l'égoïsme des individus et faire respecter les règles, les traditions et les pratiques communes de la société. (Durkheim, 1950, p. 14-19).

Principes relationnels

Dans un contexte où domine le modèle professionnel de mission sociale, l'individu devient pleinement lui-même dans la mesure où il se met en rapport avec les différents groupes qui, dans la société, détiennent les richesses culturelles de l'humanité. C'est même la condition de sa dignité humaine. Comme le note Durkheim (1974),

pour que nous soyons un homme digne de ce nom, il faut que nous nous mettions en rapport, et d'aussi près que possible, avec la source éminente de cette vie mentale et morale qui est caractéristique de l'humanité. Or, cette source n'est pas

en nous; elle est dans la société. C'est la société qui est ouvrière et détentrice de toutes ces richesses de la civilisation, sans lesquelles l'homme tomberait au rang de l'animal (p. 61).

L'individu doit donc s'ouvrir largement à l'influence de la société en s'attachant moins à la famille qu'aux associations professionnelles ou politiques et à la patrie. Le degré d'appartenance doit être mesuré à l'importance du groupe. Cette importance dépend du degré de détachement des intérêts individuels. Ainsi, parmi tous les regroupements, « il en est un qui jouit d'une véritable prééminence, c'est la société politique ou la patrie » (Durkheim, 1974, p. 68), c'est-à-dire l'État. La famille se situe au plus bas de la hiérarchie des regroupements sociaux, parce qu'elle est formée d'individus intéressés d'abord à leur bien-être et à leur profit. Seul l'État, parce qu'il est détaché des individus, et parce qu'il a pour but de voir aux intérêts de la collectivité, constitue la Société. Pour garder un haut statut moral, l'État doit chercher à réaliser les intérêts généraux de l'humanité : faire régner la justice et la moralité, adoucir les souffrances des individus en tenant compte de la collectivité et établir plus d'équité entre les mérites des citoyens et leur condition sociale. Dans ces conditions, Durkheim considère que l'État constitue le groupe humain organisé le plus élevé qui existe. (Durkheim 1974, p. 62-67).

L'attachement aux groupes sociaux n'exclut pas l'attachement aux individus membres du groupe. Cependant, l'individu ne mérite de l'attention qu'en autant qu'il partage les valeurs du groupe. Il est considéré comme le microcosme de la société. Par conséquent, il est tout naturel que les sentiments envers la société se transposent sur ceux et celles en qui elle s'incarne partiellement. L'attachement aux individus s'exprime par des « sentiments de sympathie inter-individuelle » (Durkheim, 1974, p. 70) comme ceux qui amènent à dépasser le cercle des intérêts privés ou particuliers et à s'ouvrir à la souffrance de ses semblables. « Quand on aime sa patrie,

quand on aime l'humanité en général, on ne peut pas voir les souffrances de ses compagnons, ni de tout être humain, sans en souffrir soi-même, et sans éprouver, par la suite, le besoin d'y apporter remède » (Durkheim, 1974, p. 70). Ces échanges inter-individuels sont cependant toujours subordonnés aux intérêts collectifs. Ils y occupent une place indirecte et secondaire. En s'approchant des autres, on s'approche non de tel individu en particulier mais de la partie de l'humanité qu'il représente, donc « au type générique de l'homme » (Durkheim, 1974, p. 70).

En somme, dans tous ses liens avec les autres, l'individu doit toujours se rappeler que ce qui fait la richesse de sa personnalité, ce qui lui donne une identité, ce n'est pas son individualité, mais les liens inter-individuels alimentés à l'héritage des générations précédentes : des connaissances, des sentiments, des croyances et des habitudes particulières. Puisque « la meilleure partie de soi n'est qu'une émanation de la collectivité » (Durkheim, 1974, p. 62), chaque individu doit se voir comme membre d'un groupe, vivant dans la mesure où il est rattaché, de façon vitale, à ce groupe social.

2.4 L'éducation comme mission sociale

Adopter la théorie éthique de Durkheim en éducation, ce serait donner à l'école une mission essentiellement sociale, conférer à l'État un rôle de contrôle et compter sur les enseignants pour assurer la formation morale des jeunes, une formation morale définie selon les termes spécifiés dans la section précédente. Au dire de Durkheim (1966),

L'éducation est une action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore assez mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et

moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné (p. 41).

Dans cette définition, il est évident que ce qui intéresse Durkheim, c'est uniquement l'éducation des enfants d'âge scolaire et l'influence des adultes sur eux. Notons aussi que le mot « éducation » s'emploie pour désigner, soit l'action exercée par l'école, par les enseignants, par l'État ou encore par l'ensemble de la société. Cependant, c'est la société, qui, par l'autorité de l'État, demeure le point de repère principal pour diriger l'action de l'éducation scolaire. Une fois de plus, Durkheim (1966) accorde un rôle prépondérant à l'État au point où, « le principe de son intervention ne saurait être contesté » (p. 50). Comme le but de l'éducation est d'imprimer dans l'enfant tout ce dont il a besoin pour « s'adapter au milieu social où il est destiné à vivre » (Durkheim, 1966, p. 48), l'État ne peut pas donner le droit à une école de promouvoir une éducation asociale ou antisociale. L'éducation doit demeurer une œuvre foncièrement sociale.

Dans *Éducation et sociologie* (1966), et *L'Éducation morale* (1974), Durkheim précise les principales responsabilités de l'État : veiller à ce que dans toutes les écoles les principes qui sont à la base de la morale démocratique soient enseignés, c'est-à-dire le respect de la raison et de la science; s'assurer que l'éducation ne soit pas soumise à des croyances particulières, mais soit au service de « la grande âme de la patrie » (1966, p. 49); déterminer si ceux qui enseignent présentent des garanties suffisantes pour exercer une action pédagogique de façon à ce que l'enfant puisse « apprendre méthodiquement à connaître et à aimer la patrie » (1974, p. 67). Même si Durkheim (1966) dit que l'État ne doit pas monopoliser toutes les activités de l'enseignement, il affirme néanmoins que l'éducation doit « rester soumise au contrôle de l'État » (p. 49).

En plus d'être une œuvre sociale, l'éducation doit aussi être « une chose d'autorité » (1966, p. 56), c'est-à-dire un milieu où les enseignants détiennent un grand pouvoir sur les élèves. Durkheim compare l'autorité des maîtres au pouvoir que possèdent les hypnotiseurs qui, par leur ton autoritaire, laissent peu de jeu à la discussion ou à la négociation. « L'ascendant que le maître a naturellement sur ses élèves », ajouté à la « supériorité de son expérience et de sa culture, donneront naturellement à son action la puissance efficace qui lui est nécessaire » (Durkheim, 1966, p. 55). C'est ce type d'autorité qui amène l'enfant à devenir un être nouveau, c'est-à-dire à s'élever au-dessus de ses tendances naturellement individuelles, asociales ou anti-sociales. Grâce à l'autorité morale du maître, l'enfant apprend, presque malgré lui, « à contenir son égoïsme naturel, à se subordonner à des fins plus hautes, à soumettre ses désirs à l'empire de sa volonté, à les enfermer dans de justes bornes » (Durkheim, 1966, p. 56). Au dire de Durkheim, si à l'école primaire, l'enfant apprend à respecter les paroles et les gestes du maître, il saura, plus tard, agir dans la ligne du devoir et des fins collectives. Le respect rattaché à l'accomplissement du devoir sera alors passé de la conscience du maître à la conscience individuelle de l'enfant.

Enfin, pour que l'éducation morale réponde « à des nécessités sociales » (Durkheim, 1966, p. 43), l'enseignant doit croire à la grandeur de sa mission. Il doit considérer son travail comme étant aussi important que celui du prêtre de l'ancien régime. Comme le prêtre parlait au nom d'une autorité suprême, le maître, par son ministère, est le porte-parole de « l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse » (Durkheim, 1966, p. 58), la Société. La dignité de sa fonction s'enracine dans le fait qu'il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays, c'est-à-dire « un ensemble d'idées sur la nature humaine, sur le droit et le devoir, sur la société, sur le progrès de la science, sur l'art » (Durkheim, 1966, p. 39).

2.4.1 *Une éthique centrée sur la personne?*

En quoi, et jusqu'où les enseignants d'aujourd'hui auraient-ils raison de se laisser questionner et habiter par les principes, les finalités, les normes et les valeurs qui font partie de l'idéal éthique du modèle de mission sociale? Dans quelle mesure l'éthique sous-jacente à ce modèle pourrait-elle favoriser l'accomplissement humain ?

L'orientation essentiellement sociale de cette éthique, illustrée par l'importance accordée au dépassement de soi et aux intérêts collectifs, nous apparaît comme un premier principe à conserver pour favoriser l'accomplissement humain. L'attachement aux groupes constitue un autre élément en harmonie avec un idéal d'accomplissement humain. Deux raisons justifient cette affirmation. Premièrement, l'attachement aux groupes ou le sentiment d'appartenance correspond à « un attrait profond des êtres humains; il en va de leur survie même de créer et de conserver des liens qui les rattachent les uns aux autres » (Giroux, 1984, p.18). Durkheim, (1974) fonde d'ailleurs sa théorie éthique sur cet élément constitutif de la nature humaine : « nous ne sommes des êtres moraux que dans la mesure où nous sommes des êtres sociaux » (p. 55).

Le modèle de mission sociale a aussi le mérite de présenter l'éducation comme une œuvre à caractère moral, ayant à cœur le développement du caractère des élèves au-delà des leçons réservées à l'horaire pour la formation morale et sociale. Les moyens choisis pour favoriser l'éducation morale, soit la discipline, la régularité et l'effort sont, en effet, des moyens efficaces pour affranchir un individu de la tyrannie de ses impulsions et de ses caprices à condition cependant, que ces moyens soient poursuivis de façon régulière. En outre, ces moyens respectent les besoins d'encadrement et de régularité de tout individu, favorisent l'apprentissage dans un

climat de calme et de sécurité et aident à s'adapter aux nécessités de la vie en société.

Enfin, l'exigence de l'obéissance aux règles et aux lois civiles répond à une première condition de vie de groupe. Comme le mentionne Giroux, (1984), « avant les grandes aspirations, il faut le respect des règles minimales de la vie examinée » (p. 20). La vie morale commence avec le développement du sens des autres. Le modèle de mission sociale demande aux individus de renoncer à la tyrannie de leurs impulsions psychologiques et de s'ouvrir à l'héritage légué par les sociétés des générations précédentes. Les nombreuses transgressions à la loi, autant dans le milieu scolaire que dans l'ensemble de la société, confirment la nécessité d'inscrire dans un projet éducatif le respect des autres et la conformité à un minimum de lois sociales.

Ces contributions n'ont cependant pas le pouvoir d'annuler les limites ou de minimiser les pièges qui, dans une morale sociale, entravent le développement humain. Le problème « le plus évident de la pensée de Durkheim et de la morale sociale consiste justement dans le fait de dire que le respect de la loi réglant les rapports au sein d'une société déterminée doit être considéré comme sommet de l'accomplissement humain » (Giroux, 1984, p. 21). Ce n'est pas parce que la société est devenue « la chose sainte par excellence » (Durkheim, 1974, p. 70) et qu'elle a pris la place des anciens dieux, qu'une action conforme aux idées, aux valeurs et aux idéaux de la norme sociale, est automatiquement un acte moralement bon. L'histoire a d'ailleurs suffisamment démontré jusqu'à quel point, au nom du seul respect de la loi religieuse ou civile, des décisions allant à l'encontre des libertés et des droits inhérents à la dignité humaine, ont été sanctionnées par voie législative. Notons, entre autres, l'esclavage, l'exclusion des femmes dans plusieurs secteurs de travail, le régime d'apartheid, les génocides.

Enfin, la seule attention aux faits sociologiques et à la dimension sociale de l'individu met

dans l'ombre toute une autre dimension humaine qui est pourtant nécessaire pour améliorer le monde tel qu'il est : l'imagination. Comme le mentionne Giroux (1984), la conduite humaine est bien autre chose qu'une réaction aux choses telles qu'elles sont. Elle est aussi un acte motivé par le désir d'un bien et visant le bien, c'est-à-dire par une intention qui n'est pas limitée par ce qui est. Les humains se distinguent justement des animaux par leur capacité d'entrevoir l'univers autrement en se posant des questions telles que : « Pourquoi et en vertu de quoi ne pourrait-il pas en être autrement? » (p. 23-25). La seule perspective sociologique n'est donc pas suffisante pour rendre compte de toutes les capacités de l'être humain et pour élaborer un modèle professionnel dont la mission première est d'abord la poursuite du bien de la personne en elle-même et pour elle-même.

2.4.2 *Un modèle professionnel adéquat?*

Durkheim (1950) présente les ordres professionnels comme devant se caractériser par une éthique de service dépassant les intérêts individuels et ceux de l'ensemble des membres de la profession - « chaque corporation doit devenir le foyer d'une vie morale *sui generis* » (p. 26). Cette caractéristique du modèle de mission sociale est un premier élément qui pourrait inspirer un modèle professionnel convenable à l'enseignement scolaire. En effet, l'enseignement ne peut se penser et s'organiser comme profession sans inclure une dimension de service en lien avec la recherche du bien public.

Un deuxième élément à conserver de ce modèle est l'importance accordée au sentiment d'appartenance à un groupe social. L'attachement à un ensemble d'idées, de valeurs et

d'habitudes partagées est indispensable dans le développement de l'identité professionnelle des enseignants. Comme le dit Gohier (1998 a), « la dimension sociale de l'identité renvoie à la notion d'appartenance de l'individu à une diversité de communautés - famille, église, ethnie, nation » (p. 197), profession. Puisque la valorisation de l'enseignement dépend, en grande partie, de la perception du public de la qualité altruiste du service des enseignants, les éléments de solidarité, d'appartenance et de vision commune sont à conserver du modèle de mission sociale pour les exploiter en vue de la professionnalisation de l'enseignement scolaire.

Cependant, trois éléments limitent la valeur du modèle durkheimien comme éthique professionnelle pouvant adéquatement influencer l'enseignement scolaire. La première limite se rattache à la tendance à recourir à la seule autorité de la loi pour obtenir la soumission des gens. Cette tentation guette les enseignants et les administrateurs scolaires comme tous les autres employés de l'État. Lorsque les lois et les règlements deviennent la référence presque exclusive du comportement acceptable, il est facile de céder au légalisme, d'interpréter à la lettre les stipulations du contrat des employés, de recourir à l'intimidation et aux pressions afin de diminuer l'influence des dissidents de la loi et de l'ordre social. Il importe de rappeler, ici, que le progrès des civilisations commence avec la contestation sociale.

Une deuxième limite du modèle de mission sociale provient de la prééminence de l'intervention de l'État dans l'éducation. Il est vrai que l'une des premières responsabilités de l'État est de voir à mettre en place les conditions sans lesquelles l'éducation ne serait pas accessible à tous. Dans un régime qui se veut démocratique, l'État se doit d'assurer à chacun une éducation de qualité. C'est la raison d'être du système public d'éducation. Il est vrai aussi que la détermination des finalités de l'éducation ne peut être laissée aux seuls professionnels de

l'enseignement; cette question demande un débat de société. Ceci étant dit, on peut se demander si la responsabilité d'un gouvernement doit aller aussi loin qu'elle va dans le quotidien de l'enseignement, prescrivant des programmes centralisés, des grilles d'évaluations préfabriquées et des tests provinciaux réguliers et comptant sur les enseignants pour la mise en œuvre de buts établis de l'extérieur. Ce type d'autorité et de supervision étroite est typique des semi-professions dans lesquelles les employés sont de simples fonctionnaires au service de l'État.

Enfin, même si l'orientation sociologique décentre l'individu de ses intérêts trop individualistes, celle-ci ne met pas une nation à l'abri des travers qui accompagnent souvent la promotion de valeurs, de règles et d'habitudes communes, entre autres l'endoctrinement et le fanatisme. Selon Reboul (1984), l'endoctrinement est « un enseignement qui, quelles que soient ses intentions, ses méthodes, ses doctrines, considère l'élève comme le moyen d'une idéologie, non comme une fin en soi » (p. 61). Endoctriner, ce n'est pas transmettre la culture ou les savoirs acquis, c'est enfermer l'esprit dans une doctrine de telle sorte que l'individu ne peut plus mettre en question les savoirs reçus. Ce type d'enseignement qui est loin de prôner l'esprit critique doit être rejeté. L'accent mis sur l'attachement aux groupes, ne fait que renforcer la propension au fanatisme déjà présente dans certains groupes religieux ou séculiers voués à la défense de « grandes causes ». La vision de l'éducation morale de Durkheim étouffe la pensée personnelle et exclut les idées et les habitudes différentes de celles du groupe d'appartenance, donc ne convient pas à l'éthique professionnelle de l'enseignement scolaire.

En résumé, le modèle de mission sociale, d'inspiration religieuse, centré sur les valeurs dites surnaturelles ou d'inspiration séculière, centré sur les valeurs sociales, peut offrir certains

éléments pour l'élaboration d'un modèle professionnel pour l'enseignement scolaire. Notre principe directeur est le suivant : L'enseignement scolaire est une œuvre foncièrement morale ou éthique; par conséquent la personne, celle de l'enseignant et celle de l'élève, doit y occuper une place centrale (voir p. 41). Compte tenu de ce principe, l'orientation sociale du service, l'attachement au groupe, la fonction éducative de la loi et le caractère éminemment moral rattaché à l'enseignement peuvent être retenus dans le modèle de mission sociale. Toutefois, ce modèle implique aussi les tendances à subordonner le bien de la personne à celui de la collectivité, à contrôler les idées et les initiatives des enseignants et des élèves, à exclure le jugement professionnel des enseignants et à faire de la loi la base de la moralité de la conduite humaine. À cause de ces propensions au totalitarisme idéologique et à une éthique légaliste, le modèle de mission sociale ne peut être considéré comme entièrement convenable pour l'enseignement scolaire.

2.5 Le modèle rogérien de thérapie

Au cours des années 1970, on aurait pu croire que l'Occident tout entier se tournait vers ce que l'expression familière appelle « les psy », qui étaient devenus les nouveaux sages. Les doctrines de l'épanouissement personnel ont surgi de partout. Mais une voix domine : celle de Carl Rogers. Aux yeux de Gillet (1978), Rogers est le « grand ensorceleur du monde de la psychologie ... le prophète d'une civilisation heureuse ... véritable âge d'or pour une humanité libérée » (p. 300). La thérapie rogérienne se fonde sur les psychologies connues sous le nom de *Human Potential Movement*, un humanisme d'inspiration existentielle, où l'accent est mis sur la libération de l'individu face aux contraintes de la société ou du surmoi tyrannique, sur la valorisation de l'individualité et sur la confiance dans les sentiments. Rogers ne se présente pas comme théoricien, mais comme praticien; pourtant, il applique les principes de sa thérapie à plusieurs domaines, entre autres, à la vie de couple, à la politique, à l'enseignement.

Le modèle rogérien 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. D'abord, nous mettons au jour cette perspective éthique, ce qui nous permettra ensuite, de voir en quoi et dans quelle mesure le modèle rogérien de thérapie, tel qu'il a dominé l'enseignement en Ontario au cours des années 1970, pourrait être retenu comme modèle pour la profession enseignante. Dans le modèle rogérien de thérapie, on trouve les facteurs d'une perspective éthique qui n'est pas sans rappeler la morale de Rousseau (1712-1778).

Éléments cognitifs

Le principe directeur de la morale de Rousseau tient dans la toute première phrase d'*Émile* : « Tout est bien sortant des mains de l'Auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme » (1964, p. 5).³⁷ C'est le principe central de la bonté naturelle. De ce principe découlent quatre corollaires : D'abord, l'individu peut se fier entièrement à son sentiment intime. Pour Rousseau, le sentiment intime est la conscience; il en parle en terme « d'instinct divin... guide assuré d'un être ignorant et borné mais intelligent et libre » (p. 354). Rogers ne parlera pas « d'instinct divin » mais de « compréhension vitale » (Rogers et Kinget, 1976, p. 30) ou d'« équipement naturel » (Rogers et Kinget, 1976, p. 28) qui agit dans l'individu comme une force biologique, permettant à tout organisme de se développer de façon optimale. C'est la « tendance actualisante », reconnue comme le postulat fondamental de la théorie rogéienne. (Rogers et Kinget, 1976, p. 173).

Le deuxième corollaire de la bonté naturelle est l'harmonie interne vue comme une donnée naturelle : les conflits entre l'instinct (le ça), le surmoi (les devoirs sociaux) et le moi (la partie libre et volontaire de la personnalité) sont les fruits de la culture externe, les tiraillements et les incertitudes sont les fruits des influences et de ces autorités extrinsèques à la personnalité. Comme le dit Rousseau, «... tout dégénère entre les mains de l'homme » (p. 5). Le principe de la bonté naturelle entraîne comme troisième corollaire, que l'individu possède en lui-même tout ce dont il a besoin pour se développer (Rogers, 1972, p. 24, 74, 86; Rogers et Kinget, 1976, p. 214). Il peut,

³⁷ Les références à Rousseau renvoient toutes à cet ouvrage et seront données en inscrivant le numéro de page.

par lui-même, et en suivant son sens intime ou son instinct, connaître ce qui lui convient, apprendre ce qu'il a besoin d'apprendre, se guérir de ses malaises ou de ses tensions, résoudre ses problèmes. Les connaissances héritées du passé, les modèles sociaux, parentaux ou scolaires ne peuvent que bloquer le sens intime et faire perdre à l'individu ses propres points de repère. Enfin, dernier corollaire, étant donné que tout ce qui vient de la nature est bon, l'existence humaine naturelle ne peut être qu'heureuse. L'individu qui souffre d'un certain mal-être sait qu'il lui suffit, pour être heureux, de retourner à ce qu'il appelle le « moi profond » ou le « moi véritable » (Rogers et Kinget, 1976, p. 294).

Aspects impératifs

Du principe de la bonté naturelle et de ses corollaires découlent un certain nombre d'impératifs. Ici, on pourrait se demander comment le maître de la non-directivité a pu en arriver à des impératifs. Notre but n'est pas de répondre à cette question - ce qui reviendrait à entreprendre la critique interne du modèle - mais bien de montrer les impératifs explicites de la thérapie rogéienne.

Parce que la nature humaine est intrinsèquement bonne, l'individu doit se fier à son sens interne. Toute autorité, toute influence externe doit être considérée comme suspecte et comme pouvant brimer la liberté, c'est-à-dire, pour Rogers, la spontanéité naturelle. Parmi les autorités et les influences dont on doit se libérer, il faut compter les traditions, les modèles, les règles non écrites de la société, les obligations, en somme tous les devoirs dont l'origine n'est pas le « moi profond ».

Il faut aussi accepter la nature telle qu'elle est, et telle qu'elle se manifeste, dans chaque individu. Non seulement faut-il accepter la nature, il faut aussi l'exprimer, c'est-à-dire faire exactement le contraire de ce qui sert à la réprimer ou à l'opprimer. Pour cela, il faut d'abord se défaire de tout sentiment de culpabilité, puisque ce sentiment est lié aux règles et aux obligations sociales. Chacun doit donc prendre conscience de tout sentiment, l'exprimer dans un langage « authentique », c'est-à-dire tel qu'il est, sans égard pour les conventions sociales qui considèrent certains sentiments comme « mauvais ». Chacun a aussi le devoir de vivre « en congruence » avec ses sentiments, c'est-à-dire accorder son expérience (l'événement présent), sa conscience (sa perception de cet événement) et l'expression ou la communication au sujet de l'événement et de sa perception de l'événement (Rogers et Kinget, 1976, p.176; p.189). En termes concrets, le client ne doit pas, par exemple, répondre gentiment à qui l'agace : « S'ils *ont envie* d'exprimer leur colère, ils le font » (Rogers 1972, p.145). De son côté, le thérapeute doit être exactement ce qu'il est et non pas une façade, un rôle ou une prétention; pour cela, il doit exprimer ouvertement les sentiments et les attitudes qui l'envahissent de l'intérieur au moment où il éprouve ces sentiments. (Rogers, 1972, p. 48; p. 203).

Enfin, le thérapeute rogérien doit éviter d'imposer des modèles à imiter ou des règles à suivre (sauf celles de la thérapie rogérienne), parce que, du fait que ces modèles et ces règles sont extérieurs à l'individu, ils ne peuvent que l'éloigner de lui-même ou l'égarer dans son développement qui consiste à devenir de plus en plus ce qu'il est. L'individu n'a pas à changer, puisqu'il est bon, sauf pour revenir à sa propre nature. Le développement et l'accomplissement humain doivent être conçus en termes de retour à la nature originelle, de réconciliation avec les choses telles qu'elles sont. Tout, y compris le savoir, vient de l'expérience subjective, doit s'y

tenir et y revenir (Rogers, 1976, p. 214; p. 298-299). Telle est la règle du « savoir expérientiel ».

La dimension évaluative

Au regard de Rousseau, il n'existe qu'un seul critère permettant de distinguer le bien du mal : le sentiment du cœur. Il écrit : « Je trouve au fond de mon cœur, écrites par la nature en caractères ineffaçables, les règles et les maximes pour remplir ma destination sur la terre »³⁸ (p. 348). Rogers (1972) fonde aussi sa notion du bien sur ce qu'il ressent de façon globale : « Lorsque je *sens* qu'une de mes activités est bonne et qu'il vaut la peine de la poursuivre, c'est la preuve qu'il *faut* la poursuivre » (p. 20). C'est ce qu'il appelle « l'évaluation organismique » (Rogers, 1976, p. 217). L'appréciation « organismique » est celle par laquelle « les expériences sont valorisées positivement ou négativement selon leur capacité de développer les potentialités de *l'organisme*, de favoriser son enrichissement ou son *rehaussement*, de répondre à son besoin d'*actualisation* » (Rogers, 1972, p. 20). Ainsi, en dehors des critères établis de l'extérieur, par les religions, les sociétés, les autorités parentales ou autres, le bien et le mal sont définis par l'individu lui-même et seul. Chacun sent, dans la totalité de son organisme, ce qui lui convient, ce qui peut concourir à son développement, le rendre heureux, résoudre ses problèmes.

Parce que l'évaluation organismique prend source dans le « moi profond » et naturel, c'est-à-dire non contaminé par les règles externes, l'exemple parfait de l'évaluation

³⁸ Ici comme chez Durkheim, la règle de la conduite se confond avec le critère du bien. Le présupposé étant qu'il suffit à la personne de discerner ce qui est bon ou convenable, dans telle circonstance pour passer à l'action selon son discernement. Ici, Rousseau comme Durkheim ne tient pas compte de tout ce qui peut arriver entre le discernement de ce qui est à faire et l'action qui concrètement, fait ce qui est à faire.

organismique est le nourrisson (*infant*), qui connaît d'instinct ce qui est bon pour lui. Le nourrisson possède, au point de départ, une approche très claire des valeurs, la preuve étant qu'il préfère naturellement certaines choses et en rejette instinctivement d'autres (Rogers, 1984, p. 239). Rogers ajoute que l'enfant ne manquerait pas de rire du problème de l'adulte qui ne sait pas, spontanément, ce qui est bon pour lui ou ne l'est pas. C'est donc le nourrisson qui devient le modèle du processus à suivre pour choisir ses valeurs. Rogers (1984) écrit encore :

Un autre aspect de la manière dont le petit enfant aborde les valeurs, c'est que la source ou le lieu de son évaluation se trouve clairement en lui-même. Contrairement à beaucoup d'entre nous, le petit enfant *sait* ce qu'il aime et ce qu'il n'aime pas, et l'origine de ces choix se situe exactement en lui. Il est le centre de son processus d'évaluation, ses sens lui fournissant les éléments dont il a besoin pour opérer ses choix. (p. 241) ... Pareil au nourrisson, l'individu qui a atteint la maturité psychologique fait confiance à la sagesse de son organisme (p. 249).

Pour déterminer ses valeurs, l'adulte devrait donc s'inspirer du nourrisson. La différence entre le nourrisson et l'adulte qui a bénéficié de la thérapie rogérienne, est que l'adulte guéri fait maintenant confiance à son organisme « en connaissance de cause » (Rogers, 1984, p. 249). Il sait, désormais, que son sentiment et son intuition peuvent être - et sont, en fait - « plus sages que sa raison » (Rogers, 1984, p. 249). En somme, ce qui est bon ou mauvais coïncide avec ce que chacun sent comme étant bon ou mauvais pour soi. Ici, la thérapie rogérienne rejoint la théorie éthique de Rousseau : « Toute la moralité de nos actions est dans le jugement que nous en portons nous-mêmes. S'il est vrai que le bien soit le bien, il doit l'être au fond de nos cœurs » (p. 349); « Tout ce que je sens être bien est bien, tout ce que je sens être mal est mal » (p. 348). La dimension évaluative de la thérapie

rogérienne prend source, comme pour l'éthique de Rousseau, dans l'expérience subjective et affective.

Les principes relationnels

Au regard de Rogers, l'individu humain est naturellement socialisé. Il écrit : «... la base la plus profonde de la nature humaine, les couches les plus intérieures de sa personnalité, le fond de sa nature *animale* ... est fondamentalement socialisé, dirigé par l'avant, rationnel et réaliste » (Rogers, 1972, p. 74). En somme, ici, comme chez Rousseau, l'amour de soi-même entraîne naturellement les relations harmonieuses avec les autres. En effet, l'amour de soi-même est le contraire de l'amour propre qui, lui, porte à se comparer aux autres, pour les envier ou se préférer à eux. Rogers dirait que l'amour propre est le produit d'un regard qui porte des jugements défavorables (*judgmental*) sur les autres ou sur soi-même. À ses yeux, les relations humaines supportent mal les jugements; la règle d'or de la communication devient alors : il ne faut pas juger. Précisons dans cette expression, « juger » signifie « critiquer », émettre une opinion négative ou « condamner ». Ici, Rogers (1969, p. 243-245) pense à ce que chacun a entendu tout au long de sa vie : « c'est bien », « ce n'est pas beau », « cela vaut zéro ». Rogers donne l'exemple de l'enfant qui éprouve du plaisir à tirer les cheveux de sa petite sœur et à qui la mère dit : « mauvais garçon ». Ce jugement maternel fait perdre à l'enfant sa capacité de

s'évaluer à partir de ses propres points de repère.³⁹ Ces jugements ne peuvent qu'entretenir ce que Rousseau appellerait l'amour-propre.

Le principe directeur des relations humaines est l'acceptation inconditionnelle de soi et des autres. Cela signifie ne poser aucune condition d'acceptabilité ou d'affection; par exemple, « je t'aimerais si ... », « je serais plus heureuse si seulement tu ... ». Ces conditions d'acceptation viennent des jugements aliénants de la société; il s'agit de s'en libérer pour s'apprécier soi-même tel qu'on est et apprécier les autres tels qu'ils sont. Les relations humaines authentiques ne peuvent dépendre des conditions imposées de l'extérieur.

Une fois fondée sur l'acceptation inconditionnelle de l'autre, la relation abandonne le ton de la confrontation pour adopter celui de l'empathie. Pour Rogers, entrer en communication empathique, c'est pénétrer dans l'univers intérieur de l'autre, voir les choses à partir de son point de vue, sentir les choses le plus possible comme il les sent, adopter son schème de références. Contrairement à l'acceptation « conditionnelle » qui porte l'autre à douter de lui-même ou à se dévaloriser, l'empathie construit chez l'autre la confiance en soi et dans les autres. Cette confiance est la pierre d'angle de tout développement humain et de toute relation interpersonnelle. (Rogers et Kinget, 1976, p. 106-108; 133-135).

Enfin, parmi les principes relationnels, il faut donner une place prépondérante à

³⁹ “ *As he pulls his sister's hair, he solemnly intones, “ Bad, bad boy ”. He is introjecting the value judgment of another, taking it in as his own. To that degree he loses touch with his own organismic valuing process. He has deserted the wisdom of his organism, giving up the locus of evaluation, and is trying to behave in terms of values, set by another, in order to hold love* ” (Rogers, 1969, p. 244).

l'égalité démocratique. L'harmonie et l'authenticité interindividuelles ne sauraient coexister avec les structures hiérarchiques ou les individus investis d'autorité qui imposent leurs façons de voir. Ce principe s'applique aux relations familiales, où les parents doivent négocier avec les enfants; aux relations pédagogiques où les enseignants se font « apprenants »; aux professeurs qui doivent comprendre que les étudiants sont beaucoup plus aptes qu'eux à identifier ce qu'ils ont besoin d'apprendre et comment ils s'y prendront pour répondre à leur propre besoin. (Rogers, 1984, p. 123-126).

2.4 L'éducation comme thérapie rogéienne

Alors que les principes de Rousseau donnent naissance à la pédagogie naturelle, les principes de la thérapie rogéienne créent la pédagogie non directive et l'école centrée sur l'enfant. La pensée éducative de Rogers est surtout explicitée dans *Freedom to Learn* (1969). L'école centrée sur l'enfant transforme radicalement le milieu scolaire au niveau des finalités de l'enseignement et de la compréhension du rôle des enseignants. Nous présentons brièvement ces deux aspects avant d'en dégager trois conséquences pour l'éducation scolaire.

Selon Rogers (1969)⁴⁰, c'est tout le système scolaire qui est en crise. Il se demande si une institution aussi traditionaliste, conservatrice, rigide et bureaucratique que celle de l'école est capable de préparer les individus à vivre heureux dans une société aux

⁴⁰ Dans cette section, toutes les références proviennent de *Freedom to Learn* (1969). Nous ne donnons que le numéro des pages.

prises avec des problèmes tels que le manque de communication, les tensions raciales et internationales, la révolte grandissante des étudiants, les découvertes scientifiques destructrices comme la bombe atomique et la radioactivité (p. vi-vii). Dans ce monde de changements continus, la finalité première de l'enseignement devient celle d'aider à créer une société dans laquelle les gens peuvent vivre plus confortablement dans le changement que dans la rigidité (p. 304). En d'autres mots, les institutions scolaires doivent faciliter le changement et l'apprentissage (p. 105) en créant des conditions qui permettent aux individus de se mettre eux-mêmes en mouvement et de se prendre eux-mêmes en mains (p. 126). L'enseignement n'a presque plus sa raison d'être dans une telle conception de l'éducation; selon Rogers, l'enseignement est une fonction largement surestimée (p. 103). C'est pourquoi, les maîtres et les modèles influents de l'éducation durkheimienne doivent, pour une éducation rogérienne, renoncer à enseigner et à exercer une fonction d'autorité, apprendre à accompagner des groupes d'apprenants, se faire facilitateurs, catalyseurs, animateurs ou personnes ressource, selon les désirs exprimés par les étudiants. Schiro (1980) résume bien les fonctions de l'enseignant dans une école qui adopte une idéologie centrée sur l'enfant. Parmi celles-ci, il mentionne celles d'observer l'enfant afin de pouvoir répondre à ses besoins individuels, de créer un environnement facilitant un apprentissage autonome, d'encourager l'apprenant et d'être auprès de lui un conseiller ou une ressource auquel il peut faire appel, s'il le désire. Dans ces divers rôles, le facilitateur rogérien doit se voir comme un « assistant » de l'enfant, mieux encore, un étudiant de l'enfant.⁴¹ Ces

⁴¹ " *The teacher is a trained observer, diagnostician of individual needs, presenter of environments, consultant, collaborator, flexible resource, psychological supporter, general facilitator of the learning requirements of an independent agent. This means that the teacher is mainly assistant to not director of the child's*

nouvelles orientations éducatives sont basées sur la conviction que l'étudiant, comme le client, possède en lui-même toutes les potentialités requises pour assurer son développement, qu'il est non seulement premier mais le seul agent de son apprentissage.

Constituer l'apprenant comme point de départ et point d'arrivée de l'apprentissage entraîne plusieurs conséquences. Giroux (1990 b, p. 235-238) résume ces conséquences lorsqu'elle présente le « facilitateur empathique » du modèle rogérien. Pour se centrer sur l'étudiant, écrit-elle, « l'éducation doit d'abord se décentrer du corpus de connaissances à acquérir, de l'ensemble des disciplines à maîtriser et de la liste des textes à analyser ». Quand les questions d'actualité - la guerre, le divorce, la violence, la pauvreté, l'amour - affectent de façon vitale les étudiants, les disciplines du savoir doivent leur céder la place. L'expérience quotidienne résistant aux canons des disciplines, il faut lui donner préséance (Giroux, 1990 b, p. 235). Les rencontres informelles, les séminaires de sensibilisation (*basic encounter group*), les sorties éducatives, les centres d'intérêt, les activités culturelles, les groupes de discussion, les *happenings*, ne sont que quelques exemples des nouvelles façons d'apprendre (Rogers, 1984, p. 130-144). Ces modalités d'apprentissage remplacent les exposés magistraux et les cours structurés pour privilégier l'apprentissage par l'expérience directe (*hands-on approach*), le partage du vécu et la spontanéité. Étant donné que l'étudiant « est le seul à avoir accès à son expérience personnelle, le seul à l'auto-découvrir, l'auto-approprier et le seul capable de traduire significativement cette

activity. ... The interventions of the teacher are to be made after careful observation and diagnosis of the child, and are to be based upon those observations and that diagnosis rather than some motive exterior to the child. This means that the teacher must be a careful student of the child, an observer of his progressive learning, an anticipator of his learning needs " (Schiro, 1980, p. 207-208).

expérience en termes de comportement » (De la Puente, 1970, p. 233), il peut donc trouver en lui-même et par mode intuitif, les données qui lui permettent de se connaître et de connaître le monde. Le centre des savoirs est vraiment l'expérience des étudiants et non les contenus disciplinaires ou l'expérience des enseignants.

Le postulat de la tendance naturelle à l'actualisation de soi entraîne comme deuxième conséquence que l'enseignement scolaire et universitaire doit s'inspirer des mêmes principes, des mêmes attitudes et des mêmes techniques que ceux dont se servent les thérapeutes. D'abord, le principe de la non-directivité selon lequel les facilitateurs n'ont plus l'autorité de donner de directives à qui que ce soit. Ceux-ci doivent limiter leur initiative à créer un climat d'apprentissage chaleureux, à « offrir » leur savoir et leur expérience et à mettre à la disposition des étudiants une variété de matériel leur permettant d'explorer leur environnement. L'enseignement doit aussi adopter les attitudes de respect et d'acceptation inconditionnelle qui supposent de ne pas intervenir au niveau des valeurs, des croyances ou des opinions des apprenants. Enfin, le principe de l'apprentissage libre, voulu (*self-initiated*) et spontané (p.144) fait appel à l'emploi de deux techniques : le reflet supportant et l'écoute active. Le « reflet supportant » consiste à agir comme un miroir qui renvoie à l'autre son image, non pour le juger, mais pour le confirmer, le supporter ou le valoriser dans ce qu'il est et dans ce qu'il exprime. Par l'écoute active, sensible et empathique, l'enseignant-catalyseur s'applique à bien entendre ce que les apprenants disent et à vérifier s'il a bien entendu et surtout bien compris. Un exemple de reflet supportant : « Si je comprends bien, vous êtes en train de me dire que ... ». La mise en pratique de cet ensemble de principes, d'attitudes et de techniques

assure à l'école centrée sur l'apprenant les conditions permettant un apprentissage expérientiel, c'est-à-dire lié directement à l'expérience individuelle; autodéterminé, c'est-à-dire choisi et conduit par l'apprenant lui-même; significatif, c'est-à-dire ayant du sens pour l'apprenant lui-même.

Enfin, pour que l'apprentissage autodéterminé soit aussi un apprentissage responsable, l'évaluation doit surtout relever de l'étudiant lui-même. C'est lorsque chacun décide des critères qui sont importants pour lui, des buts qu'il essaie d'atteindre et de la mesure dans laquelle il y arrive, qu'il apprend réellement à prendre la responsabilité de lui-même et de ses choix (p.142-143). L'auto-évaluation constitue donc la troisième conséquence d'une éducation centrée sur l'apprenant. Dans ce modèle, il importe de trouver de nouvelles formes d'évaluation pour que l'étudiant apprécie ses propres efforts et son propre apprentissage et qu'il essaie d'atteindre les objectifs qu'il s'est fixés. Les modalités d'auto-évaluation retenus par Rogers proviennent de ses contacts avec les enseignants ou de son expérience personnelle comme professeur d'université. Il suggère, entre autres, de discuter librement du problème des notes avec les étudiants, de leur laisser la responsabilité d'établir les critères d'évaluation, de donner des rétroactions régulières, de constituer un dossier de leurs travaux, de tenir un journal de bord, de développer des techniques d'observation pour déterminer jusqu'à quel point l'étudiant est engagé dans son apprentissage, de mettre l'accent sur le processus de l'apprentissage et non sur le résultat, d'établir des contrats entre professeurs et étudiants, de constituer une équipe d'évaluation formée de délégués de chaque groupe d'étudiants et du professeur (p.142-144). En somme, en éducation comme en thérapie, Rogers vise à éliminer toute évaluation

extérieure à l'individu.

2.6.1 *Une éthique centrée sur la personne*

Le modèle rogérien a pour mérite de prendre comme point de départ et comme appui constant, la confiance dans les capacités positives des individus humains. En d'autres mots, au lieu de tabler sur l'influence du milieu ou sur un quelconque état de péché originel, ce modèle compte sur les prédispositions originelles de l'individu au développement et à la réalisation de ses potentialités.

Le modèle rogérien vise le développement de la liberté, c'est-à-dire la libération de l'individu face aux nombreuses contraintes qui peuvent étouffer son désir d'apprendre ou le faire dévier de sa voie. En réagissant au caractère autoritaire, rigide et conformiste de la morale du modèle de mission sociale, en reconnaissant l'individu comme agent principal de son développement, le modèle thérapeutique fait prendre conscience du statut unique de l'enfant et de l'importance de respecter sa liberté individuelle. Il reconnaît aussi la valeur de l'affectivité et du climat relationnel positif dans l'apprentissage. En somme, au bilan des contributions à conserver de ce modèle, il faut noter l'appropriation par l'apprenant de son propre développement et la valeur de la liberté individuelle.

Cependant, la perspective éthique sous-jacente à ce modèle étant celle de la bonaté naturelle, on perd de vue le fait que parmi les potentialités humaines, certaines sont destructives. Parmi les instincts naturels, comment ignorer ceux qui, depuis toujours, sont à l'origine des conflits les plus sanglants? Du point de vue du développement de la liberté

humaine, le modèle rogérien accuse aussi une faiblesse majeure au niveau de la notion de liberté. Ici, la liberté est réduite à la notion de libération face aux contraintes, celles du surmoi, qui est la somme des règles socialement imposées. Il est exact que la liberté humaine commence par la libération, mais une fois libre de quelque chose, l'être humain veut être libre en vue d'un but à poursuivre. Sur le sujet de la liberté, mentionnons que pour Rogers, elle est un don de départ; l'adulte aliéné cherche à retrouver la liberté de son enfance. C'est proposer un développement qui, aux yeux de plusieurs, serait plutôt semblable à une régression. C'est ce que dirait l'ensemble de ceux qui, aujourd'hui, voient les années 1970 comme étant les “ *selfish seventies* ” ou encore dans le termes de Lasch (1979), la culture du narcissisme.

2.6.2 *Un modèle professionnel adéquat?*

Le modèle rogérien a dominé la théorie et la pratique éducative au cours des années 1970; aujourd'hui, les faiblesses de cette conception éducative sont de plus en plus évidentes comme le montre Schiro (1980, p.175-236). Pourtant, nombre d'enseignants s'attachent encore aux thèses rogériennes; c'est pourquoi il faut se demander si, et dans quelle mesure, le modèle rogérien de thérapie peut servir à la construction d'un modèle professionnel pour l'enseignement scolaire.

L'application des principes thérapeutiques au contexte scolaire peut corriger plusieurs des lacunes de l'enseignement. Ce modèle rappelle d'abord aux enseignants qu'en éducation scolaire « il y a plus et autre chose à faire que de former des esprits

disciplinés » (Giroux, 1990, p. 235) et plus et autre chose que la simple transmission des savoirs ou les trucs du métier. L'enseignement est avant tout une interaction avec un ou plusieurs individus. Il est important alors de connaître l'élève et de le garder comme point de repère principal à toutes les étapes de l'apprentissage. La spontanéité, la créativité, l'affectivité et le dialogue sont des capacités qui font partie du bagage humain tout autant que la rationalité, la logique et l'objectivité. Le recours à ces habiletés ne peut qu'enrichir le processus d'apprentissage. Enfin, le style autoritaire peut être remplacé par un style de relation inter-individuelle qui, tout en gardant une « juste distance pédagogique », respecte la contribution de chaque élève, pour tout dire, sa dignité et sa valeur comme être humain.

Pourtant, sous d'autres aspects, plusieurs principes du modèle thérapeutique ne conviennent pas à l'enseignement. En premier lieu, l'intervention du thérapeute vise à corriger un déficit dans le fonctionnement de la personnalité; l'individu est dysfonctionnel. L'enseignant rencontre aussi plusieurs individus souffrant de troubles de personnalité; cependant son but, son mandat et ses compétences ne sont pas tels qu'il vise surtout à soigner ces troubles; il travaille avec et à partir des éléments de santé physique, affective, intellectuelle des individus qui lui sont confiés. En deuxième lieu, l'action thérapeutique s'exerce avec un seul individu ou un groupe restreint d'adultes qui choisissent d'abord d'aller en thérapie, ensuite, de s'adresser à tel thérapeute. Dans le contexte scolaire, les enseignants travaillent habituellement avec une trentaine d'élèves qui n'ont le choix, ni d'aller à l'école ni de se trouver avec tel enseignant. En troisième lieu, ce modèle a surtout été pensé pour favoriser l'actualisation des adultes. Le principe de non-directivité peut

convenir à des personnes qui ont atteint un certain niveau de maturité, mais lorsqu'il est mis en pratique avec des enfants, il ne tient pas compte du lien qui existe entre capacité de jugement et niveau de développement intellectuel. La limite des structures cognitives, selon Piaget, l'empêchent de considérer tous les aspects de la réalité et de tenir compte du point de vue de l'autre; c'est pourquoi son jugement peut s'avérer lacunaire.

Enfin, comme le mentionne Schiro (1980, p. 232-236), puisque dans l'idéologie centrée sur l'enfant, la réalité subjective est plus significative que la réalité objective, seule l'évaluation intuitive et subjective est reconnue comme pouvant être utile à l'apprenant et par conséquent aux responsables des rédacteurs des programmes scolaires.⁴² Aussi importants que soient les points de repère internes pour évaluer la valeur des actions, aussi néfastes que soient certaines utilisations des résultats - publication de notes, comparaison entre individus, institutions ou pays; équation entre résultats chiffrés et qualité de l'éducation, on peut se demander si, en éducation, une évaluation uniquement subjective est toujours à l'avantage de l'étudiant et du public qu'il sera appelé à servir, en vertu de ses qualifications. L'évaluation subjective peut être faussée par les perceptions négatives de l'étudiant de lui-même ou de son rendement, donc être à son désavantage. L'éducation scolaire n'est pas un projet de nature individuelle mais bien un projet de société subventionné par des deniers publics. La société, par l'entremise de ses enseignants, a donc la responsabilité de veiller à ce que les objectifs de l'éducation soient atteints dans

⁴² " *Since subjective reality is held to be more meaningful to a learner than objective reality, it is assumed that subjective intuitive evaluation is more meaningful (and thus more useful ? more reliable ?) than objective evaluation. Objective evaluation is generally avoided, for it is believed that evidence of learning is best assessed intuitively, by direct observation of the person doing the evaluation* " (Schiro, 1980, p. 233).

une mesure acceptable. Les normes externes n'excluent pas le souci de répondre aux intérêts de l'enfant et de tenir compte de ses capacités mais elles garantissent le respect des justes attentes du public qui sera servi par les diplômés de l'école.

Pour ce qui est du projet de professionnalisation de l'enseignement scolaire, il faut dire que, dans la mesure où les enseignants resteront attachés au modèle thérapeutique rogérien, ils maintiendront au moins deux obstacles majeurs à la reconnaissance sociale accordée aux professions prestigieuses. D'abord, le modèle thérapeutique dévalorise les savoirs théoriques de haut niveau. Lorsque l'apprenant devient le guide de l'apprentissage, le savoir théorique devient secondaire et la formation intellectuelle est nettement délaissée. Pourtant, si l'enseignement scolaire veut être reconnu comme une profession importante, il doit démontrer en quoi son action est basée sur des connaissances et des savoirs de haut niveau. Il est peu probable que le modèle thérapeutique qui accorde tant de place à l'expérience individuelle et à un apprentissage « au niveau des viscères » soit de nature à placer l'enseignement scolaire parmi les professions reconnues.

Le second obstacle à la reconnaissance professionnelle, tel qu'il apparaît dans le modèle rogérien de thérapie, est la méfiance et le refus de tout ce qui a trait à l'exercice de l'autorité. Or le degré d'autorité du professionnel est la mesure exacte du prestige d'une profession. Cette autorité résulte des savoirs acquis; elle donne le droit plus ou moins exclusif à l'acte réservé. Dans le cas de l'enseignement scolaire, s'il y a un acte qui devrait être réservé à l'enseignant en vertu de ses compétences, c'est bien celui de l'évaluation, ce qui devrait comprendre l'évaluation de l'apprentissage des élèves, l'évaluation du matériel pédagogique et l'évaluation des programmes scolaires. Selon Hlebowitsch (1990), seuls

les enseignants ont la compétence pour évaluer les implications sociales et morales de leurs choix pédagogiques (p. 159). Ceci ne veut en rien dire que le professionnel peut impunément abuser de son autorité ou qu'il jouit d'une autorité illimitée, mais ceci ne signifie pas non plus que le professionnel doit se limiter à répondre aux besoins des clients tels qu'ils sont exprimés.

En somme, le modèle thérapeutique rogérien peut apporter à la profession enseignante les éléments par lesquels il souligne l'importance capitale et la valeur de l'individu : le souci du respect et de la promotion de l'individualité, la foi dans la bonté foncière de l'être humain; la confiance dans ses capacités de réalisation de soi et de libération par rapport aux forces internes et externes d'aliénation; l'accent mis sur la bienveillance interindividuelle. Pourtant, ce modèle a des faiblesses qui peuvent faire écueil à l'enseignement : la confiance naïve dans la bonté naturelle, l'anti-intellectualisme, la méfiance face à tout ce qui vient de l'extérieur - y compris les apports de la culture, les modèles et les figures d'autorité - la fonction d'évaluation, enfin et peut-être surtout la conception profondément atomique de l'individu humain.

2.7 Le modèle des affaires

Il est plausible de penser que dans l'élaboration d'un modèle professionnel pour l'enseignement scolaire, les ordres professionnels de la Colombie-Britannique et de l'Ontario s'inspireront des professions qui bénéficient aujourd'hui d'une grande reconnaissance dans la société nord-américaine : celles qui sont directement ou indirectement reliées à la technologie, à l'informatique, à l'industrie et au monde des affaires. En effet, nul ne peut nier que les principes de l'efficacité, de la rentabilité et de la performance qui sont typiques du monde des affaires font de plus en plus partie des schèmes de référence des gouvernements, des ministères de l'Éducation et par conséquent des enseignantes et des enseignants qui sont des employés de l'État. Comment se fait-il que le modèle des affaires domine dans l'enseignement autant que dans d'autres sphères de l'activité humaine? Deux réalités doivent être explicitées pour répondre à cette question : d'une part, la transformation du concept de « travail » résultant de la montée du libéralisme et du capitalisme et d'autre part le développement du secteur tertiaire de travail, à la suite des révolutions industrielle et technologique.

La première réalité à considérer pour comprendre comment le modèle des affaires est devenu le modèle dominant au XXe siècle est l'influence du libéralisme et du capitalisme dans la transformation de la notion de « travail ». Le libéralisme « met la volonté individuelle à la source des relations sociales et limite la souveraineté de l'État et de l'Église dans la vie sociale et économique » (Morfaux, 1980, p. 193). Ainsi, le travail devient non plus un labeur ou un servage, mais un droit fondamental et une nécessaire

expression de la réalisation de soi. Dans ce contexte, le travailleur est considéré comme un sujet rationnel et autonome, capable d'orienter son action en fonction de ses besoins humains. Les « besoins » ont pour objets les biens de consommation nécessaires à une certaine qualité de vie individuelle et sociale. Avec la montée du capitalisme en tant que « mode de production basé sur l'économie de marché » (Auroux, 1989, p. 203), les grandes industries prolifèrent et, dans ce contexte, la notion de « besoin » réfère aux objectifs de croissance ou de rentabilité des entreprises. Il est alors moins question de produire pour répondre à des besoins de survie que de produire pour faire du profit. L'univers du travail se transforme donc en un immense système créateur de besoins où le travailleur représente une ressource et un capital au service de l'économie de marché. Ainsi, de main d'œuvre servile qu'était le travailleur dans la société traditionnelle, d'artisan compétent qu'il devient dans la société médiévale, dans le monde industriel, il est un producteur et un salarié au service des industries et des entreprises privées.

La deuxième réalité à considérer pour expliquer la place qu'occupe le modèle des affaires dans le monde du travail est le développement de nouveaux secteurs de travail à la suite des révolutions industrielle et technologique. Selon le dernier rapport de l'UNESCO, le secteur tertiaire qui comprend tous les services nécessaires au fonctionnement des grandes entreprises et à l'organisation de la société moderne emploie aujourd'hui « un quart de la population active des pays en développement et plus des deux tiers de celle des pays industrialisés » (Delors et al., 1999, p. 67). Cette nouvelle réalité a entraîné une structure organisationnelle de type bureaucratique de même que la création d'une nouvelle classe d'employés formée de fonctionnaires publics, de gestionnaires et de bureaucrates,

ce qui fait dire à Lalonde (1997) que le modèle de l'entreprise capitaliste industrielle est maintenant bien établi dans le secteur tertiaire (p. 342). En somme, plus une entreprise prend de l'envergure, plus la structure bureaucratique s'y installe et plus le comportement des employés adopte la logique des affaires. Non seulement la logique, mais aussi l'éthique du *big business* domine présentement notre société.

Or l'éthique des affaires a des liens naturels avec le courant utilitariste de la morale. L'éthique utilitariste prend naissance en Angleterre, à l'aube de la révolution industrielle. Les principaux représentants de cette pensée sont Bentham (1748-1832), J. S. Mill (1806-1873) et A. Smith (1723-1790), pour qui la philosophie morale et l'économie politique sont étroitement liées.

Éléments cognitifs

Au regard de Bentham, le principe éthique de base est la promotion du plus grand bonheur pour le plus grand nombre de membres de la société. Dans cette pensée, le bonheur est le plaisir sensible. Il résulte d'une proportion plus grande de plaisirs que de peines, c'est-à-dire plus d'expériences agréables que de souffrances. C'est le principe de l'Utilité. Pour déterminer la proportion des plaisirs, Bentham élabore un « calcul hédoniste » mesurant la quantité de plaisirs. Ces plaisirs sont mesurés d'après leur intensité, leur durée, la certitude de les trouver, leur immédiateté et leur pureté, c'est-à-dire l'absence de peine qui s'y mêle. Le principe de l'Utilité veut que le législateur s'emploie à créer des conditions telles que dans la société, la proportion (quantitative) des

plaisirs dépasse celle des peines pour le plus grand nombre de membres de la société.

J. S. Mill adopte comme principe éthique centrale, celui de l'Utilité, c'est-à-dire le plus grand bonheur pour le plus grand nombre. Il écrit :

La doctrine qui donne comme fondement à la morale l'utilité ou le principe du plus grand bonheur, affirme que les actions sont bonnes (*right*) ou sont mauvaises (*wrong*) dans la mesure où elles tendent à accroître le bonheur, ou à produire le contraire du bonheur. Par « bonheur », on entend le plaisir et l'absence de douleur; par « malheur » (*unhappiness*), la douleur et la privation de plaisir » (Mill, 1988, p. 48-49).⁴³

Cependant, contrairement à Bentham, Mill ne tient pas uniquement compte de la « quantité » des plaisirs pour évaluer le profit qu'apporte une action. Pour lui, le bonheur est lié à un plaisir de qualité et est différent du plaisir rattaché à la notion de satisfaction sensible. Ainsi, les plaisirs de qualité sont ceux qui font appel à des facultés élevées, ceux qui donnent des sentiments nobles et qui vont dans le sens de la dignité humaine, comme par exemple l'intelligence, la sensibilité, l'imagination, l'éducation, la sympathie, la santé et les sentiments moraux (Mill, 1979, p. 8). Les personnes qui goûtent ce type de bonheur découvrent dans ce qui les entoure beaucoup de choses pour les intéresser par exemple, la nature, les œuvres d'art, la poésie et les façons de faire de l'humanité qui se révèlent dans les événements passés et actuels (Mill, 1979, p. 14).

Le bonheur qui relève des plaisirs supérieurs n'est pas un état continu

⁴³ "The creed which accepts as the foundation of morals utility and the " greatest happiness principle ", holds that actions are right in proportion as they tend to promote happiness, wrong as they tend to produce the reverse of happiness. By happiness is intended pleasure, and the absence of pain; by unhappiness, pain and the privation of pleasure " (1979, p. 7).

d'exaltation, ni une flambée éclatante et accidentelle de la jouissance, ni une vie toute de ravissement (Mill, 1979, p. 12-13). Il ne faut pas attendre de la vie plus qu'elle ne peut donner, ajoute Mill (1979, p. 13). Pour les personnes qui font l'expérience des plaisirs supérieurs, il est normal que le bonheur s'accompagne d'un sentiment d'imperfection. Sachant cela, elles ne veulent pas échanger ce bonheur, si imparfait soit-il, avec la satisfaction qui provient de plaisirs inférieurs, c'est-à-dire des plaisirs résultant du bien le plus proche ou des plaisirs faciles, des plaisirs de bête, tels la sensualité, l'ignorance, l'égoïsme, l'insensibilité et la stupidité (Mill, 1979, p. 10). C'est dans ce contexte qu'il faut entendre l'affirmation : "*It is better to be a human being dissatisfied than a pig satisfied; better to be Socrates dissatisfied than a fool satisfied*" (Mill, 1979, p. 10).⁴⁴ En somme, le principe de l'Utilité, celui du plus grand bonheur pour le plus grand nombre devrait tenir compte des plaisirs supérieurs de l'existence humaine. La vie heureuse devrait être aussi exempte que possible de douleurs et aussi riche que possible en jouissances, envisagées du double point de vue de la quantité et de la qualité (Mill, 1979, p. 11).

Mais avant que Bentham et J. S. Mill n'aient formulé le principe éthique de l'Utilité ou du plus grand bonheur pour le plus grand nombre, Adam Smith avait enseigné que l'être humain est destiné, par un sentiment naturel de solidarité avec ses semblables, à assurer le plus grand bonheur possible pour le plus grand nombre (Smith, 1952, p. 193-194). Or, Smith est un philosophe économiste. Pour lui, le plus grand bonheur pour le plus grand nombre se définit, pour une part importante, en termes de division de travail, de

⁴⁴ « Il vaut mieux être un homme insatisfait qu'un porc satisfait; il vaut mieux être Socrate insatisfait qu'un imbécile satisfait » (Mill, 1988, p. 54).

productivité, d'organisation économique des sociétés, de commerce, de profits commerciaux et de distribution de ces profits. Comment donc assurer que les productions du travail, de même que les activités commerciales à l'intérieur des nations et entre les nations, et les profits de ces activités entraînent le plus grand bonheur pour le plus grand nombre? Non pas par un système de lois et de contraintes sociales car pour favoriser la plus grande productivité possible et maximiser les profits, le travail et tout ce qui en découle doit être libre des contrôles gouvernementaux. Smith préconise donc le laisser-faire économique, qui est à la base du libéralisme.

Cela ne veut pas dire que le travail et les activités commerciales ne seront aucunement réglés. L'agent régulateur de l'activité commerciale et de la distribution des profits est une « main invisible »⁴⁵, un principe naturel grâce auquel un individu qui dirige son industrie de manière à ce que son produit ait le plus de valeur possible poursuit en même temps l'intérêt public même si, à première vue, tout laisse croire qu'il ne recherche que son propre gain et sa propre sécurité financière (Smith, 1952, p. 194). En effet, étant donné le sentiment naturel de solidarité, un individu n'est pas fondamentalement égoïste; lorsqu'il poursuit ses intérêts, il

est conduit par une main invisible à remplir une fin qui n'entre nullement dans ses intentions. ... Tout en ne cherchant que son intérêt personnel, il travaille souvent d'une manière bien plus efficace pour l'intérêt de la société que s'il avait réellement pour but d'y travailler (Smith, 1991, p. 42-43).

Selon cet argument de la « main invisible », il existe des lois économiques

⁴⁵ Pour mieux comprendre la complexité des mécanismes régulateurs qui entrent en jeu dans le principe de « la main invisible » chez Smith, on peut lire l'excellente analyse de Moussé (1989), qui replace la théorie économique de Smith dans le contexte du libéralisme naissant du 18^e siècle (p. 141-154).

naturelles, telle la loi de l'offre et de la demande, qui lorsque laissée à son libre cours, établit un équilibre entre production, distribution et consommation des biens. La « main invisible » permet au marché capitaliste de transformer l'ensemble des motivations égoïstes des individus en un système globalement altruiste (Métayer, 1997, p. 254). Smith espère que la loi de l'offre et de la demande génère des profits au point où elle puisse garantir la prospérité de tous, en d'autres mots, assurer la « richesse des nations » (Solomon et Hanson, 1989, p. 252-257).

Placer l'Utilité comme principe central de la vie morale, ce n'est donc pas, dans l'optique de Mill (1979) seulement rechercher le plus grand nombre de plaisirs possible ou le plus grand profit pour soi, ce n'est pas non plus seulement éviter le plus grand nombre de peines ou de douleurs, c'est aussi se préoccuper de la qualité des plaisirs et du bonheur du plus grand nombre (p. 6-15). Quant à Smith (1952), c'est croire aussi que chaque individu sera assez raisonnable et assez compatissant pour ne jamais séparer ses propres intérêts de ceux de l'ensemble des nations (p. 182-197). Ces propos de Mill et de Smith permettent de mieux comprendre le fondement principal du modèle des affaires, soit, le principe de l'Utilité ou du profit.

Aspect impératif

Mill reconnaît le besoin d'avoir recours à des règles morales pour atteindre le bonheur du plus grand nombre. Ces règles, dit-il, agissent comme des « poteaux indicateurs » prévenant le voyageur de la meilleure route à suivre pour atteindre le but de

son voyage, c'est-à-dire, le bonheur (Mill, 1979, p. 24). Trois impératifs principaux se dégagent de l'éthique utilitariste. Le premier est de contribuer au plus grand bonheur de tous. Selon Mill (1979), la contribution apportée à la réalisation du bonheur universel est la seule pierre de touche qui permette de juger toute la conduite humaine (p. 38). Desjardins et McCall (1996, p. 26-27) notent que le bien recherché, donc ce qui apparaît utile pour le bonheur du plus grand nombre, entraîne des obligations différentes, selon le courant utilitariste qui inspire l'action. Pour les disciples de Bentham, le bien se définit comme la simple satisfaction des désirs, c'est-à-dire l'obtention de tout ce qui est plaisir sensible et immédiat et l'évitement de tout ce qui apporte douleur. Pour les disciples de Mill, il faut aussi répondre aux désirs de chacun, mais seulement et en autant que ceux-ci sont dans leur plus grand intérêt : ce n'est pas parce qu'un enfant ne manifeste aucun intérêt pour les mathématiques qu'il ne faut pas les lui expliquer. La première règle à observer dans un modèle qui s'inspire de l'éthique utilitariste est d'ajouter du plaisir à sa propre vie et à celle des autres, en autant que ce plaisir est dans le meilleur intérêt de l'individu.

Pour le monde contemporain des affaires, un deuxième impératif découle du principe du plus grand bonheur pour le plus grand nombre, celui d'assurer à chacun une formation technique ou scientifique très spécialisée, reconnue par des institutions dûment mandatées par l'État. Une erreur technique ou un mauvais calcul des conséquences dans une décision administrative sont, en effet, peu profitables pour une entreprise. Ces manques de compétence peuvent encourir des poursuites judiciaires, diminuer la confiance des employeurs et des clients dans la qualité des produits ou des services et même résulter en une perte d'emploi. Pour ne pas nuire aux intérêts économiques de l'entreprise, surtout s'il

s'agit du secteur de l'industrie, les employés se soumettent à des règlements de toutes sortes concernant, entre autres, l'entretien des machines, la durée de la journée de travail, les amendes pour les retardataires et pour la perte de matériau. (Lalonde, 1997, p. 328-329).

Enfin, dans le contexte des affaires, les employés promus au rang de gestionnaires ou de *managers* de l'entreprise acceptent un troisième impératif : tout en ne perdant pas de vue que leur mission première est d'augmenter l'efficacité globale de l'entreprise et de maximiser les profits, ils doivent aussi, selon le conseil de Freidman (1970), respecter les règles minimales du jeu du libre marché, c'est-à-dire ne pas nuire à une compétition ouverte et libre et s'abstenir de duperie ou de fraude.⁴⁶ Concrètement, cela veut dire qu'une industrie ou une entreprise n'a aucune responsabilité sociale sauf celle de s'éloigner des pratiques discriminatoires qui vont à l'encontre du principe de l'égalité et de la liberté individuelle. Pour le libéralisme contemporain, cette responsabilité minimale suffit pour assurer l'harmonie entre tous, chaque individu possédant en soi un « sentiment social naturel », un « centre directeur » qui le pousse à mettre ses sentiments et ses buts en harmonie avec ceux de ses semblables (Mill, 1979, p. 30-33).

⁴⁶ “ *In a free society, there is one and only one social responsibility of business - to use its own resources and engage in activities designed to increase and engage in activities designed to increase its profits so long as it stays within the rules of the game, which is to say, engages in open and free competition without deception or fraud* ” (Freidman, 1970, *The New York Times*, dans Desjardins et McCall, 1996, p. 12).

Dimension évaluative

Les fondements et les impératifs de l'éthique utilitariste entraînent le critère déterminant dans l'évaluation de la moralité d'un acte : l'action est évaluée en termes de ses conséquences. Mill propose quatre étapes pour faire le bilan des conséquences positives et négatives d'une action. Dans les trois premières étapes, il s'agit d'entrevoir le bien et le mal qui pourraient résulter d'une action d'abord pour soi-même, d'examiner ensuite les conséquences directes sur soi-même, les autres et le milieu immédiat et enfin, d'analyser les conséquences indirectes sur soi-même, les autres et milieu. Cependant, ces trois étapes ne suffisent pas pour déterminer quelle action est vraiment la meilleure. Il faut aussi chercher à savoir si l'action va produire le plus grand plaisir ou la plus grande utilité pour le plus grand nombre. La quatrième étape consiste donc à comparer les conséquences d'une action aux conséquences de l'action contraire ou d'une autre action, toujours en pensant à soi, aux autres et à la société; aux effets directs et indirects, immédiats et à long terme. L'action morale est celle qui produit le plus grand bien pour le plus grand nombre d'individus ou celle qui a comme conséquence d'entraîner le moins de mal possible pour l'ensemble des individus affectés par une décision (De George, 1982, p. 42-43). Un autre moyen suggéré par Mill pour aider au discernement dans les cas difficiles est de se référer aux normes acceptées depuis longtemps dans la société. L'histoire de l'humanité contient en effet maints exemples qui permettent de voir si une action entraîne plus de bien que de mal.

Cependant, dans toutes ces étapes de discernement, ce qui détermine la moralité de l'acte n'est ni le motif ou l'intention qui le précèdent mais uniquement les conséquences qui

surviennent comme résultats. Même si Mill établit deux niveaux de moralité, ⁴⁷ l'action a une valeur morale dans la mesure où elle rencontre les critères de l'Utilité, c'est-à-dire où les conséquences avantageuses excèdent les conséquences désavantageuses. Dans l'éthique utilitariste, il n'y a donc pas de critères à priori pour distinguer le bien du mal; toute la valeur de l'action est dans ses résultats.

Principes relationnels

La conduite des affaires est inconcevable en dehors des relations humaines. En effet, toute production, transaction ou organisation place les individus dans des rapports plus ou moins étroits. Le monde des affaires met en présence des employés, des patrons, des syndicats, des clients, toute une société.

Les employés se considèrent comme spécialistes et experts dans leur domaine particulier. Ils sont fiers de cette expertise et se sentent indispensables à la bonne marche de l'ensemble du système. Toutefois, ils expérimentent aussi un certain sentiment d'insécurité sachant bien que leur expertise n'est valable que tant et aussi longtemps qu'elle ne sera pas dépassée par une autre découverte scientifique ou mécanique, autrement dit, aussi longtemps qu'elle sera rentable pour l'entreprise. Les relations avec les autres travailleurs sont encouragées en autant que celles-ci concourent au succès de l'entreprise. La

⁴⁷ C'est ce que les spécialistes appellent « utilitarisme de l'acte » (*act utilitarianism*), chaque action étant évaluée pour elle-même. Ainsi, on pourrait justifier le vol ou la fraude. L'« utilitarisme de l'acte » échappe aux règles générales qui sont reconnues par les tenants de l'« utilitarisme de la règle » (*rule utilitarianism*) pour qui, le vol et la fraude sont, à priori, reconnus comme immoraux.

parcellisation des tâches et la mécanisation du travail favorisent peu la spontanéité des contacts entre travailleurs.

La qualité des relations entre employés et employeurs est liée, la plupart du temps, à la façon dont les conflits d'intérêts se règlent entre patrons et chefs d'unions ou de syndicats. Le respect de la hiérarchie de l'autorité, des procédures et des convenances est capital : nul n'aborde son patron de la même manière que ses collègues de travail. Dans le monde de l'entreprise et des affaires, la ligne de démarcation entre vie privée et vie publique est clairement marquée et habituellement respectée.

Quant aux relations avec l'ensemble de la société, elles sont encouragées en autant qu'elles représentent des avantages économiques pour l'entreprise. En outre, puisque dans la société moderne, l'opinion publique se forme beaucoup par les médias, les relations publiques dépendent souvent des allégeances politiques et des retombées économiques que ces relations représentent pour l'entreprise. Toutes les relations sont donc soumises aux objectifs du profit.

2.8 L'éducation comme *business*

Le modèle des affaires transposé dans le milieu scolaire fait de l'éducation un *big business* et ce, à deux égards : d'abord au niveau des buts de l'enseignement scolaire et ensuite au niveau des moyens mis en place pour atteindre ces buts. McMurtry (1991 et 1998) démontre jusqu'à quel point, non seulement en Ontario, mais dans tout le Canada, les États-Unis et l'Angleterre, le modèle des affaires (*market model*) domine le milieu de

l'éducation scolaire et universitaire. L'éducation, affirme-t-il, est de plus en plus au service des intérêts économiques de la société, la preuve étant que les leaders en éducation adoptent sans trop d'opposition les valeurs de l'économie et du libre marché : production, efficacité et rentabilité.⁴⁸ Ainsi, l'école doit s'enligner selon la direction donnée par les gouvernements en se basant sur les objectifs que propose le monde de l'industrie et des affaires. Dans ce cadre de référence, le premier but de l'éducation est de préparer les élèves pour le monde du travail, plus particulièrement pour les secteurs qui demandent une spécialisation en économie et en technologie.

À ceux qui pourraient s'objecter au modèle des affaires parce que le but ne tient pas compte des besoins de chaque individu, Mill répond que les lois et les arrangements sociaux devraient mettre autant que possible le bonheur ou l'intérêt de chaque individu en harmonie avec l'intérêt de la société (1979, p. 17), que le but de l'éducation est d'entretenir une sympathie fraternelle pour les intérêts collectifs de l'humanité (1979, p. 13) et que le critère de la moralité utilitariste n'est pas le bonheur individuel de l'agent, mais celui de tous les intéressés (1979, p. 16). Dans un milieu éducatif inspiré du modèle des affaires, les intérêts collectifs sont définis par les individus qui ont le pouvoir politique et économique et ceux qui bénéficient des octrois spéciaux sont ceux qui étudient en ingénierie, en technologie, en sciences et en informatique.

L'influence du modèle des affaires se fait sentir aujourd'hui dans le milieu scolaire

⁴⁸ " *Senior administrators have increasingly modelled themselves after private sector corporate executives, and academic institutions have come more and more to conceive of themselves as serving the need of corporate capital in a new information age of global production* (McMurtry, 1991, p. 209)... *The education system at all levels must, administrators agree, "restructure" itself to fit "the needs of the economy"* (McMurtry, 1998, p. 188).

de l'Ontario. Raphael (1993, p. 39-42) souligne les effets de ce modèle en analysant les fondements de la philosophie de la redevabilité adoptée par le gouvernement ontarien au début des années 1990. L'auteur associe ces tendances éducatives à l'influence d'un modèle mécaniste de l'éducation qui emprunte ses symboles et son langage à la machinerie et à une approche centrée sur la prédétermination des objectifs à atteindre et sur l'atteinte des objectifs. Selon ce modèle mécaniste, un système d'éducation fonctionne bien si chaque rouage de la machine joue bien son rôle, un rôle prédéterminé, en vue de l'atteinte du but prédéterminé par le concepteur de la machine.⁴⁹ Ainsi, le ministère de l'Éducation établit clairement les résultats attendus et dicte des moyens pour réaliser ces résultats et pour les vérifier avec précision.

Depuis l'entrée au pouvoir du gouvernement conservateur en Ontario en 1995, « l'imputabilité » ou la « redevabilité » (*accountability*) est le principe le plus invoqué dans les écoles de cette province. Au regard du sens commun, l'idée de « l'imputabilité » comprend celle de considérer un individu comme étant l'auteur d'une infraction (Larousse, 1998). L'infraction dont les écoles, c'est-à-dire les enseignants sont imputables, c'est la non performance ou la piètre performance des élèves aux tests provinciaux. C'est pourquoi les enseignants planifient maintenant leurs activités pédagogiques à partir d'un programme uniforme en ne perdant pas de vue que leurs élèves seront régulièrement soumis à des examens provinciaux. Le ministère de l'Éducation fournit « des exemples de travaux

⁴⁹ “ *Mechanism takes the metaphor of the machine (Reese & Overton, 1970), and represents the universe as discrete pieces operating in a spatio-temporal field. In combination these form the reality to which all complex organisations are reducible. Forces are applied to these components and prediction is possible. Purpose is derived through examination of events, and purpose itself does not serve as cause. In education, the mechanistic view is best illustrated by the objective-based strategies approach* ” (Raphael, 1993, p. 39).

d'élèves, aussi appelés copies-types » pour aider les enseignants « à adapter leurs méthodes d'évaluation » en fonction de la grille d'évaluation provinciale établie pour chaque discipline. Ces grilles d'évaluation élaborées à partir des attentes, des compétences et des habiletés définies dans les programmes-cadres tiennent compte de normes provinciales précisées dans quatre niveaux de réussite (Extraits du programme-cadre de français, 1999). De plus, le gouvernement a mis sur pied un organisme provincial, appelé *Office de la qualité et de la responsabilité en éducation* dont le mandat est de vérifier le niveau d'apprentissage et d'exiger des plans de redressement selon le résultat obtenu par chacune des écoles.

L'étude de la terminologie utilisée dans les documents officiels du ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario montre l'influence du modèle des affaires dans cette province où les universités et les collèges sont appelés « fournisseurs de formation ». Dans son rapport d'activités pour l'année 1998-1999, le ministre de l'Éducation énonce clairement sa décision de « se concentrer sur des résultats mesurables, établis en regard de ce qui se fait de mieux dans le monde » et ceci dans le but d'offrir aux élèves une éducation qui doit être pour eux « un passeport pour l'emploi » (p. 3). Il est fier de souligner également qu'en ce qui concerne l'éducation post-secondaire, le ministère a établi « un ensemble complet de repères pour évaluer le rendement de chaque établissement », et que ces « indicateurs de rendement (*performance*) seront pris en considération dans la répartition du financement entre les collèges » (p. 5). Le ministre ajoute que des sommes d'argent seront ajoutées aux investissements de l'industrie et des entreprises afin de permettre à plus d'étudiants « de s'inscrire aux programmes d'informatique et de génie afin

d'acquérir les compétences qui conduiront à un emploi » dans ces secteurs (p. 8). Les liens établis entre performance et financement, l'insistance sur les « résultats mesurables », la référence à l'éducation comme « passeport pour l'emploi » confirment la grande influence du modèle des affaires dans l'ensemble du système scolaire ontarien.⁵⁰

2.8.1 *Une éthique centrée sur la personne?*

À l'époque où les fondateurs de l'utilitarisme présentent leur doctrine éthique, ils dénoncent les privilèges de classe, le commerce des esclaves et certaines pratiques économiques qui permettent, par exemple, à un roi ou à un gouvernement d'attaquer une nation voisine et de s'emparer de ses biens pour accroître la richesse de son propre pays. Lorsque Smith rappelle que la richesse des nations doit se mesurer « au confort matériel de toute la population et non seulement à celui des hommes d'affaires » (Solomon et Hanson 1989, p. 253) et lorsque Bentham et Mill affirment l'égalité de tous dans l'évaluation du bonheur collectif, ils engendrent une réelle révolution sociale. L'éthique utilitariste plaide en faveur de la juste répartition des biens et insiste sur la nécessité de se servir de sa raison et de ses sentiments naturels de compassion et de sympathie pour humaniser les relations de la vie en société. Le principe du bonheur du plus

⁵⁰ McMurtry (1998) démontre bien comment le langage de l'économie employé en éducation trahit ses son souci de répondre aux besoins économiques. " ...The language of education itself has undergone a sea-shift into business terminology and the mechanistic discourse of corporate culture : " resource units " for what used to be subject discipline and their professors; educational " consumers " for what used to be students and learners; " uniform standards " for what used to be the search for quality, depth, and originality; " program packages " for what used to be curriculum; " products " for what used to be graduates; " competing in the economy " for what used to be search for truth " (p. 188).

grand nombre, préconisé par l'éthique utilitariste, mérite donc d'être conservé comme orientation de base pour une éthique centrée sur la personne.

Un deuxième aspect à retenir de l'éthique sous-jacente au modèle des affaires est la place accordée, dans le développement des sociétés, à la formation des travailleurs, en particulier dans le domaine des connaissances techniques, scientifiques et technologiques. Il faut reconnaître le rôle de ces savoirs pour comprendre les règles du fonctionnement des choses ou pour résoudre les problèmes complexes de la modernité, dont la pauvreté, la pollution et les maladies encore incurables. L'éthique utilitariste rappelle aux institutions scolaires et universitaires l'utilité des savoirs scientifiques dans les programmes d'étude. Depuis la fin du XIXe siècle, le milieu industriel ou le milieu des affaires compte beaucoup sur les institutions scolaires et universitaires pour former les techniciens, les bureaucrates et les scientifiques dont il a besoin pour assurer l'efficacité de ses entreprises. Selon McMurtry (1991), cette subordination de l'école aux demandes économiques de la société est inévitable dans un monde où le libre échange et la mondialisation sont devenus les normes des échanges économiques.⁵¹ L'école ne peut pas faire abstraction des besoins de formation exigés par les secteurs de travail qui embauchent le plus grand nombre de ses élèves. Il faut donc conserver du modèle des affaires le lien de complémentarité qui existe entre éducation et préparation au monde du travail.

Cependant, certains aspects du modèle des affaires ne sont pas acceptables du point

⁵¹ " *In fact, formal education has been the training ground for business and labour positions since at least the late nineteenth century, and this subordination of education to economic demands is an unavoidable requirement of any contemporary technologically advanced social order. With increasing global competition in recent years, this imperative of educating for the market-place has simply become more demanding - requiring more of education than in the past to keep abreast of rapid international changes in efficiency of production* " (McMurtry, 1991, p. 214).

de vue de la vie sociale. Une des faiblesses majeures de l'utilitarisme, tel qu'il se prolonge dans le libéralisme contemporain provient de la naïveté de l'hypothèse de la « main invisible ». L'expérience des pays industrialisés montre que cette « main » a été impuissante à assurer la « juste répartition des biens ». Nulle société industrialisée ne compte sur le sentiment naturel de solidarité pour assurer le bonheur du plus grand nombre, ni sur un sentiment de compassion universel pour rétablir l'équilibre économique entre riches et pauvres et entre pays du nord et pays du sud ou pour empêcher la tendance de l'entreprise à exploiter les travailleurs et les consommateurs. Selon Solomon et Hanson (1989), « le monde des affaires a dépassé la simple loi de l'offre et de la demande » (p. 255).

Aujourd'hui, le monde des affaires n'est plus en concurrence avec quelques producteurs qui se partagent le monopole d'un produit ou d'un domaine d'expertise. Il est en concurrence avec des firmes multinationales qui contrôlent l'économie pour garder leur place parmi d'autres grands compétiteurs. Le sentiment naturel qui incite à s'ouvrir aux besoins de tous et le sentiment de compassion universel qui rééquilibre les échanges commerciaux semblent aujourd'hui trop romantiques pour sauvegarder les intérêts de l'individu par la recherche du bonheur du plus grand nombre. La recherche du profit individuel et le souci du plus grand bonheur de tous sont, après tout, des principes contradictoires. Il existe toujours un conflit entre ces deux tendances, le travail de l'éthique étant justement de trouver un terrain d'entente entre les deux.

Une deuxième faiblesse du modèle utilitariste provient de la conception du travail et du travailleur. Dans le contexte des affaires, le travail est un faire de l'ordre de la production déterminée par les demandes potentielles des consommateurs, par les priorités

du monde industriel et par les normes établies par l'entreprise, le système ou le gouvernement. Le travail est conçu comme un moyen privilégié de produire de nouveaux besoins et de satisfaire les désirs de consommation. Quant au travailleur, il est un moyen au service de la productivité ou des objectifs de la machine bureaucratique. Il est une main d'œuvre utile, un rouage du système au même titre que les matières premières ou l'équipement et à ces divers titres, il doit exceller dans son travail, sinon il peut facilement être remplacé par quelqu'un ou par quelque chose de plus performant. Ces conceptions du travail et du travailleur sont une malédiction différente de celle du travail laborieux de *l'homo laborans*; il n'en reste pas moins qu'elles déprécient l'être humain. Elles ne peuvent donc pas être retenus dans un projet d'humanisation de la société.

Enfin, l'éthique utilitariste n'accepte qu'un seul critère d'évaluation de moralité d'une action, à savoir, ses conséquences; l'intention et le mobile n'ont aucune portée morale. Dans cette optique, lorsqu'il s'agit d'évaluer toutes les retombées positives et négatives d'une action, le bien collectif est le bien suprême. Un individu peut alors, dans certaines circonstances, mentir, voler ou même être sacrifié au profit du bien-être de la collectivité. L'intention de l'acte, de même que le respect des droits individuels, ne sont pas des facteurs déterminants dans le calcul et le discernement des avantages et des désavantages. À la question : En vertu de quoi, telle loi ou telle procédure est-elle meilleure qu'une autre? l'éthique utilitariste répond : En vertu des conséquences que la loi ou la procédure entraîne. La fin peut donc justifier les moyens. Un idéal éthique qui accorde une si grande importance aux normes pragmatiques et aux conséquences des actions n'est pas suffisant pour guider les choix éthiques d'un travail qui se définit d'abord par le service

rendu à des personnes pour elles-mêmes et en elles-mêmes, autant que des retombées pour l'ensemble de la population.

2.8.2 *Un modèle professionnel adéquat?*

Malgré les critiques sérieuses dirigées à l'endroit du modèle des affaires, un certain nombre d'éléments peuvent être retenus pour la professionnalisation de l'enseignement. Puisqu'une profession a la responsabilité de servir les intérêts publics, la recherche du bien public est un élément à conserver dans l'élaboration d'un modèle professionnel. La protection du bien de l'ensemble de la société est d'ailleurs, dans une société démocratique, la première justification de la création d'un ordre professionnel. La mise en valeur des savoirs technologiques et scientifiques est le deuxième élément à retenir puisque, dans le monde d'aujourd'hui, il fait partie des savoirs de haut niveau exigés des professionnels. Le transfert de la formation à l'enseignement aux institutions universitaires visait, entre autres choses, à aider les enseignants à justifier leurs décisions à partir de savoirs et de techniques fondés sur des recherches scientifiques.

Par contre, le modèle des affaires ne convient vraiment pas à la profession de l'enseignement à plusieurs égards. Ayant comparé le « *market model* » à l'éducation, McMurtry (1991) conclut que ces deux réalités sont incompatibles à quatre points de vue : les buts qu'ils poursuivent, les motivations qui sous-tendent l'engagement des individus, les méthodes et les normes d'excellence. Premièrement, alors que le but primordial des gens d'affaire est le plus grand profit financier, le but premier des enseignants est la promotion et

le partage du savoir (p. 211). Deuxièmement, alors que les gens d'affaire sont motivés par le désir de répondre le plus possible aux demandes des clients qui ont de l'argent, les enseignants cherchent à présenter un contenu de la façon la plus compétente possible, indépendamment de l'accueil ou du refus des élèves, y inclus les moins fortunés (p. 212). Troisièmement, l'éducation doit privilégier les méthodes qui aident l'élève à devenir un apprenant autonome, tandis que le milieu des affaires exploite les méthodes qui maintiennent le plus la dépendance des clients par rapport aux biens et aux services qu'il offre (p. 212). Enfin, la mesure de l'excellence en affaires est le nombre de ventes ou le nombre de produits qui réussissent à passer le test du « zéro défaut »; en éducation, la réussite dépend du niveau de jugement critique éveillé chez l'élève, la possibilité de l'échec faisant toujours partie de l'acte d'apprendre (p. 213).⁵²

Si les nouveaux ordres professionnels adoptent l'idéal éthique sous-jacent au modèle des affaires, les enseignants devront renoncer à l'autonomie professionnelle qui pourtant constitue un critère indispensable à la reconnaissance professionnelle. Tel que démontré par l'examen des pratiques éducatives en Alberta et en Ontario, le modèle des affaires considère les enseignants comme des techniciens-exécutants ou des fonctionnaires au service de l'État. Plusieurs auteurs présentent les conséquences négatives d'un modèle technocratique dans l'enseignement : hiérarchisation et bureaucratisation croissantes, climat de non confiance, clauses contractuelles rigides, morcellement des tâches, suprématie des

⁵² Dans son dernier livre, McMurtry (1998) reprend les contradictions qui existent entre les principes de l'économie du marché et de l'éducation en démontrant comment par « la révolution du savoir ou par l'auto-route de l'information » - "*the knowledge-based economy*" - , le bien poursuivi n'est plus la recherche de la vérité mais bien les profits des corporations (p. 178-192).

règlements, multiplicité des échelons de supervision et climat compétitif. (Gohier dans Desaulniers, 1997, p. 194; Hlebowitsch, 1990, p. 147-159; Nixon dans Smyth, 1995, p. 218; Smyth dans Guskey et Huberman, 1995, p. 71-72; Shaw, 1987, p. 781-787).

Si les enseignants adoptent le modèle des affaires, ils devront aussi renoncer à influencer de façon significative les orientations et les décisions inhérentes à leur profession. Dans ce modèle, ceux qui détiennent le pouvoir - les instances gouvernementales ou ministérielles, le marché du travail - ne favorisent pas beaucoup le jugement critique chez les membres des semi-professions. En agissant ainsi, ils sont fidèles au monde des affaires qui n'apprécie les idées novatrices que dans la mesure où elles profitent au système.⁵³ L'idéal éthique sous-jacent au modèle des affaires se préoccupe d'autre chose que l'atteinte des objectifs éducatifs. La logique des affaires s'ingénie à créer des besoins artificiels, mais elle s'intéresse peu aux besoins réels des individus moins fortunés ou des groupes minoritaires. Ces besoins pèsent peu dans les décisions administratives. Ce qui intéresse d'abord le monde des affaires, c'est le profit entrevu et non pas ce qui pourrait ou devrait être promu en vertu de la nature même de l'enseignement scolaire ou de l'autonomie professionnelle.⁵⁴ Comme le mentionne Gohier (1997), ignorer les questions de l'ordre des buts et finalités de l'éducation ou celles du sens à donner à l'action humaine; évacuer de l'enseignement une « réflexion portant sur ce qui est désirable ou non, bien ou mal, relègue

⁵³ " *Autonomous, critical and dialogical thinking may be recruited for by a private corporation, but will only be permitted to the extent that it is believed to contribute to this particular firm's goal of profitable marketing of its products. It is extrinsically motivated, subordinate to non-cognitive demand, and pre-emptive of any alternative not judged to advance the employer's own business interests* " (McMurtry, 1991, p. 215).

⁵⁴ " *Business executives are pragmatic individuals, accustomed to dealing with their environment as they find it and not inclined to question how things ought to be* " (Gillepsie, Norman et Chase dans Callaghan, 1988, p. 72).

l'enseignant au rang de technicien ou d'exécutant » (p. 199) sans voix au chapitre dans ce qu'il y a de plus essentiel dans le phénomène éducatif, à savoir, le développement et la formation d'un être humain.

L'analyse de l'éthique sous-jacente au modèle des affaires a mis en évidence les effets du développement industriel dans un monde de plus en plus dépendant de la technologie et des sciences. Parmi les effets bénéfiques, l'on doit noter les découvertes scientifiques qui ont contribué à faire reculer la misère, la maladie, l'ignorance et l'isolement. Le XXe siècle est en effet le siècle de la solidarité et de la communication sans frontière. Ces progrès s'accompagnent pourtant de luttes de pouvoir, de désirs de posséder toujours plus, de dépersonnalisation des relations humaines. Dans le contexte scolaire, le modèle des affaires entraîne une organisation de plus en plus bureaucratique, la subordination du savoir aux objectifs économiques des gouvernements et du monde des affaires et transforme les enseignants en fonctionnaires ou en techniciens. En somme, le principe de l'Utilité et de la rentabilité des savoirs fait en sorte que le milieu scolaire perd de vue certains des aspects importants dans la formation et le développement d'un être humain, par exemple, l'imagination et la réflexion sur le sens de l'activité humaine. Le modèle des affaires n'est donc pas complètement convenable comme modèle professionnel pouvant inspirer et orienter l'enseignement scolaire.

Au début de ce chapitre, nous avons posé la question suivante : S'il est vrai que l'enseignement scolaire est fondamentalement une œuvre morale, si la personne - celle de l'enseignant et celle de l'élève - doit y occuper la place centrale, quel modèle de profession

serait le plus apte à inspirer le travail d'enseignement scolaire? Nous en arrivons aux conclusions suivantes : Dans le modèle de métier, l'enseignant-artisan est un travailleur compétent qui respecte les lois intrinsèques de la matière, qui la transforme et qui met sa production au service de la société, en solidarité avec les gens de son métier. Dans le modèle de mission sociale, l'enseignant est un citoyen réaliste et discipliné avec un sens aigu de la loi, du service des autres et de la société. L'enseignant-facilitateur du modèle rogérien est un thérapeute qui a confiance dans les potentialités de l'apprenant et qui favorise la libération de l'individu par rapport aux influences externes qui limitent son développement. Enfin, l'enseignant-technicien du modèle des affaires est un gestionnaire qui reconnaît à chacun le droit de profiter des avantages économiques et qui mise sur les sciences et la technologie pour l'amélioration de l'existence humaine. En somme, les modèles de métier et de thérapie rogérienne valorisent l'individu comme auteur de sa production ou de son développement individuel tandis que les modèles de mission sociale et des affaires font valoir la dimension sociale de l'être humain.

Chaque modèle privilégie l'une ou l'autre des caractéristiques des professions : le modèle de métier valorise les savoirs pratiques et l'appartenance à une corporation, le modèle de mission sociale souligne la place qu'occupe le milieu culturel dans une œuvre d'éducation morale, le modèle de thérapie met l'accent sur la qualité des relations interindividuelles et le modèle des affaires favorise la présence d'une base de connaissances techniques et scientifiques de haut niveau.

Par contre, chaque modèle comporte certaines visions de l'éducation qui sont incompatibles avec l'enseignement scolaire. Les modèles de métier et des affaires misent

sur les savoirs techniques ou technologiques aux dépens de d'autres savoirs, par exemple, l'Histoire et les Arts. Le modèle de thérapie rogérienne présente une notion de la liberté humaine réduite au niveau de la spontanéité et se méfie des influences externes qui pourtant, peuvent être grandement éducatrices. Le modèle de mission sociale subordonne le bien de l'individu au bien collectif, succombe à la tentation de l'endoctrinement et enferme l'individu dans une société qui prône l'ethnocentrisme. Le modèle des affaires soumet le bien de l'individu au profit économique. Ces quatre modèles soumettent l'éducation scolaire soit aux seuls intérêts individuels ou collectifs ou aux ambitions de l'économie de marché. Dans aucun de ces modèles, l'enseignement nous est présenté en tenant compte de tous ses aspects à la fois, et en incluant le « quoi », le « pourquoi », le « comment » et le « en vue de quoi » l'enseignement est un service qui se distingue des autres professions qui travaillent aussi auprès des personnes et avec elles. En d'autres mots, dans aucun de ces modèles la personne n'apparaît comme la finalité première. C'est pourquoi, afin d'élaborer un modèle professionnel qui accorde une place centrale à la personne, nous adoptons comme cadre théorique de réflexion, la pensée personnaliste et communautaire d'Emmanuel Mounier.

Chapitre 3 - Une profession au service des personnes

La philosophie de Mounier (1905-1950) prend forme au moment où l'Europe, à peine remise d'une guerre mondiale, s'engage dans une autre. À ses yeux, ces deux conflits mondiaux montrent que deux notions ont été perdues de vue : la notion de personne et la notion de communauté de personnes. La notion de personne a été réduite à celle d'individu; celle de communauté a été ramenée à celle de collectivité. Mounier propose donc au monde moderne de retrouver 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. Dans cette pensée, les personnes et la communauté sont des êtres d'action, une action qui n'est pas un labeur servile et qui ne peut pas être réduite à une entreprise de production et de reproduction d'objets mais plutôt une œuvre commune et une responsabilité partagée de création du monde. Dans ce chapitre, nous présentons la pensée de Mounier telle qu'elle distingue les notions d'individu et de personne, de société et de communauté, et telle qu'elle présente l'action humaine comme engagement dans le monde. Notre hypothèse est que cette pensée peut offrir des éclairages importants pour une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire.

3.1 Dénonciations du personnalisme communautaire

Sous-jacente à la thèse de la révolution personnaliste et communautaire de Mounier se trouve la dénonciation de deux obstacles au plein accomplissement de la personne : l'individualisme et le collectivisme. Alors que l'individualisme est une conséquence de la montée du libéralisme et du capitalisme, le collectivisme s'enracine dans les régimes politiques totalitaires ou dans le phénomène de massification. Dans le contexte du libéralisme et du capitalisme, c'est la reconnaissance des libertés et des droits individuels qui constitue le critère principal de l'organisation de la vie sociale et économique. Dans le contexte du collectivisme, c'est la cohésion du groupe social - l'État ou la nation - qui prévaut. Puisque l'individualisme met dans l'ombre la composante sociale de l'être humain et que le collectivisme fait perdre de vue le caractère distinct de chaque personne ainsi que sa contribution dans la construction du monde, Mounier dénonce ces deux mouvements qui contredisent sa vision de la personne et de l'existence humaine.

3.2 L'individualisme

Pour bien comprendre le concept de l'individualisme, il faut d'abord établir la notion d'individu : un être considéré sous l'aspect de la matière - minérale, végétale, animale, - dont il est fait et qui lui donne un caractère et une valeur uniques. L'individualité est ce par quoi un être vivant ou non vivant, un être humain, un animal, une plante ou une pierre, se distingue de tous les autres individus de son espèce. Avec l'avènement de la modernité, l'individu humain a été libéré du système du servage. De possession achetable et interchangeable dans les mains des riches, il est

devenu un être unique, singulier, ayant des droits civils et pouvant exiger, au nom de la loi, que ses droits soient respectés.

L'individualisme est une perspective qui met en valeur l'aspect individuel des êtres humains à tel point qu'on oublie que tout en étant unique, irremplaçable et incomparable, un être humain est aussi très semblable aux autres êtres humains. Comme les individus des autres espèces - les espèces végétales et animales -, il partage, avec les individus de son espèce, des caractéristiques déterminantes. Quand Mounier critique l'individualisme, il critique une conception qui, en réduisant l'être humain à ses caractéristiques particulières, finit par le couper de ses semblables. L'individualisme isole l'individu dans une forteresse de droits : droits d'exister comme être unique, droit de mener sa vie selon ses désirs et ses intérêts particuliers, droit à la liberté conçue comme indépendance, droit à un bonheur défini selon des normes et des valeurs individuelles. Ainsi, les doctrines philosophiques, politiques, économiques ou éthiques qui s'inspirent d'une conception individualiste de la personne privilégient des valeurs qui favorisent le développement de l'individu avant celui du groupe et parfois aux dépens du groupe. La référence au seul caractère unique et distinct de l'individu oblitère son caractère social. L'individualisme est donc une pensée selon laquelle l'individu est considéré comme entité indépendante, capable d'exister en dehors de ses liens avec la société et l'État. Dans cet atomisme social, l'individu devient la source de toute valeur. La société et l'État n'ont d'autre fin que de protéger chaque individu contre tous. Selon Mounier « l'homme moyen d'Occident a été façonné par l'individualisme, et il l'a été pendant quatre siècles, autour d'une morale de la *revendication* » (1961) I, p. 159). Cet esprit revendicateur est à l'origine des textes fondateurs de l'ère moderne : la Déclaration d'indépendance des États-Unis en 1776, la Déclaration des droits de l'homme et du

citoyen proclamée en France en 1793 et la Déclaration des droits de l'homme de l'ONU en 1948. Chacun de ces textes réaffirme la primauté de l'individu sur la collectivité et présente une vision de la personne et de la société basée sur les notions de libertés et de droits individuels.

Mounier ne s'en prend pas à l'essor des libertés et des droits individuels, mais bien aux germes d'individualisme qui se développent lorsque l'individu est vu comme une sorte de nouvelle royauté, aux droits absolus, à qui tout est dû mais qui n'assume pas, en même temps, ses devoirs envers la société. En somme, ce qu'il dénonce, ce sont les tendances qui risquent d'enfermer la personne dans une vision atomique d'elle-même, vision qui la coupe de ses liens vitaux avec les autres. L'individualisme est à la source de deux mouvements de la modernité : le libéralisme et le capitalisme.

3.2.1 *Le libéralisme*

Dans ses premières manifestations, le libéralisme remonte au Moyen-Âge, alors que se fait jour un mouvement d'indépendance du pouvoir politique vis-à-vis le pouvoir religieux, ce qui conduira éventuellement à la séparation des pouvoirs religieux et des pouvoirs de l'État. Comme le dit Morfaux (1980), le libéralisme est une « doctrine qui met la volonté individuelle à la source des relations sociales et qui entend limiter la souveraineté de l'État en assurant la liberté politique et la liberté de conscience par rapport à l'État et à l'Église » (p. 193).

Le terme de *libéralisme* s'insère dans le langage courant au début du XIXe siècle (Auroux, 1989, p.1467) pour indiquer une « tendance à s'en remettre avec confiance aux effets bénéfiques de la liberté » et une « disposition à la tolérance et au respect de l'indépendance de

chacun» (Jerphagnon. 1973. p.192). Depuis, la société moderne reconnaît à l'individu un ensemble de libertés et de droits fondamentaux sur les plans politiques et économiques ⁵⁶. Ces droits et libertés peuvent varier selon les cultures et les sociétés, mais en général, ils incluent la liberté de pensée, la liberté de parole, la liberté de presse, la liberté d'association, la liberté de religion, la liberté d'entreprise, la liberté de consommation, le droit à la différence, le droit de vivre selon ses propres valeurs, le droit d'exprimer un désaccord, le droit à un traitement équitable. Dans le contexte du libéralisme, l'individu est de plus en plus reconnu comme la première référence à laquelle un groupe ou une société doit se soumettre; le rôle de l'État se limite à assurer l'ordre public dans la reconnaissance et l'exercice de ces libertés et de ces droits individuels.

L'indépendance du politique vis-à-vis le pouvoir religieux, la liberté de conscience ainsi que la reconnaissance des libertés et des droits individuels marquent des étapes décisives dans la reconnaissance du caractère unique et irréductible de l'individu, dimension essentielle à la dignité humaine. Mounier ne sous-estime pas le progrès humain accompli grâce au libéralisme et ne condamne pas les révoltes contre un appareil spirituel cristallisé (les abus de pouvoir religieux) ou contre un appareil social devenu trop lourd (les dictatures sociales). Il reconnaît le bien-fondé des revendications libérales qui cherchent à sauvegarder « les exigences légitimes de la personne » (Mounier, 1961, I, p. 491). Cependant, il voit dans le libéralisme, certains écueils tels qu'ils peuvent mettre en cause la qualité éthique de l'existence humaine.

Mounier met en doute quatre des fondements du libéralisme : l'atomisme, la libéralisation

⁵⁶ Le libéralisme économique fera l'objet d'une étude plus approfondie dans la section 3.2.2, où il sera question de capitalisme.

des mœurs, la montée de l'esprit bourgeois et le nivellement des valeurs. La conception atomiste perçoit l'individu comme un atome, c'est-à-dire comme une unité indépendante, sans lien vital avec la société et l'État. Une telle conception reconnaît le droit d'exister dans l'unicité, un droit que l'individu risque toujours de perdre sous l'effet des pressions et des attentes du groupe. Elle rappelle aussi que la constitution de tout groupe humain repose sur le préalable de l'unicité de membres distincts et autonomes et non sur un pouvoir coercitif qui tient le groupe ensemble. Cependant, la glorification des caractéristiques individuelles fait en sorte que graduellement, l'individu oublie que sa capacité de liberté individuelle ne peut se développer que grâce au milieu et aux personnes qui l'entourent. Comment un individu peut-il, en effet, méconnaître que durant les premières années de sa vie, il est d'abord un être dépendant et vulnérable et que sans un milieu social qui le nourrit, l'éduque et le forme, il ne peut pas devenir un être humain conscient, rationnel, libre et autonome? En outre, comment peut-il méconnaître que sa pensée ne se développe que s'il la confronte à celle des autres? Dans une vision atomiste de la personne, il ne semble pas y avoir de place pour l'enrichissement qui provient des relations avec les autres, et encore moins, par exemple, pour l'ouverture à l'universel, c'est-à-dire, aux cultures étrangères dans lesquelles, au-delà de différences même profondes, on reconnaît clairement l'être humain. Au lieu de cette ouverture « tout rapport à l'autre est une odieuse contrainte » perçue comme un obstacle à l'épanouissement individuel. En isolant l'individu des autres et du milieu, le libéralisme aboutit à ce que Mounier (1961) appelle la « métaphysique de l'intégrale solitude, la seule qui reste à l'homme quand il a refusé la vérité, la réalité cosmique et la communauté humaine » (I, p. 158-159).

Les tendances individualistes du libéralisme ne font pas qu'isoler l'individu des autres,

elles contribuent aussi à la libéralisation des mœurs. Tout comme la reconnaissance des droits individuels, la libéralisation des mœurs a joué un rôle de libération de l'individu face à l'oppression morale qui pesait sur lui depuis des siècles. L'historien Jean Delumeau (1983) montre jusqu'à quel point, du XIII^e siècle au XVIII^e siècle, l'Occident a vécu sous le régime de la culpabilisation et de la peur face au péché omniprésent. La libéralisation des mœurs marque le début de la fin du pessimisme foncier face à la nature humaine pécheresse, du mépris du monde, du mépris de soi et des autres et de la glorification de la souffrance. Avec la libéralisation des mœurs, la modernité reconnaît l'importance de la jouissance des plaisirs de la vie.

Pour sa part Mounier est sensible aux dérapages de la libéralisation des mœurs, surtout lorsque la nouvelle norme implicite ou explicite devient : « Tout est permis ». Selon Mounier (1961), « l'expérience a montré que toute décomposition des communautés sociales s'établit sur un affaissement de l'idéal personnel proposé à chacun de ses membres » (I, p. 492). Or, quel est l'idéal personnel dans le libéralisme, sinon la sauvegarde de la liberté individuelle qui trop souvent se résume à « l'affirmation brutale de soi »? Alors que des ententes signées sur le mode du contrat entre « individus supposés libres » voulaient fixer des rapports moins rigides entre individus et entre les pouvoirs publics, voilà que sous un « langage sublimé de liberté, d'autonomie et de tolérance » se révèle un « règne brutal de concurrences et de coups de force ». Ces coups de force portent le nom d'« égoïsmes subtils, d'affirmation de conquête, d'instinct de puissance, de spontanéité des mœurs, de frontières qui empêchent les contacts, de repliements sur soi, de lignes de défense » contre l'empiétement des autres sur l'espace d'expression de son individualité. (Mounier, 1961, I, p. 160; p. 492-497).

L'individualisme libéral trouve son apogée de décadence morale dans ce que Mounier

appelle « l'esprit bourgeois ». Par cette expression, Mounier ne veut pas faire le procès d'une classe sociale en particulier mais bien celle d'une « entité morale historique née avec l'âge du confort ». En parlant de « l'esprit bourgeois », Mounier ne décrit donc pas seulement quelques cas exceptionnels d'individus aux mœurs libertaires mais plutôt « le profil limite » qui guette toute personne lorsqu'elle bâtit sa vie uniquement sur l'artificiel, le conformisme et la recherche du succès individuel. Le style de vie bourgeois, ce « petit système de tranquillité psychologique et sociale », Mounier le reconnaît chez un « type d'homme bien vide, verni d'une couche de Politesse, de Bonne Humeur et de Vertus de Race », un homme dispersé, qui masque son ennui dans « l'obsession de la dernière rengaine et du dernier scandale ... ou dans de petits amusements genre yo-yo » (Mounier, 1961, I, p. 179; p. 492-494). Le bonheur bourgeois se résume donc à une vie centrée sur la jouissance à la portée de la main ou sur l'acquisition de choses utiles. Dans cette perspective, la liberté du bourgeois n'est pas orientée vers les autres, et « n'engage pas dans le réel » (Mounier, 1961, I, p. 149), c'est-à-dire dans les nécessités de la vie quotidienne qui sont, pourtant, le lot de l'ensemble de la population. L'individualisme vide « le cœur humain du goût d'accueillir et du désir de donner » et rend ainsi les relations humaines impossibles (Mounier, 1961, I, p. 159-163). Au regard de Mounier, l'esprit bourgeois naît de la perte du sens de l'autre, du sens de la communauté et du sens de l'engagement. En somme, le bourgeois a perdu tout ce qui pouvait l'ouvrir à plus grand que lui-même.

Enfin, Mounier reproche au libéralisme de refuser de poser un jugement moral et d'aboutir au nivellement des valeurs et d'engendrer le relativisme éthique. Ici encore, il faut rappeler les buts les plus nobles que poursuivait le mouvement de libéralisation morale : il s'agissait de reconnaître à chacun la capacité et le droit de juger de ce qui convient (le bien) et de ce qui ne

convient pas (le mal) dans chacune des situations de sa vie. Le jugement que le libéralisme veut supprimer, c'est le jugement souvent sévère des autorités ou des voisins qui se soucient peu de comprendre les circonstances, les motivations, les intentions et les contraintes entourant une action. Durant les siècles où régnaient le péché et la peur (Delumeau, 1983), rares étaient les individus qui trouvaient grâce aux yeux des autorités bien pensantes. En refusant de juger, l'individu moderne veut mettre fin au régime du jugement condamnant les autres. En termes familiers, ceci se traduit par l'expression : "*Live and let live*". Pourtant, et comme le note Mounier (1961), la liberté individuelle et collective est inconcevable sans jugement (I, p. 216) sur ce qui est acceptable ou non acceptable, permis, proscrit, admirable. Ce jugement est, essentiellement, un jugement moral.

Dans une société où la liberté individuelle est posée comme pierre d'assise, chaque individu a le droit de définir lui-même ses valeurs, ses buts et ses idéaux. Chaque conception morale devient donc relative à la réalité singulière de chaque individu et toutes les valeurs sont considérées comme ayant la même valeur. Ainsi, sont également acceptables, à condition qu'elles soient choisies par l'individu, la compétition et la solidarité, l'ambition et la générosité. Ce relativisme individuel rend impossible la vie harmonieuse en société. Dans les temps de grande libération, par exemple, au cours des années 1960, en Amérique du Nord, le relativisme éthique paraît comme voie de solution aux problèmes de l'intolérance et de l'endoctrinement.

L'expérience des dernières décennies montre qu'il s'agit pourtant d'une solution partielle : aujourd'hui, face, par exemple à la violence, plusieurs commencent à se poser la question des limites du tolérable. Comme le mentionne Lobet (1993), « aucune idée, aucune proposition, aucun dogme n'est tolérable s'il conduit à la destruction de l'homme par l'homme » et s'il perd de vue la

nécessité de promouvoir la fraternité humaine (p. 93). La tolérance « active », contrairement à la tolérance « molle » force à dénoncer les certitudes à bon marché, les systèmes qui oppriment l'être humain ou qui prétendent le sauver. Une tolérance digne de ce nom se « nourrit de la science, de l'étude sans cesse reprise des phénomènes humains en leur complexité » (Lobet, 1993, p. 99).

Lorsqu'au nom de la défense du principe de la volonté individuelle autonome, la consigne du « laisser-faire, laisser passer » devient la norme de ce qui est jugé acceptable, il devient impossible de formuler un « noyau de convictions » communes qui dépasse les préférences individuelles. Un tel climat de relativisme écarte toute référence à ce qui pourrait constituer un idéal de vie bonne pour l'ensemble et fait que les sociétés se contentent d'une morale minimale, donnant les conditions négatives de la vie sociale, par exemple, il n'est pas permis de voler ou de tricher. Mounier croit que la seule norme de la relativité des jugements sans possibilité d'avoir recours à un ordre d'exigences supérieures ou à une hiérarchie de valeurs rend impossible la vérification de la qualité du jugement lui-même. En somme, ce qu'il reproche à l'éthique relativiste, c'est son caractère individualiste qui l'amène à tout évaluer à partir des besoins particuliers de l'individu, en oubliant la réalité de l'autre et les réalités de l'humanité dans son ensemble. (Mounier, 1961, I, p.161-165).

3.2.2 *Le capitalisme*

Transposés dans le contexte économique, l'individualisme et le libéralisme donnent naissance au capitalisme. Dans un tel régime économique, chaque individu a le droit d'accumuler

des biens matériels selon le libre jeu de la concurrence et des initiatives privées. Dans sa plus simple expression, le régime capitaliste réfère « à un mode de production basé sur l'économie de marché » (Auroux, 1989, p. 263), c'est-à-dire à des principes de production, de profit et de plus-value.⁵⁷

L'expérience du capitalisme montre que ce régime ne peut s'ériger en système qu'en créant des classes d'individus : des propriétaires et des travailleurs. Les propriétaires possèdent les matières premières ainsi que les moyens nécessaires à la production, à la vente ou à l'échange; les travailleurs comptent sur un salaire équitable, pour avoir accès, eux aussi, aux biens matériels essentiels à une vie humaine et à une juste part des privilèges dont bénéficient leurs patrons. Une relation de concurrence s'instaure inévitablement entre employeurs et employés, chacun étant davantage préoccupé par ses intérêts individuels que par ceux de l'ensemble de la population ou par les retombées de l'activité économique dans le milieu et dans le monde. Dans la logique de ce régime, les producteurs et les investisseurs ont tout intérêt à s'organiser pour garder le monopole dans leur domaine de concurrence, à réduire les coûts de production, à vendre à bon prix et à investir les profits à bon escient, c'est-à-dire là où ils rapportent le plus d'argent. C'est dire jusqu'à quel point « l'économie capitaliste tend à s'organiser sur une fin quantitative et exclusive : le profit individuel » (Mounier, 1961, I, p. 587).

Un système économique qui accorde tant d'importance au profit et à la satisfaction des

⁵⁷ « Au centre de la production capitaliste se trouvent les notions de profit et de plus-value. La plus-value est la différence entre la valeur créée par la force du travail et la propre valeur du capital. En effet, le salarié, en travaillant sur la matière première à l'aide des machines, remplit une double fonction. Il conserve la valeur *capital constant* en incorporant des parcelles de cette valeur dans chaque nouveau produit. Il crée une nouvelle valeur qui dépasse celle du salaire du travailleur. Autrement dit, la plus-value est la différence entre la valeur créée par la force du travail et sa propre valeur » (Auroux, S.1989, p. 263).

intérêts particuliers influence grandement la notion de travail. Dans le champ de référence du capitalisme, le travail humain devient une « marchandise soumise à la bourse de l'offre et de la demande » (Mounier, 1961, I, p. 282), un capital mis au service de l'économie, d'où l'accent sur le rendement et la concurrence. Le travail est donc transformé en un système monétaire qui réduit la personne à une main-d'œuvre servile ou à un consommateur indispensable selon une « coordonnée de courbe-profit » (Mounier, 1961, I, p. 590). L'espoir d'un avantage économique toujours plus grand détermine aussi le modèle d'organisation de l'entreprise, le style des relations humaines, les conditions de travail, les salaires, le nombre de travailleurs à embaucher, à garder ou à congédier. Comme l'indique Mounier (1961), « le profit capitaliste vit d'un double parasitisme, l'un contre nature, sur l'argent, l'autre contre l'homme, sur le travail » (I, p. 587). Des conflits plus ou moins graves sont donc fréquents dans ces milieux de travail axés sur la rentabilité, conflits qui se résolvent, la plupart du temps, par des mesures de contrôle, d'oppression ou de violence. Sur le plan éthique, le capitalisme entraîne une absence de référence à la dimension communautaire et aux valeurs de fraternité et de solidarité universelle. L'État libéral intervient le moins possible dans les activités économiques des citoyens, se limitant à protéger le libre marché et la libre concurrence des entreprises privées.

Mounier dénonce les principes éthiques sous-jacents au régime capitaliste, en particulier le principe de l'optimisme libéral et le primat de la production, de l'argent et du profit. Selon le principe de l'optimisme libéral, on croit que les libertés humaines laissées à elles-mêmes peuvent spontanément établir l'harmonie entre les individus. Mounier s'oppose à ce principe inspiré du présupposé de la « main invisible » (section 2.7) qui laisse entendre que lorsque chacun suit ses seuls intérêts, le marché parvient tout naturellement à créer le plus grand bien-être pour

l'ensemble de la société. Ce n'est pas cet équilibre que Mounier observe dans le monde capitaliste. Au contraire, il voit « les plus forts déposséder et opprimer les plus faibles », la concentration des biens et du pouvoir dans les mains de quelques-uns et une « production effrénée, étrangère au souci de ses contrecoups économiques et humains » (Mounier, 1961, I, p. 270-274). On est donc loin du rêve d'harmonie et des promesses de l'industrialisation.

Mounier (1961) conteste trois autres principes de morale sociale capitaliste, soit la production, l'argent et le profit car ils placent « l'homme au service de l'économie, l'économie et le travail au service du jeu de l'argent et consacrent le profit comme mobile dominant de la vie économique » (I, p. 271). Il refuse de mesurer la valeur de l'être humain par sa contribution à l'économie du pays et par sa capacité à acquérir des biens. Il refuse aussi l'idée d'Adam Smith selon laquelle le bien de l'ensemble est la somme des biens individuels. Enfin, Mounier ne conçoit pas qu'aucune contrainte externe ne puisse limiter l'individu dans la poursuite de ses intérêts individuels. Le régime capitaliste apparaît donc à Mounier comme tout à fait favorable à l'individualisme, c'est-à-dire à la glorification du moi, au repli sur soi, à l'isolement, à l'accaparement et à la jouissance exclusive des biens, autant d'éléments qui gardent les riches comme les pauvres enfermés dans leur individualité.

3.3 Le collectivisme

Une autre tendance, tout à fait opposée au libéralisme individualiste apparaît aussi à l'époque de Mounier, le collectivisme. Ici, se trouve affirmé l'aspect grégaire de l'être humain aux dépens de son aspect individuel. En d'autres termes, l'individu se trouve noyé dans son groupe

d'appartenance. Le collectivisme s'affirme particulièrement dans les régimes totalitaires et dans le phénomène de la massification culturelle des sociétés modernes du XXe siècle.

3.3.1 *Les régimes totalitaires*

Mounier a connu deux régimes politiques qui ont imposé leurs volontés à la collectivité, le fascisme et le nazisme. Des populations entières en Italie et en Allemagne ont consenti à ce que leurs leaders politiques leur proposaient, ce qui, pour Mounier, ne veut pas dire que la volonté populaire ne s'est pas trompée. En effet, l'expérience européenne a montré que les nationalismes sont autant de « symptômes d'une maladie grave : la divinisation du pouvoir public » (Mounier, 1961, I, p. 416).

« Au sens le plus strict, le fascisme qualifie le régime que l'Italie s'est donné en 1922 » (Mounier, 1961, I, p. 499). Mais l'expérience du fascisme sous Mussolini et celle du nazisme sous Hitler sont « deux variantes d'un même phénomène », le totalitarisme. Les régimes totalitaires naissent dans des situations historiques à peu près semblables, c'est-à-dire dans des pays épuisés par une crise économique, affaiblis par la guerre et aux prises avec un sentiment de défaite et d'infériorité. C'est pourquoi, le fascisme naît dans l'entre-deux guerres, au moment où des prolétaires « désespérés autant économiquement qu'idéologiquement » s'unissent avec les classes moyennes appauvries autour d'un leader charismatique qui fait figure de sauveur. Ainsi, des peuples entiers remettent leur destin entre les mains d'un messie ou d'une idéologie qui fait appel à certaines vertus comme le prestige national, le patriotisme, l'engagement dans une grande cause, la mystique du chef ou de la race, la volonté de puissance, le retour à la terre, le respect de

l'Ordre, le culte de la nation et de l'État. En un mot, le peuple se rallie autour d'un même projet révolutionnaire. (Mounier, 1961, I, p. 223-225; 499-500) .

Le programme révolutionnaire des régimes totalitaires s'organise autour du primat de l'irrationnel, de la spiritualité et du collectif national (Mounier, 1961, I, p. 500-507). Mounier reconnaît le mérite de certaines composantes des programmes totalitaires; on pourrait y reconnaître, affirme-t-il, une heureuse réaction contre les « déviations du rationalisme, du libéralisme et de l'individualisme » (Mounier, 1961, I, p. 501). « Nous ne nions nullement que les fascistes apportent, en regard des régimes qu'ils remplacent, un élément de santé et une hauteur de ton qui ne sont pas des énergies méprisables » (Mounier, 1961, I, p. 224). Mais, si positives que soient ces énergies à l'origine, à la longue, elles développent une attitude humaine que Mounier qualifie de « dangereuse démission », parce que celui qui se fie aveuglément à un leader révolutionnaire abdique sa pensée personnelle, son pouvoir personnel et son propre jugement.

Ainsi, à un député qui le prie de préciser son programme et sa conception de l'État, Mussolini répond: « Vous me demandez de définir l'État, je me contente de le gouverner » (Mounier, 1961, I, p. 500). Tout se passe comme si, dans un régime totalitaire, le peuple se faisait une « gloire de ne pas penser et de marcher sans autre but que la marche » (Mounier, 1961, I, p. 500). L'erreur du fascisme, remarque Mounier, est de confondre rationalisme avec intelligence et de se « défier de toute mise en oeuvre de l'intelligence dans la conduite de l'action » (Mounier, 1961, I, p. 501). La stratégie du totalitarisme est de mettre en tutelle l'intelligence et la liberté individuelle. Ce peu de considération accordée à la raison individuelle aboutit aussi au conformisme qui risque de faire perdre à l'individu la capacité de penser et d'agir par lui-même. Au nom des valeurs de « réalisme », de « pragmatisme », un chef de parti, « revêtu de l'autorité

totalitaire de l'État-parti » se donne la mission de penser et d'agir à la place de chaque membre de la collectivité, allant même jusqu'à appuyer son pouvoir par un État policier. L'irrationnel et la mystique du chef remplacent ainsi la raison, chacun trouvant sa raison d'être dans la marche à la suite d'un souverain inspiré. (Mounier, 1961, I, p. 225-226).

Les régimes totalitaires présentent une révolution spirituelle (Mounier, 1961, I, p. 501). En effet, dans ces régimes, autant dans l'organisation du parti que dans la discipline proposée, se trouvent un idéal de vie et un authentique élan spirituel. Mounier est frappé par l'ardeur et la générosité que le parti suscite chez la jeunesse, par le sens à la vie que plusieurs retrouvent en s'éloignant de la civilisation bourgeoise et par le sens de la dignité qui renaît chez les militants. Cependant, malgré les actions courageuses qui arrachent l'individu à la médiocrité, Mounier est sceptique devant ce type de réveil spirituel, évalué simplement à partir de l'héroïsme et de l'exaltation suscités dans le peuple. Dans cette exaltation, l'individu ne peut prendre de distance face au mouvement de masse. Il est emporté dans l'ardeur du groupe.

Les mouvements de masse semblent vouloir restaurer la communauté sociale. Cependant, sous ce projet louable se cachent des signes d'oppression du « collectif national » (Mounier, 1961, I, p. 503). Alors que l'individualisme replie chacun sur lui-même, le collectivisme replie chaque société ou chaque État sur lui-même. L'Italie fasciste et l'Allemagne nazi sont également ethnocentristes et racistes, fermées à tout ce qui est différent du soi-même national. Ainsi le totalitarisme est foncièrement anti-individualiste. Il est contre l'individu car il ne lui reconnaît aucune liberté ni aucun droit individuel. L'individu est réduit à l'état d'instrument au service de la totalité. Comme le dit Mounier (1961), « l'État devient la véritable réalité » de l'individu; sa valeur et sa raison d'être se trouvent maintenant dans la fusion la plus complète à la volonté de

l'État ou de la Nation (p. 503-507).

Enfin, Mounier reproche aux doctrines totalitaires d'avoir une vision très pessimiste de l'individu en le présentant comme « un ennemi » du système, un être qui « tend inévitablement à l'atomisme et à l'égoïsme », donc à la « guerre, à l'insécurité et au désordre ». Le totalitarisme tend à « diviniser le pouvoir public » et à établir « un maximum de gouvernement », dans le but de contrôler et d'éliminer l'individu naturellement pervers. Ce langage totalitaire démontre jusqu'à quel point, le totalitarisme « est un délire collectif qui endort la conscience », qui nie « l'indépendance et l'initiative de la personne » et qui la contraint à respecter les « exigences d'une collectivité elle-même au service d'un régime ». En somme, l'affirmation de la primauté absolue du social sur l'individu fait en sorte que dans les régimes totalitaires, l'individu n'existe que dans la soumission à l'État. « Il n'y a plus que l'État » qui compte, et dans cet État, une masse d'individus indifférenciés et anonymes. (Mounier, 1961, I, p. 503-507).

3.3.2 *La massification*

En dehors des régimes totalitaires, il existe une autre forme de collectivisme, le phénomène de la massification culturelle, qui cette fois, dissout l'individu dans un agrégat anonyme. Dès 1932, Mounier entrevoit la dépersonnalisation massive du monde moderne. Aussi, à la suite de Heidegger (1964, p. 144-163), il nomme cet univers de la dépersonnalisation le « monde de l'On ». Le monde de l'On est la société sans visage, constitué d'être anonymes, sans histoire, sans attaches et sans avenir. Le vocabulaire usuel du monde de l'On est fait de bavardage quotidien; il n'engage jamais le dialogue profond mais s'en tient aux opinions vagues autour du

journal du matin, aux faciles émotions camouflées derrière un ton « neutre, indifférent et objectif » (Mounier, 1961, I, p. 186). Ainsi, le *monde de l'On* crée l'homogénéité dans des relations vides et froides, parce que dépersonnalisées. Dans cette « gelée fade », on trouve surtout des gens regroupés par l'habitude, le hasard, les circonstances ou les fonctions et qui se rencontrent, non à cause des événements ou des choix qui leur tiennent à coeur, mais uniquement pour plaire ou pour échapper aux angoisses de la solitude. Ces rassemblements de « camaraderies incertaines » ne rapprochent donc que des *semblables*, c'est-à-dire des « doubles favorables » ou des « sortes d'ombres vivantes de soi » qui n'offrent aucune résistance. La différence qui sépare les uns des autres est abolie. C'est pourquoi, dans ce type de relations, « il n'y a plus d'uns et il n'y a plus d'autres, et il n'y a plus de *prochain* » vers qui on peut faire un pas pour entrer en communion. (Mounier, 1961, I, p.184-189).

Du point de vue éthique, le phénomène de la massification est inacceptable parce que, dans l'anonymat des masses, l'individu abdique tous les caractères qui le différencient des autres individus. Il s'abandonne à toutes sortes d'influences anonymes : les modes de penser et d'agir, les derniers potins, les clichés courants. En somme, parce que soumis au régime de « l'anarchie et de la tyrannie de l'anonymat », l'individu, noyé dans la masse, n'existe plus. (Mounier, 1961, I, p. 196-197).

En somme, le phénomène de la massification entraîne la dépersonnalisation, l'irresponsabilité et le conformisme. Dans le grand groupe indifférencié, les êtres humains deviennent « des éléments d'un nombre, des jouets du conformisme et de la propagande ou des objets utiles à la machine administrative ou aux partis aveugles » (Mounier, 1961, I, p. 738-749). En plus, comme dans le capitalisme, l'individu reste identifié à sa fonction, à son porte-feuille, au

gain qu'il rapporte à l'ensemble, et est ainsi réduit une fois de plus, à l'état d'objet ou d'instrument. Il est « dévêtu de son être personnel et dégénéré en objet » anonyme (Mounier, 1961, I, p. 764). Comme le note Jean Lacroix (1981), le personnalisme de Mounier est une réponse à deux « erreurs opposées mais dialectiquement unies, l'individualisme et le totalitarisme » (p.106). Le personnalisme s'oppose à toute doctrine ou à tout régime qui ne respecte pas les complexités de l'être humain : un vivant à la fois unique, singulier, incomparable à tout autre mais qui ne saurait vivre et s'accomplir que dans une relation étroite et libre avec ses semblables.

3.4 Propositions du personnalisme communautaire

Lorsqu'en 1935, Mounier emploie pour la première fois le mot « personne » et « personnalisme » il veut dénoncer tout ce qui risque de réduire la personne à l'individu. De même, chez lui, le terme « communauté » recouvre beaucoup plus que le fait empirique d'un groupe rassemblé et limité par les frontières d'un territoire géographique. En d'autres mots, l'idée de communauté ne se réduit pas au concept durkheimien de société. Dans les pages qui suivent, nous voyons ce que Mounier entend par les concepts de « personne » et de « communauté ».

Mounier écrit :

L'individualisme abstrait, juridique, égoïste et revendicateur ne nous offre qu'une caricature de la personne. Le capitalisme et les états totalitaires ne nous proposent qu'une société oppressive sans vraie communion. Contre ces deux relâchements, nous devons retrouver les sources profondes de la personnalité et de la communauté, et instaurer ce régime *personnaliste et communautaire* qui les développe l'une par l'autre (1961, I, p. 216).

Ce n'est pas une réforme superficielle que Mounier entreprend en s'engageant ainsi à retrouver les « sources profondes de la personne et de la communauté », mais bien un « renversement de l'ordre établi » (Mounier, 1961, I, p. 114), un ordre nouveau et vivant (Mounier, 1961, I, p. 133), rien de moins qu'une révolution en profondeur. A la question : « Une révolution doit-elle se faire »? il répond sans hésitation : « Oui, elle est notre exigence spirituelle profonde » (Mounier, 1961, I, p. 306). Les bases de sa révolution s'établissent non sur un humanisme inspiré de « la mystique de l'individu » comme dans l'individualisme ni sur une « mystique du collectif » (Mounier, 1961, I, p. 158) comme dans le collectivisme, mais bien sur « le statut conjugué de la personne et de la communauté » (Mounier, 1961, I, p. 183).

3.5 Le concept de personne

La source historique du concept de « personne » tel que Mounier l'emploie vient de Boèce (vers 470-524). L'être humain est un mixte de matière, le corps, et d'un principe organisateur de cette matière, l'esprit. Il n'est ni corps ni esprit mais un mixte des deux qui ne font qu'un. Mounier (1962) parlera d'un « esprit incorporé » ou d'une « pensée inviscérée dans un sujet » (III, p. 459). Ainsi, la personne est un tout indivisible ou un combiné comprenant l'individualité, c'est-à-dire la singularité et la capacité d'exister parmi les autres individus. Cette singularité est liée à un esprit qui lui donne raison et liberté et qui permet à l'être humain de se rapprocher de tous les êtres humains (Mounier, 1961, I, p. 528). Autrement et simplement dit, la personne est une synthèse de l'individu et de l'universel. Dans le pôle de l'individuel, on trouve la matière et les conditions matérielles rattachées au milieu et à la culture ainsi qu'un bagage d'habitudes et de traits de caractères acquis ou

hérités. Dans le pôle universel, on trouve le mode proprement humain de l'existence dans lequel l'être humain devient un sujet agissant comme un centre d'orientation des objets de l'univers (Mounier, 1962, III, p. 438).

3.5.1 *La personne comme sujet*

Selon Mounier (1961), les premiers signes d'éveil de l'être humain à son statut de personne paraissent lorsqu'il commence à dire « je », et à agir comme un « je » (I, p.191). Agir comme un « je », c'est entrer dans l'univers de l'intrapersonnel, celui du sujet parlant en première personne. Mais le « je » de Mounier n'est pas celui de Descartes qui réduit l'être humain à une chose pensante lorsqu'il écrit: « Je suis une chose qui pense » (1953, p. 277). Pour Descartes, l'être humain est un esprit ou une raison; le corps est une simple machine. Aux yeux de Mounier, la philosophie cartésienne est une forme de mépris de la matière et du corps humain. Mounier (1962) invite à s'éloigner de ce type de rationalisme et à « résorber ce dualisme pernicieux dans nos modes de vie comme dans notre pensée » (III, p. 442). Il réaffirme l'indissolubilité de l'âme et du corps, c'est-à-dire il n'oppose pas l'esprit et le corps ou la matière mais croit que l'être humain est un corps au même titre qu'il est esprit, tout entier corps et tout entier esprit (Mounier,1962, III, p. 441-442). Autrement dit, « l'homme ne peut pas penser sans être » et il ne peut pas « être sans son corps » (Mounier, 1962, III, p. 447).

La conception de la personne chez Mounier (1961), est loin aussi d'un « je » idéaliste qui s'évade dans « l'expérience spirituelle pure, détachée de tout travail de la raison et de toute donnée sensible » (I, p. 523). Mounier (1961) reconnaît le « je » idéaliste ou l'angélisme (I, p. 457) chez

« ces esprits aériens que les limites affolent et qui s'enivrent de cocktails idéalistes » (Mounier, 1961, I, p. 211). Ces façons d'appréhender la réalité humaine sont incompatibles, dit-il, avec les conditions d'un être incarné, enraciné dans le monde vivant, assujetti aux règles et aux lois de la matière, limité et situé dans le temps, se développant et se saisissant graduellement comme personne. Mounier s'est souvent servi de la formule classique « qui veut faire l'ange fait la bête » pour évoquer le réalisme de la condition humaine. Il indique ainsi que lorsqu'une personne se déracine du temporel, « le spirituel s'évanouit en spiritualisme et la personne s'isole en individu, proie trop tentante alors pour les exaltations du collectivisme » (Dumas, 1985, p. 89). Au lieu de partager le monde et l'homme en deux réalités indépendantes, la matière et l'esprit comme le font certains spiritualismes modernes, Mounier présente le sujet humain capable de rassembler ce qui, à prime abord, paraît irréconciliable.

Comme l'indique Matagrín (1992), la personne est un sujet individuel, c'est-à-dire un « être concret, enraciné dans l'histoire comme dans le cosmos », mais aussi un être « porté en avant par un élan et un besoin d'infini » (p. 19). En somme, elle est une « unité donnée, mais non construite » (Mounier, 1961, I, p.178), une « promesse de communion » (Mounier, 1961, I, p. 204 ; p. 535), ce qui explique la « tension fondamentale » (Mounier, 1962, III, p. 459) qui existe dans l'être humain entre deux pôles constitutifs et complémentaires de sa condition, à savoir, les pôles de l'individuel et de l'universel.

L'existence humaine sous le mode du « je » est, selon Mounier (1962), le « mode proprement humain de l'existence » (III, p. 432). La conscience de cette existence personnelle s'éveille lentement; elle est une conquête qui ne peut se faire sans le concours des autres à qui le « je » dit « toi » et avec qui il dit « nous ». Aussi, contrairement à l'idée répandue de l'individu auto-suffisant qui persiste, Mounier (1962) rappelle que « l'expérience fondamentale de la personne, ce n'est pas l'originalité, le

quant à soi, l'affirmation solitaire, la séparation, mais la communication » (III, p. 451). Comme le note Lacroix (1981), « dans le personnalisme, toute existence est coexistence » (p. 86). C'est pourquoi la vie intrasubjective est impossible en dehors de la vie intersubjective.

3.5.2 *Le sujet face à l'autre sujet*

L'univers de l'intersubjectif est l'espace où un individu vit des expériences d'ouverture à autrui, mais plus particulièrement tout ce domaine où la personne se révèle à une autre personne. Mounier (1962) s'appuie sur les recherches de plusieurs auteurs⁵⁸ pour démontrer que c'est le mouvement vers autrui, et non la centration sur soi, qui caractérise en premier l'être humain (III, p. 453). Ainsi, pour illustrer combien l'enfant « se découvre en autrui et ne se connaît que par autrui », il donne l'exemple du tout-petit qui identifie d'abord le nez ou les oreilles chez sa mère avant de les identifier sur lui-même (1961, II, p. 469; 1962, III, p. 453). Tout ce que l'enfant apprend, il l'apprend « dans des attitudes commandées par le regard d'autrui » (Mounier, 1962, III, p. 453). Le regard de l'autre n'est donc pas seulement un regard qui limite; il est souvent, au contraire, un regard qui aide à être et à croître comme personne. Lorsque Mounier parle ainsi, il s'oppose à Sartre qui voit autrui comme une menace ou comme une entrave à l'épanouissement personnel, pour tout dire, « un enfer » qui provoque la nausée. Pour Mounier (1962), le regard de l'autre n'est pas un regard qui dérobe à chacun l'univers personnel ou qui fige la liberté (III, p. 451-454).

Pourtant, l'expérience quotidienne en compagnie des autres donne souvent raison à Sartre.

⁵⁸ Dans ses analyses de la personne comme communication, particulièrement dans le *Traité du caractère*, Mounier fait souvent référence aux recherches effectuées par les auteurs suivants : Nédoncelle, Buber, Aubier, Marcel, Wallon et Janet.

Mounier (1962) le reconnaît en disant que « le monde des autres n'est pas un jardin de délices » (III, p. 451). Il croit cependant que le défi que représente une « vie ex-posée à l'autre » devrait, non pas conduire à refuser la relation ou à ériger des frontières pour se protéger d'autrui, mais plutôt appeler au dépassement et à l'engagement dans ce qui constitue le « fait primitif » de la personne : la communication. Or, pour que la communication soit positive, il doit exister un sujet en conversation avec un « tu », qui sortant du monde des objets à posséder ou à utiliser, se présente comme un sujet avec un visage humain. La personne humaine existe dans la mesure « où elle devient pour quelqu'autre personne un *toi* qui est, en même temps première personne, un autre *je* » (Mounier, 1961, I, p.192-193). Avant de s'entraîner à l'univers du communautaire, il est donc nécessaire de faire l'expérience des relations interpersonnelles entrevues comme « une provocation réciproque et une fécondation mutuelle » (Mounier, 1962, III, p. 455). Seulement après, est-il possible de susciter avec d'autres une « société de personnes dont les structures, les mœurs, les sentiments et finalement les institutions sont marqués par la nature de personne » (Mounier, 1962, III, p. 454).

Mounier (1961) constate qu'un « grand nombre d'êtres humains passent leur vie sans connaître une seule vraie communion », la réalité étant que la plupart des groupes où ils s'insèrent ne forment que des « *sociétés* ou des conglomérats plus ou moins impersonnels » (I, p.195). C'est pourquoi le concept de communauté devient la deuxième proposition retenue dans son projet de révolution personaliste et communautaire.

3.6 La communauté de personnes

Mounier réserve le nom de *communauté* aux regroupements de personnes vivant comme sujets avec d'autres personnes-sujets. La communauté se distingue de la société en ce que les membres s'associent librement, partagent des valeurs importantes à leurs yeux, ont un même idéal et travaillent ensemble à la réalisation d'un projet dont chacun retirera une part équitable de bénéfices matériels et spirituels. Les autres formes de regroupements, soit le social et le public se distinguent du communautaire en ce qu'ils tendent à écarter progressivement la personne d'elle-même et des autres (Mounier, 1961, p.195). À l'extrême opposé de l'univers communautaire se situent les sociétés impersonnelles ou le *monde de l'On*, les sociétés vitales (les regroupements centrés sur les besoins et les plaisirs matériels) et les groupes de *nous autres* qui sont des sociétés contractuelles, celles dans lesquelles on s'engage temporairement et par contrat.

3.6.1 *L'univers social*

Le *monde de l'On* constitue le degré zéro de la communauté parce qu'il est le « monde de la conscience somnolente, des instincts sans visage, de l'opinion vague, du respect humain, des relations mondaines, du bavardage quotidien, du conformisme social ou politique, de la médiocrité morale, de la masse anonyme, de l'appareil irresponsable » (Mounier, 1961, I, p. 458). C'est un monde dévitalisé et désolé, où chacun a renoncé à son statut de personne pour devenir n'importe qui, un quelconque interchangeable. Ce monde impersonnel n'est pas lié à telle ou telle forme sociale, il est dans toutes les formes sociales. L'appellation de « communauté » ne convient donc pas à cette agglomération

d'individus anonymes qui renoncent à être des sujets lucides et responsables. C'est pourquoi le « premier acte de la vie personnelle est la prise de conscience de cette vie anonyme et la révolte contre la dégradation qu'elle représente » (Mounier, 1961, I, p. 458).

Les sociétés vitales sont des sociétés dont le lien est constitué par le fait de vivre ensemble au niveau des besoins et des plaisirs matériels. Dans ces collectivités, l'organisation du quotidien se fait selon les valeurs de l'agréable, de la tranquillité, du bien vivre, du confort et de l'utile. Chacun remplit sa fonction sans trop savoir ce que l'autre pense, sans trop s'intéresser à ce qu'il fait et sans qu'il soit nécessaire (ou même accepté) de rencontrer l'autre « de personne à personne ». Les individus se contentent de contacts utiles et de la jouissance que procurent les agréments de la vie collective. Parmi ces sociétés, on trouve aussi bien des groupes qui passent quelques jours ensemble en montagne que des groupes plus stables comme la famille ou un groupe de travail. C'est surtout l'utile et l'agréable qui tissent les liens entre les membres de ces groupes, « l'esprit bourgeois » se trouvant à l'aise dans ce type de rassemblement où chaque individu se comporte à peu près comme s'il vivait seul. Mounier classe aussi parmi les sociétés vitales, la patrie, les sociétés économiques et un bon nombre de couples et de familles où il existe « tout un passé d'habitudes, d'événements et d'adaptations communes ». Les liens entre les personnes de ces groupes ont besoin d'être personnalisés, sinon ils conduiront à « une aliénation mutuelle des membres ». Mounier (1961) note toutefois que les sociétés vitales peuvent préparer aux communautés humaines, « si elles sont ouvertes sur un au-delà d'elles-mêmes », sinon, elles deviendront des « sociétés closes »⁵⁹, c'est-à-

⁵⁹ Mounier (1961) note aussi que l'essoufflement de l'élan communautaire risque de faire dégrader en sociétés closes les meilleures réalisations de certains groupes (couple, amitié, petit groupe de camarades, de fidèles, de militants) si ces derniers ne se « maintiennent pas virtuellement ouverts à l'universalité des personnes » (I, p. 459).

dire des sociétés fermées sur une vie mesquine et sur « une affirmation de plus en plus agressive ». (Mounier, 1961, I, p.199-201; p. 458).

Enfin, se trouve l'association contractuelle ou le « monde de *nous autres* » qui réunit des gens liés par un contrat implicite ou explicite à une cause commune. Mounier (1961), reconnaît dans l'expérience de ces groupes réunis par une certaine « conscience collective de soi-même en tant que puissance d'affirmation » (I, p. 198) un exercice valable pouvant servir « d'entraînement à la vie communautaire » puisque le monde de *nous autres* favorise l'apprentissage de la solidarité humaine autour de « manières, d'habitudes, de références, d'enthousiasmes et d'idéaux définis » (Mounier, 1961, I, p.188). Cependant, il arrive que la conscience du *nous autres* donne lieu à l'exclusion de ceux et celles qui pensent autrement ou qui poursuivent d'autres buts. C'est ce qui arrive dans les régimes totalitaires où la société-État est intériorisée au point où elle remplace l'identité individuelle. Dans une telle collectivité, les individus se démettent de « toute initiative, de toute volonté propre pour se reposer sur un homme qui voudra pour eux, jugera pour eux, agira pour eux ». Les personnes dans ces groupes existent par « délégation de personnalité » car lorsque le chef dit « *je* », les membres pensent « *nous* » et se sentent grandis par cette fusion au groupe et au chef. On ne peut donc pas parler de communautés de personnes. (Mounier, 1961, I, p. 197-198).

3.6.2 *L'univers communautaire*

La communauté personnaliste possède les mêmes caractéristiques que la personne. La vitalité de la communauté ne dépend pas des liens juridiques ou économiques, ni de « la somme des individus » rassemblés (p.194) mais de la présence de personnes-sujet, de *je*, qui librement, vont à la

rencontre des *tu* et qui choisissent de former un « *nous* » en vue d'un projet commun. Mounier décrit

l'idéal de la communauté en ces termes :

Dans une parfaite communauté personnelle, chaque personne s'accomplirait dans la totalité d'une vocation continuellement féconde, et la communion de l'ensemble serait une résultante de chacune de ses réussites singulières. Contrairement à ce qui se passe dans les sociétés vitales, la place de chacun serait *insubstituable* et essentiellement voulue par l'ordre du tout. L'amour seul en serait le lien, et non aucune contrainte, aucun intérêt vital ou économique, aucune institution extrinsèque. Chaque personne y étant promue aux valeurs supérieures qui la réalisent, trouverait dans les valeurs supérieures objectives communes le langage qui la relie à toutes les autres. (Mounier, 1961, I, p. 202)

Il est évident que cet idéal de la communauté est une réponse aux désordres dénoncés par Mounier dans son analyse des régimes capitalistes ou totalitaires. D'abord, dans le contexte personnaliste, la personne est présentée comme ayant droit d'exister avec ce qui la fait « incomparablement elle-même » (Mounier, 1961, I, p.193); la communauté de personnes se bâtit sur « la ruine des conformismes » (Mounier, 1961, I, p.194). Ensuite, au lieu de chercher à fusionner les membres du groupe par des mesures qui anéantissent la personne, ici, la « réussite singulière » s'édifie en respectant « l'écart, l'aparté, le secret du coeur » (Mounier, 1961, I, p. 194) dans les relations qui se construisent entre un « je » et un « tu ». La communauté ne s'édifie donc pas en niant, en nivelant ou en abolissant les différences mais en misant sur elles pour solidifier le tissu communautaire. C'est pourquoi Mounier (1961) fait déboucher la communauté personnaliste sur la vision d'un « État pluraliste et sur une économie décentralisée » (I, p. 207; p. 217). Enfin, la référence à un ensemble de « de valeurs supérieures », c'est-à-dire de qualités distinctives de la personne moralement accomplie - l'amour, le dialogue, le pardon, le changement personnel et la fidélité créatrice - empêche de suivre la pente du nivellement de toutes les valeurs et de tomber dans une morale du relativisme.

On pourrait certes reprocher à Mounier d'oublier la réalité des « communautés imparfaites »

qui sont le lot de la plupart des sociétés influencées par le libéralisme politique et économique. Pourtant il sait bien que « l'harmonie théorique qui relie Personne-Communauté » cède souvent la place, dans le quotidien, à des « désillusions toujours répétées et à des conflits permanents » (1961, I, p. 204). Il présente alors quelques grands principes pour aider à trouver un meilleur équilibre entre la personne et les différentes sociétés et pour lutter en vue de la personne, sachant que par contre-coup, on rejoindra aussi la communauté. Ainsi Mounier cherche, en tout conflit, la solution qui tire la personne vers son accomplissement; il cherche en même temps à préciser le rôle de l'État et de la société économique comme serviteurs des personnes et des communautés qui se développent sur leur territoire. (Mounier, 1961, I, p. 205-207).

Mounier (1961) inclut une autre exigence dans la construction d'une « communauté de personnes », celle de développer « l'habitude de voir tous les problèmes humains du point de vue du bien de la communauté humaine » (I, p. 166). Car, fait-il remarquer, au-delà des sociétés où une personne s'inscrit, au-delà des *nous autres*, il y a tous les autres, et l'humanité (Mounier, 1961, I, p. 195).

En effet, la communauté personnaliste doit s'ouvrir sur l'universel et « intégrer l'humanité entière » (Mounier, 1961, I, p. 208; p. 453). Un regard ainsi agrandi aux dimensions du monde suppose un long apprentissage de l'univers « des autres », comme « autres », c'est-à-dire comme êtres humains à la fois semblables à soi et différents de soi. Semblables, car ils appartiennent tous au « monde des personnes », ce qui fait « qu'entre elles il y a quelque mesure commune » (Mounier, 1961, I, p. 459) qui les relie à la condition humaine. Différents, car l'expérience humaine « des autres », marquée par d'autres cultures, d'autres milieux et d'autres valeurs, demeure toujours un univers étranger pour les personnes qui proviennent de d'autres univers physiques, intellectuels ou

éthiques. Mounier (1961) n'hésite pas à dire que l'expérience de l'universel commence avec « les autres » tout près, avec les personnes qu'on aime et qui demeurent toujours « un univers dont on ne connaît pas toutes les terres et dont on n'entend pas tous les appels » (I, p. 196). Tout se passe comme si dans l'univers de l'intrapersonnel et de l'interpersonnel se trouvait déjà un microcosme de l'expérience universelle.

Ainsi, celui qui « n'éprouve pas l'existence vive de l'humanité dans des sociétés à court rayon » (Mounier, 1961, I, p. 457), celui qui est incapable de « ressentir la présence proche de la misère et de la souffrance » qui se vit sur d'autres continents (Mounier, 1961, I, p. 196) se leurre sur son ouverture à l'universel et sur la générosité de son engagement. « Prendre le détour de l'amour universel » implique de cheminer d'abord avec des « personnes collectives imparfaites » (Mounier, 1961, I, p. 196) et de s'engager dans l'ici et le maintenant des réalités quotidiennes proches. Une communauté s'enrichit de l'élargissement de son horizon dans la mesure où elle « reste elle-même » (Mounier, 1961, I, p. 535), c'est-à-dire dans la mesure où elle demeure vouée à l'idéal qui rassemble ses membres. Ces conditions permettent à chaque personne de vivre selon « un ordre intérieur », qui tout en la caractérisant « de manière unique, la rapproche de l'humanité de tous les êtres humains » (Mounier, 1961, I, p. 528). Cependant, pour que la personne reste ouverte, il doit exister au cœur de la communauté une œuvre à réaliser, un *projet* qui la dépasse et qui lui permet d'apporter, en solidarité avec d'autres, une contribution unique à l'œuvre de la construction du monde.

3.7 Une action engagée

Au regard de Mounier (1962) la théorie de l'action loin « d'être un appendice au

personnalisme, y occupe une place centrale » (III, p. 498; p. 503). Mounier présente la personne comme un être dans le monde qui a la capacité d'engager sa liberté, donc de l'investir et de la lier à des réalités temporelles. Il écrit :

Nous sommes embarqués dans un corps, dans une famille, dans un milieu, dans une classe, dans une patrie, dans une époque que nous n'avons pas choisie. ...Je ne suis pas un *cogito* léger et souverain dans le ciel des idées; je suis un moi-ici-maintenant - comme-ça-parmi ces hommes - avec ce passé. (Mounier, 1962, III, p. 191-192)

Il présente l'engagement existentiel de « l'être-en-situation » ayant comme rôle spécifique de donner au monde sa direction et son sens (Mounier, 1962, III, p.123-124). Les diverses formes de l'action engagée, comme « devoir d'attention et de présence au monde » (Mounier, 1961, I, p. 342) constituent donc la troisième proposition à retenir dans le projet de la révolution personnaliste et communautaire. Puisque Mounier utilise presque indifféremment les termes *engagement*, *action* et *action engagée*, ces termes sont employés ici comme synonymes d'une même réalité.

Quand Mounier affirme : « la seule preuve d'un homme, ce sont ses actes » (1961, II, p. 395), il démontre combien la notion d'action est sous-entendue dans le concept même de *personne* qu'il présente d'ailleurs comme « une activité d'auto-crédation qui se saisit et se connaît dans son acte » (Mounier, 1962, III, p. 431). Contrairement aux doctrines matérialistes ou déterministes, la philosophie de Mounier ne présente pas la personne comme un individu qui attend passivement le déroulement des événements ou qui se laisse manipuler par l'environnement. La personne mouniérienne est dotée d'un « type unique d'existence », qui fait d'elle « un être de réponse, un être responsable » (Mounier, 1962, III, p. 192) avec un grand pouvoir personnel sur elle-même et sur les réalités terrestres. L'engagement existentiel, à ne pas confondre avec l'embrigadement, suppose donc la liberté personnelle et fait appel à la « coopération des libertés et des dons » de plusieurs (Mounier,

1962, III, p. 499) afin de bâtir un monde qui porte le caractère de l'humain. La liberté mouniérienne est une liberté conditionnée qui tient compte des réalités corporelles et historiques et une liberté qui s'engage en tenant compte des autres.

Nous ne sommes pas, selon le rêve paranoïaque des surréalistes, des fous de liberté projetant sans entrave désirs et délires dans un monde aboli : nous ne sommes vraiment libres que dans la mesure où nous ne sommes pas entièrement libres. Nous ne sommes pas non plus condamnés aux travaux forcés... Nous ne pouvons accrocher notre action à un idéal abstrait, tiré d'une méditation purement individuelle et essayer d'imposer ce préjugé à un milieu qui n'a pas eu part dans son élaboration; ou refuser en son nom toute activité historique concrète, sous prétexte que nulle part nos prétentions ne nous sont intégralement accordées. (Mounier, 1962, III, p. 191-192)

L'analyse du concept de l'action, comme engagement dans le monde, permet de jeter une lumière différente sur les liens entre la personne, l'économie et le politique.

3.7.1 *Économie et politique*

Selon une vision personaliste, l'engagement dans le monde veut transformer les situations qui aliènent la personne, d'abord dans la sphère de l'économique puis dans la sphère du politique. L'engagement dans le monde vise, en premier lieu, à contrer les effets néfastes de l'économie capitaliste qui, trop souvent, réduit l'existence humaine à la consommation, à la production et au profit sans limite. Une économie personaliste, au contraire, règle

le profit sur le service rendu dans la production, la production sur la consommation, et la consommation sur une éthique des besoins humains replacée dans la perspective totale de la personne. Par intermédiaires, la personne est la clé de voûte de l'appareil, elle doit faire sentir ce primat dans toute l'organisation économique. (Mounier, 1961, I, p. 592)

Comme le dit Lacroix (1981), le « personalisme doit réaliser un socialisme à visage humain, qui

met toute l'économie au service d'une éthique » (p. 89). Cette éthique, Mounier (1961) la présente comme « l'éthique des besoins humains » qui doit inspirer les choix dans deux catégories de besoins : les besoins de consommation et les besoins de création. Dans la catégorie des besoins de consommation, il y a d'abord à respecter « la zone du nécessaire vital strict, c'est-à-dire le minimum indispensable pour maintenir la vie physique de l'individu » puis la zone du superflu, celle-ci plus difficilement définissable. La société a la responsabilité d'assurer les biens vitaux nécessaires au maintien d'un certain seuil de qualité humaine à chaque individu. Quant aux biens reliés au superflu, ils ne doivent pas faire l'objet d'une règle morale externe, mais bien d'une éthique individuelle inspirée d'un idéal de vie simple ainsi que de l'ouverture aux autres, ce que Mounier appelle la générosité à l'égard de tous. (Mounier, 1961, I, p. 592-595).

Les besoins de création forment la deuxième catégorie de besoins à respecter dans l'éthique des besoins humains. Selon Mounier (1961), « la condition première de l'être humain est sa condition de personne créatrice » et les besoins de création constituent un « droit personnel » tout aussi essentiel que le « droit primaire » à la consommation (1961, I, p. 592-594). Les besoins supérieurs de la personne créatrice sont des besoins de connaissance et de liberté. Or, la capacité de se connaître suppose un acte de réflexion et « une discipline personnelle librement décidée » (Mounier, 1961, I, p. 640-641). Dans son *Traité du caractère*, Mounier explique que l'action humaine éclairée et réfléchie suppose « l'épaisseur de la pensée », la force de la décision et une série d'opérations intellectuelles. Parmi celles-ci se trouvent l'acuité du regard ou une « amplitude de la conscience » capable d'englober les « besoins, les intérêts, les aptitudes et la réalité extérieure »; ensuite l'autonomie du jugement et l'initiative; puis une « capacité de synthèse pratique » éclairée par des valeurs; enfin, le risque et le courage, expressions par excellence d'un

« acte créateur de liberté » (Mounier, 1961, II p. 414-423). Ici encore, Mounier affirme un lien dialectique entre deux réalités inséparables, cette fois entre l'action et la pensée, l'action jaillissant de la pensée, et la pensée donnant de la profondeur à l'action. Mounier parle de « la connaissance engagée » pour une connaissance soudée à l'action, une théorie formée dans l'expérience et par l'expérience (Mounier, 1962, III, p. 193-195).

Quant à l'engagement dans la sphère du politique, l'organisation politique personnaliste doit essayer de tenir compte de deux réalités : la composition pluraliste de la société moderne et une conception particulière du pouvoir et de l'autorité. Mounier propose d'organiser la société civile en misant sur le pluralisme qui provient des divers groupes qui la composent. La communication étant toujours dans la pensée de Mounier « l'expérience fondamentale de la personne » (Mounier, 1962, III, p. 451-455), un contexte pluraliste peut, en effet, favoriser le dialogue et la communion dans une œuvre commune, comme celle de l'organisation sociale. Après avoir exclu les affinités qui sont incompatibles avec une vision personnaliste de la société, par exemple « le monde de l'argent, un certain étatsisme fasciste, et un certain matérialisme marxiste » (Mounier, 1961, I, p. 217), Mounier fait du « rassemblement pluraliste » un *devoir* et une condition pour la vraie rencontre.

Il est non seulement loisible, *il est un devoir* aux participants de développer, dans l'œuvre commune, leurs différences personnelles et leurs fidélités profondes, de l'enrichir, sans diminution ni pudeur, de tout leur apport personnel, et d'étaler sur l'image virtuelle des prétendues positions communes, l'illuminant de sa lumière, tout le ciel de leur métaphysique propre. Sinon pas de rencontre, pas d'union. (Mounier, 1961, I, p. 218)

Au lieu d'avoir recours au dialogue pour créer l'unité dans la cité, la tentation est souvent grande d'employer des moyens violents pour niveler les différences ou pour faire taire les justes

revendications de certains groupes. C'est pourquoi Mounier précise le rôle et les structures d'un état d'inspiration pluraliste. Selon cette conception de la communauté, l'État se voit assigner le rôle d'« instrument au service d'une société pluraliste, respectant et encourageant la vérité totale des êtres humains qui la composent, les engageant à l'effort direct et à l'autocritique » (Mounier, 1961, I, p. 641). Mounier propose aussi d'établir des « mécanismes de liaison » entre les « diverses sociétés naturelles qui composent la nation » et de mettre sur pied des appareils communs et des organismes d'initiative et de défense du « droit personnaliste », par exemple, des gouvernements locaux, des regroupements économiques et spirituels, une cour suprême, pour protéger les « statuts autonomes » de chaque groupe, advenant des abus de pouvoir de la part de l'État (Mounier, 1961, I, p. 616). En somme, « l'État d'inspiration pluraliste a pour fonction, tout en assurant la diversité et l'autonomie des familles spirituelles groupées, de veiller à la paix et à l'unité d'amitié entre ces diverses sociétés » (Mounier, 1961, I, p. 618).

La façon de veiller au pluralisme des statuts et à l'unité de la cité sera grandement influencée par le type d'autorité qu'une société choisit de se donner. Conscient des défis qu'un État d'inspiration pluraliste a à relever, et en réaction aux déviations du pouvoir dans les régimes totalitaires, Mounier élabore une doctrine personnaliste de l'autorité dans laquelle il tente de clarifier les concepts de *pouvoir*, *d'autorité* et de *puissance*. Dans le langage courant, précise-t-il, le mot *autorité* réfère « à l'ascendant personnel » que possède une personne et le pouvoir est souvent synonyme de capacité de contrainte. Il est normal cependant qu'une personne en position d'autorité exerce une influence sur les autres, mais pour que cette influence leur soit bénéfique, l'autorité doit être le résultat de la valeur morale de la personne. L'autorité, c'est-à-dire l'ascendant personnel, dépasse le pouvoir; elle ne se fonde pas sur le droit ou la justice mais sur la

qualité de la personne en tant que personne. Quant au pouvoir, « instrument visible de l'autorité », il tend facilement vers l'abus, c'est-à-dire la force excessive et la contrainte injustifiée. Ainsi, lorsqu'un dirigeant oublie sa raison d'être qui est de servir la cité et qu'il continue quand même d'exercer le pouvoir, il faut parler d'autoritarisme, de volonté de puissance et de domination. (Mounier, 1961, I, p. 666-681).

L'autorité est une vocation que la personne reçoit de sa mission personaliste, qui déborde sa fonction sociale; le devoir qu'elle a de servir les personnes prédomine sur les puissances que le droit positif pourrait lui concéder dans ses fonctions; elle est essentiellement une vocation d'éveiller d'autres personnes. *Le personalisme restaure l'autorité, organise le pouvoir, mais aussi le limite dans la mesure où il se méfie de lui.* (Mounier, 1961, I, p. 623)

Le pouvoir a sa raison d'être, mais il doit jaillir de personnes qui mettent leur ascendant personnel au service de la liberté des personnes. Les personnes qui exercent leur pouvoir en étant « *au service* de la liberté des personnes n'ont de raison d'être que *d'augmenter* l'humanité chez ceux qu'elles servent, ce que dit le mot *auctoritas* » (Mounier, 1961, I, p. 677). Ainsi, ceux et celles qui détiennent le pouvoir doivent-ils l'exercer en cherchant le bien commun tout en veillant à ne pas remplacer les personnes dans les décisions qui mettent en cause leur destin et à ne pas écraser les droits et libertés des personnes et des groupes qui constituent la nation. Parmi les droits et libertés à sauvegarder, Mounier privilégie la liberté de pensée, qu'il appelle la liberté spirituelle (de l'esprit). En dehors de ces balises, le pouvoir politique risque dans son exercice de se « dégrader de la puissance à la jouissance, de s'octroyer progressivement plus d'honneurs, de richesse, d'irresponsabilités et de loisir que de responsabilités, et à [créer des] castes » (Mounier, 1961, I, p. 623). C'est pourquoi, tout en reconnaissant qu'une certaine autorité politique est indispensable en vue du bien commun, Mounier en limite les pouvoirs et rappelle que

le véritable pouvoir vient du peuple, un peuple qu'il faut aider à se faire comme peuple, surtout si l'on désire qu'il soit un peuple de personnes libres et non pas un peuple composé d'individus soumis ou violents.

3.7.2 *Le travail, œuvre de création*

Dans la philosophie personnaliste, le terme de *travail* fait appel à différentes dimensions ou perspectives de l'action selon que l'on perçoit le travail comme labeur, industrie ou oeuvre créatrice. Chaque conception du travail a une visée spécifique et suppose des conditions particulières; chacune renferme aussi une vision de ce qui constitue l'engagement dans le monde.

L'idée de labeur suggère un effort à déployer dans une activité épuisante. Dans le travail-labeur, le travailleur est un *animal laborans* qui « courbe sous le poids du souci du pain et du toit » (Mounier, 1961, I, p. 256). Ce genre de travail aliène la personne. Mounier demeure très sensible aux conditions matérielles du travail ou aux pressions sociales qui conduisent un grand nombre de travailleurs à déployer une trop grande énergie physique ou à devenir les esclaves d'une société de consommation et de l'oppression économique. Comme le mentionne Barlow (1971), « de par le souci qu'a le régime capitaliste de viser avant tout le profit et la production, l'élément de peine - qui devrait être que second - se trouve privilégié » (p. 97). Mounier accepte l'élément de fatigue associé au travail, mais à condition que le travail « s'effectue librement », que « l'effort soit modéré », qu'il soit « pénétré d'intelligence » et surtout qu'il soit tendu vers l'épanouissement de la personne et vers la construction de la communauté humaine (Mounier 1961, I, p. 278).

Dans un deuxième sens, le terme de *travail* est associé au *faire* de l'industrie ou à une « activité appliquée à l'élaboration d'un objet utile, matériel ou immatériel » (Mounier, 1961, I, p. 277). Ce *faire* comprend tout le « domaine de la science appliquée aux affaires humaines » (Mounier, 1962, III, p. 500). Dans ce genre de travail, le travailleur est un fabricant - un *homo faber* - qui agit sur la matière première et sur les réalités extérieures, donc qui s'active, « démonte, agence, organise » dans le but de construire efficacement le monde et de faire de la terre un lieu habitable par les humains. Lorsque ce *faire* de l'industrie, donc de l'ordre économique devient un absolu, les rapports de personne à personne ont peu d'espace pour se développer et la notion de travail dégénère en production à la chaîne, vidant ainsi le travail de tout ce qui pourrait l'humaniser ou l'élever au-dessus de la sphère de l'utile. Comme le mentionne Mounier (1962), l'être humain ne « se satisfait pas de fabriquer et d'organiser s'il ne trouve pas, dans ces opérations, sa dignité, la fraternité de ses camarades de tâche, et quelque élévation au-dessus de l'utilité » (III, p. 500).

Le travail qui accomplit la personne n'est pas une marchandise évaluable d'après son utilité, mais un agir de l'ordre de l'œuvre de création. Ce travail forme le travailleur lui-même, son caractère moral, son unité personnelle. Vu dans cette perspective, le travail devient « un choix éthique » dans lequel ce qui importe, c'est moins ce que « fait l'agent que comment il le fait et ce qu'il devient, ce faisant » (Mounier, 1962, III, p. 501). L'œuvre de création ne se donne donc pas comme mission première « d'édifier une œuvre extérieure » mais « d'enrichir le monde de valeurs et de rapprocher des autres » (Mounier, 1962, III, p. 501). Ainsi, le travailleur trouve sa joie dans son travail et donne un sens à son activité d'après les plus ou moins grandes possibilités d'y trouver « l'épanouissement de sa vie intérieure », c'est-à-dire de la vie de l'esprit (Mounier, 1961,

I, p. 256). Par contre, la joie n'élimine pas l'effort dans l'œuvre de création. L'expérience démontre que la joie a plus de chance de jaillir lorsque le travail crée une communauté étroite entre les personnes et lorsqu'il favorise la participation et la solidarité (Mounier, 1961, I, p. 278-280), ce qui n'est possible qu'avec la collaboration soutenue de chaque membre du groupe. En somme, l'action créatrice est une œuvre de libération qui permet à une personne de sortir de l'anonymat, d'assumer pleinement la responsabilité de son œuvre, de devenir l'auteur de son travail et, ultimement, de sa vie. Par son travail créateur, une personne peut graduellement « se faire et à travers ses actes, façonner la réalité de l'histoire » (Mounier, 1961, I, p. 637), plus précisément, façonner son histoire et son être.

3.7.3 *Étapes de l'engagement personnaliste*

Pour en arriver à un engagement qui ne soit pas qu'illusion ou « fuite des charges de la pensée et de l'action véritable » Mounier indique trois étapes non linéaires et non séquentielles . L'engagement personnaliste implique des choix courageux qui doivent se traduire dans une action personnelle et communautaire (Mounier, 1961, I, p. 328-368; p. 638-641).

L'engagement personnel ou la conversion personnelle constitue la première étape, et même un préalable à l'engagement personnaliste, c'est-à-dire la prise de conscience de son manque d'accomplissement ou du manque de signification de sa vie (Mounier, 1961, I, p. 638). Comme le dit Mounier (1961), « il faut être avant de faire » (I, p. 639). Le désir de reconstruire les fondements d'une civilisation commence donc par une *inquiétude* personnelle ou un malaise intérieur qui amène une personne à remettre en question les motivations de son action, à être mal

à l'aise avec ses silences complices, ses omissions, ses préjugés, avec son indifférence face aux autres, avec la part instinctive ou intéressée de ses choix, de ses répugnances, de ses instincts de grandeur ou de ses réflexes. En somme, chaque personne doit devenir consciente de « la trace grise de ses participations directes et indirectes au désordre » (Mounier, 1961, I, p. 353-355), ce que Mounier (1961) appelle « prise de mauvaise conscience révolutionnaire » (I, p. 328). Cet éveil de la responsabilité et de la solidarité dans le mal est un premier pas pour susciter des changements politiques et économiques, qui, selon les visées de la révolution personaliste doivent aller plus loin qu'une simple « prise de pouvoir ou qu'un bouleversement social » (Mounier, 1961, I, p. 643).

Nous appelons révolution personnelle cette démarche qui naît à chaque instant d'une prise de mauvaise conscience révolutionnaire, d'une révolte dirigée par chacun contre soi, sur sa propre participation ou sa propre complaisance au désordre établi, sur l'écart qu'il tolère entre ce qu'il sert et ce qu'il dit servir, et qui s'épanouit au second temps en une conversion continuée de toute la personne solidaire, paroles, gestes, principes, dans l'unité d'un même engagement. (Mounier, 1961, I, p. 328)

La deuxième étape de l'engagement personaliste est la lutte contre les mythes individuels ou collectifs, c'est-à-dire, selon le sens de Mounier (1961), les erreurs doctrinales, les visions faciles, l'endoctrinement et les « généralisations systématiques et sentimentales ». En proposant une *révolution contre les mythes*, Mounier convie à

prendre conscience en nous, autour de nous, du mensonge collectif et individuel. Refuser des visions faciles et douces qui font le monde poli et confortable. Refuser l'entraînement aveugle des mystiques sommaires, techniques, politiques, pseudo-spiritualistes, qui se présentent ou vont se présenter non sans attraits extérieurs, dont le principal est la tentation de servir, sans vouloir et sans pensée. (Mounier, 1961, I, p. 368).

Dans la logique de la révolution personaliste, « il faut connaître pour agir », donc lutter contre « la confusion, les conformismes, les blocs et les unions sacrées qui, sous des réconciliations intéressées, masquent les désordres profonds » (Mounier, 1961, I, p. 641). Même si les mythes ont le pouvoir de donner un sens à l'action, ils peuvent endormir l'esprit critique. Alors que la philosophie personaliste propose « une méthode de penser et de vivre », les mythes « étouffent toute vision aigüe de l'homme et de l'histoire et deviennent des forces anonymes collectives ou individuelles » (Mounier, 1961, I, p. 339). Il arrive alors que « les mythes entraînent, de manière aveugle, à défendre un parti politique, peu importe ce que cela implique » (Boutin, 1995, p. 47). Parmi les mythes à dénoncer, Mounier souligne le fascisme, le libéralisme, le rationalisme, la technocratie et le fonctionnarisme. Selon lui, les idéologies sous-jacentes à ces systèmes de pensée proposent des solutions et des remèdes sans donner le droit de parole à chaque personne et sans se préoccuper des attitudes profondes qui sont à la source des désordres qu'ils prétendent guérir.

A la nécessité « d'être avant de faire » (Mounier, 1961, I, p. 639) et à celle de la vigilance intellectuelle, il faut ajouter, en fidélité au projet personaliste de Mounier, une troisième exigence, celle de la cohérence entre la pensée et l'action.

C'est une première chose de prendre conscience du désordre. Mais une prise de conscience qui n'aboutirait pas à la prise de position à un changement de comportement et non seulement à une nouvelle façon de penser serait une trahison du personalisme. Il faut témoigner de notre rupture avec le désordre établi. (Mounier, 1961, I, p. 351)

Le dégagement est donc complémentaire à l'engagement. Concrètement, ceci peut vouloir dire de rompre avec un régime ou de renoncer aux bénéfices monétaires que celui-ci génère ainsi qu'au prestige ou à la sécurité que procurent le statu quo et le conformisme. Agir et s'engager dans le régime personaliste et communautaire, « ce n'est pas émettre des paroles ou [poser] des gestes,

c'est *commencer à être* ce que l'on veut que demain soit » (Mounier, 1961, I, p. 350). Mais, l'engagement personnaliste ne se fait ni facilement ni tout naturellement. Il présuppose le travail d'éducation. C'est pourquoi, à partir des thèmes majeurs de Mounier, nous espérons pouvoir offrir quelques principes de base pour une éthique de l'enseignement scolaire.

En somme, si on demande à Emmanuel Mounier de définir le concept de « personne », il en montre d'abord deux caricatures : l'individu-roi rempli de lui-même et l'être sans nom et sans visage fondu dans une masse sociale; ici se trouvent illustrés les dérapages de l'individualisme et les aléas du collectivisme. Il faut, enseigne Mounier, arrêter de penser l'existence humaine en termes de dualisme ou de dichotomie (d'une part, l'individu; d'autre part, le groupe) pour concevoir l'être humain accompli en termes de synthèse ou de dialectique, c'est-à-dire l'union de deux principes contraires et complémentaires. La personne est à la fois et tout autant matière et individualité et esprit, capacité d'ouverture à l'universel. Elle est, écrit Mounier, un « esprit incorporé ».

La personne est un être ouvert, d'abord sur l'autre personne, puis aux autres. On pourrait dire que la personne est un être-avec, à tel point qu'en dehors des rapports avec les autres, les êtres humains ne s'accomplissent pas, ni sur le plan personnel, ni sur le plan social. L'ouverture aux autres est à la source du regroupement des personnes, soit la communauté. Ce regroupement se distingue de l'agrégat social ou de la masse, en ce que chacune des personnes y est respectée pour elle-même et appréciée par l'ensemble, pour sa contribution unique et irremplaçable au projet commun.

Enfin, la personne est un être de pensée et d'action, autrement dit, elle est un sujet capable de tous les actes que suppose la liberté : penser par soi-même, juger de la valeur des choses et des actions possibles, choisir, agir, répondre de ses choix et de ses actions. En se servant de sa capacité

de liberté, la personne se construit elle-même dans son action avec les autres. Elle s'engage avec eux à construire le monde qui n'est pas une donnée toute-faite, mais une réalité qui doit être sans cesse corrigée, réorganisée, perfectionnée par des êtres humains.

Chapitre 4 - Vers une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire

Si, selon l'hypothèse de la présente recherche, l'enseignement scolaire est avant tout une profession au service des personnes pour elles-mêmes et en elles-mêmes, les enseignantes et les enseignants doivent adopter une éthique professionnelle en cohérence avec cet idéal de service. Ce chapitre propose quelques éclairages en vue d'établir les fondements d'un modèle professionnel plus approprié à l'enseignement scolaire que ceux mis au jour dans les éthiques sous-jacentes aux modèles de métier, de mission sociale, de thérapie et des affaires. Nous tenterons de montrer ici que dans ses éléments cognitifs, ses aspects impératifs, sa dimension évaluative et ses principes relationnels, une éthique inspirée du personnalisme communautaire de Mounier donne à la personne la place centrale; c'est pourquoi, elle pourrait orienter et soutenir l'œuvre d'enseignement scolaire. Le but de ce chapitre est de poser les premiers jalons d'une recherche qui pourra s'échelonner sur plusieurs années, et dont l'objet sera d'arriver progressivement à proposer une éthique professionnelle pour l'enseignement scolaire.

4.1 Éléments cognitifs

Une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire qui vise d'abord à servir les personnes pour elles-mêmes et en elles-mêmes repose sur deux éléments cognitifs centraux : d'abord, une conception de la « personne » comme niveau particulier de l'existence humaine, ensuite, la connaissance et l'appréciation du fait qu'un être humain s'accomplit graduellement

comme personne. À la naissance, chaque individu existe uniquement comme personne-en-puissance. C'est dans cette perspective de l'éveil et de l'accomplissement d'un être humain comme « personne » que l'enseignement scolaire peut d'abord être entrevu comme un service à la personne en tant que personne.

4.1.1 *La notion de personne*

Le principe directeur du modèle personnaliste est contenu dans le concept de *personne*. Tous les modèles professionnels que nous avons présentés (chapitre 2) contiennent, explicitement ou implicitement, une notion de la personne. Ils la présentent soit comme individu unique, à partir de ce qui la distingue de ses semblables, ou encore comme membre d'un groupe, d'une collectivité ou d'un État. Dans ces divers contextes, la valeur accordée à la personne dépend de sa capacité de produire un objet utile (modèle de métier); de sa plus ou moins grande soumission aux lois et aux normes de la société (modèle de mission sociale); de sa fonction et de ses aptitudes de facilitatrice (modèle thérapeutique); de son intervention de gestionnaire ou de ses aptitudes d'entrepreneur (modèle des affaires). Chaque modèle professionnel valorise une dimension ou l'autre de l'être humain - l'individu, l'être social ou le producteur - mais aucun n'intègre toutes ces dimensions constitutives de la personne humaine.

Pour que l'enseignement soit reconnu comme un service à la personne en elle-même et pour elle-même, la profession doit se faire une idée la plus précise possible de ce que c'est que d'être une personne et des conditions qui favorisent l'éveil et l'accomplissement de la personne. C'est pourquoi, dans la première section de ce chapitre, tout en maintenant la référence première

à Mounier, nous faisons appel aux écrits d'auteurs contemporains, en particulier ceux de Giroux (1993 a, 1995 a, 1995 b, 1998, 1999 b) et de Taylor (1991, 1998) qui misent sur la richesse du concept de *personne* pour repenser l'éducation et la formation de personnes dans le contexte culturel actuel.

Mounier (1961) définit la *personne* comme la synthèse de l'individuel et de l'universel, vivant en communauté (I, p. 523-528); Taylor la décrit comme une « structure dialogique » (1991, p. 33) et un « agent humain » (1998, p. 9). Dans un passage où elle s'applique à expliquer le concept de « personne », Giroux établit d'abord que l'idée de « personne » n'est pas la représentation d'une réalité concrète et tangible, mais qu'elle fait appel à un certain niveau ou à un certain aspect de l'existence humaine (1995 a, p. 26-29, 1999 b, p. 246-257). C'est ce que suggère, par exemple, une expression telle que « s'en prendre à la personne de quelqu'un », ou la référence au parent, au professionnel, à l'artiste, à l'amant « en tant que personne ». Dans ces expressions, l'idée de « personne » renvoie à un niveau d'existence de l'être humain. On pourrait dire que le niveau zéro de l'existence en tant que personne est ce que la psychologie du développement de la personnalité appelle « le stade fusionnel »; on peut penser que pour le nourrisson, il n'existe pas de différence entre lui-même, le milieu et les personnes « nourrissantes ».

L'être humain commence à vivre au premier niveau de la personne, le jour où il se distingue des autres en disant « je ». En commençant à dire « je », il indique qu'il est en train d'établir une différence et une distance entre lui-même et le milieu nourricier; de prendre sa place dans le discours interpersonnel et socioculturel à titre de sujet pensant et parlant et d'agent capable d'agir à partir de sa propre idée. Ensuite, par l'emploi du pronom « tu », il laisse entendre

qu'il commence à reconnaître les personnes à qui il parle comme d'autres « sujets », semblables à lui et différents de lui. Graduellement, l'enfant se rend compte qu'il peut aussi être l'objet de la conversation interpersonnelle, et par conséquent occuper la place réservée au tiers et devenir le « il » de qui les autres parlent. Ainsi, l'individu se construit comme personne d'abord dans l'échange entre sujets qui, tour à tour, occupent la place du « je » qui parle, du « toi » - le semblable à qui on adresse la parole et dont on attend une réponse -, et du tiers, le « il », dont il est toujours question, d'une manière ou d'une autre, dans les conversations entre humains (Giroux, 1995 a, p. 27).

Avec le temps, l'être humain accède ensuite au deuxième niveau d'existence comme personne : le niveau de l'existence juridique. En devenant une personne juridique, un individu devient un « sujet de droit ». La société démocratique reconnaît aux enfants, selon les capacités qui relèvent de leur âge et de leur développement, le droit et la responsabilité de prendre part à l'organisation de la vie familiale et scolaire. Cependant, ce n'est qu'au moment où un individu étend son influence dans les différents secteurs de la vie publique, en particulier au travail, dans les activités sociales et politiques, qu'il agit comme une personne juridique autonome et responsable, c'est-à-dire capable de penser, de parler et d'agir en son propre nom dans le contexte de la vie publique. Le sujet de droit est capable aussi de reconnaître ces mêmes prérogatives aux autres sujets juridiques avec qui il partage le même univers social, et il est surtout capable de prendre part aux débats par lesquels une société arrive à se gouverner. Comme le résume Giroux (1999 b),

Sur le plan juridique, accéder au statut de personne, c'est passer grâce à la raison parlante, de la sphère du privé à l'arène publique, acquérant ce qu'on appelle justement une voix au chapitre, le droit de prendre part à la discussion, à la délibération et à l'action telles qu'elles construisent, corrigent, organisent,

transforment et gouvernent le monde. En un mot, la personne juridique est titulaire de droits et assume des responsabilités au sein des institutions. (p. 257)

Enfin, l'être humain est appelé à vivre au troisième niveau de l'existence personnelle : le niveau moral. Devenir une personne morale, c'est se poser les questions qui relèvent du sens de son existence (Mounier, 1962, III, p. 487-498; Giroux, 1995 a, p. 27, 1999 b, p. 256-261; Taylor, 1998, p. 63-77). Ici, la personne répond à la question : quel est mon idéal de vie bonne? Quels sont les désirs, les actions, les relations qui, si je m'y engageais, feraient que je serais fière de moi-même, que j'aurais honte de moi-même, que je serais fidèle à moi-même ou que je me trahirais moi-même? L'être humain vivant comme personne morale réfléchit, agit et évalue sa vie à la lumière de l'idéal qu'il a choisi. Dans un contexte éthique, la qualité de la *personne* se mesure à l'aune de son idéal d'accomplissement humain ou à la lumière de ce qui, pour elle, représente un *bien* capable de donner à sa vie personnelle de la valeur et des significations (Taylor, 1998, p. 65-77). Se poser la question du « genre de vie qui vaut la peine d'être vécue, s'interroger sur ce qui constitue une vie riche, signifiante, vide ou honorable », c'est, selon Taylor (1998), s'intéresser à des questions qui relèvent d'une des aspirations les plus fondamentales des êtres humains, celle d'agir à titre de sujet éthique, en contact avec des biens supérieurs et des valeurs fondamentales (p. 64-65). Cette capacité de s'ouvrir à des biens supérieurs fait de la *personne* un être appelé à dépasser sans cesse les limites de ce qui est. C'est dans ce sens que Mounier (1962) présente la personne à partir de ses aspirations et de ses capacités d'ouverture, de dépassement, de générosité, de mouvement vers autrui et vers un idéal de vie bonne (p. 485-489). C'est aussi dans ce sens que Giroux (1999 b) rappelle que seul l'être humain peut porter un jugement sur la qualité de ses désirs :

Contrairement aux autres vivants dont les évaluations se limitent aux objets de leurs désirs - plus précisément, à leur degré de désirabilité, d'utilité ou d'accessibilité - les animaux humains jugent de la valeur de leurs désirs eux-mêmes, et prennent, comme indice de leur qualité d'êtres humains la qualité de ces désirs. L'évaluation préférentielle est ce jugement que la personne porte sur ses désirs, ses aspirations, ses appréhensions, ses projets, ses évaluations elles-mêmes, pour les reconnaître ou les désavouer comme méprisables, superficiels, nobles, ou dignes d'elle-même, c'est-à-dire, plus précisément, de la sorte de personne qu'elle entend faire d'elle-même par ses actes. (p. 258)

Voilà pourquoi, on ne peut pas réduire la personne aux seuls horizons du « sujet producteur » ou de l'individu « suffisant et isolé sur son propre jaillissement » (Mounier, 1962, III, p. 485-486).

L'analyse de l'éthique sous-jacente à chaque modèle professionnel a révélé différents idéaux d'accomplissement humain. Dans le modèle de métier, l'idéal se reconnaît à la perfection de l'objet produit. Ici, la personne est valorisée comme fabricant, producteur ou reproducteur. Dans le modèle de mission sociale, l'idéal éthique se trouve dans la maîtrise de soi et dans le consensus social; la personne est vue comme membre fonctionnel et bien intégré dans un groupe. Dans l'éthique inspirée du modèle thérapeutique, l'idéal est synonyme de spontanéité, d'indépendance et d'expression de soi; la personne est vue comme l'individu distinct des autres. Dans l'éthique des affaires, l'idéal est dans l'efficacité et dans la rentabilité. L'excellence du travailleur ou de l'entrepreneur se mesure à son efficacité, à sa productivité, à son pouvoir d'achat. De plus, dans ces modèles, la notion de communauté est réduite aux liens juridiques ou économiques qui existent entre des individus ou des collectivités.

4.1.2 *L'édification de la personne*

Le deuxième élément cognitif d'une éthique personnaliste est celui de la reconnaissance du mode progressif d'accomplissement de la personne. Comme le dit Mounier (1962, III), « la formation de la personne aux exigences individuelles et collectives (...) commence à la naissance » (p. 521). À la naissance, chacun existe comme personne-en-puissance.

Pour Mounier, l'éducation ou la formation de la personne est un travail d'édification. L'intérêt de ce terme est qu'il a une double signification : édifier, c'est construire ou bâtir (un édifice); créer (un système ou une théorie), c'est-à-dire à partir de matériaux physiques ou intellectuels pour arriver à une unité organisée. Édifier, c'est aussi élever l'esprit ou le niveau d'aspiration par l'exemple et la parole; en ce sens, les récits de vie sont plus ou moins édifiants.

Il faut, enseigne Mounier, édifier la personne chez l'être humain. Ici, il faut éviter deux malentendus que peut engendrer la métaphore : l'être humain n'est pas un ensemble de matériaux de construction qu'il s'agit d'assembler de l'extérieur, selon le plan d'un quelconque architecte qui déciderait de l'édifice à édifier. Ceci étant dit, il reste que l'être humain doit, au cours de sa vie, rassembler en un tout organique et le plus harmonieux possible, les différents aspects de ce qu'il est. Pour un enseignant, le travail d'édification de la personne en ceux et celles qui lui sont confiés consistera à encourager, soutenir, guider les efforts des jeunes qui, peu à peu, contruisent la personne qu'ils sont appelés à devenir.

Si, en plus, « édifier » signifie élever l'esprit par l'exemple et la parole, l'enseignant d'aujourd'hui pourrait avec profit retrouver l'un des sens traditionnels de l'idée d'éduquer ; les anciens parlaient d'« *élever les enfants* ». Cela pourrait vouloir dire, d'abord les aider à passer de

ce que nous avons appelé le degré zéro de l'existence en tant que personne au premier niveau de l'existence personnelle, où chacun prend conscience de soi-même comme personne et des autres comme autant de personnes. Élever un enfant, ce serait aussi lui faire comprendre, progressivement, qu'il est un sujet de droit, qu'il a des responsabilités et qu'il participe à la vie de l'ensemble familial, scolaire, social. Enfin, élever un enfant voudrait dire l'aider à progressivement former son jugement moral, faire la différence entre ce qui est acceptable, tolérable ou intolérable. Ce serait aussi l'encourager à développer un idéal, c'est-à-dire une conception ou une représentation de ce qui fait qu'une vie est bonne.

Pour quelqu'un qui œuvre dans l'enseignement, quelles seraient les capacités typiquement humaines qu'il doit chercher à développer s'il veut s'acquitter de la tâche qui lui revient dans l'édification des personnes? Nous retenons les deux prérogatives humaines qui sont en lien avec la notion mouniérienne de liberté. Pour Mounier (1962, III), la liberté humaine est une « liberté sous conditions » (p. 477), c'est-à-dire incarnée, qui se suscite par appel (p. 482), qui s'actualise grâce à l'interpellation des autres et compte tenu de certaines conditions biologiques, économiques, sociales et politiques (p. 481). Tout n'est donc pas possible à tout moment, en tous lieux et dans toutes les circonstances de la vie d'un individu de l'espèce humaine.

Je ne suis pas seulement ce que je fais, le monde n'est pas seulement ce que je veux. Je suis donné à moi-même et le monde m'est préalable. Telle est ma condition, il y a dans ma liberté même une multiple pesanteur, celle qui vient de moi-même, de mon être particulier qui la limite, celle qui lui arrive du monde, des nécessités qui la contraignent et des valeurs qui la pressent. (Mounier, 1962, III, p. 479)

Étant donné les sollicitations et les contraintes extérieures qui pressent de partout la liberté humaine, (Mounier, 1962, III, p. 523), l'édification de la pensée autonome est un préalable

essentiel au jugement moral. Mais la pensée autonome n'est pas le résultat d'un « entassement de savoir », ni de l'application de « techniques intellectuelles » (Mounier, 1962, III, p. 522-523); elle ne se construit qu'à l'intérieur d'échanges entre humains et compte tenu d'un certain processus de développement intellectuel. Ainsi, pour devenir une personne pensante, l'élève a besoin d'être mis en relation avec des enseignantes et des enseignants qui sont d'abord, eux-mêmes - au moins dans une certaine mesure - des penseurs autonomes, et qui, de plus, sont désireux de tout mettre en œuvre pour que l'élève en vienne à penser par lui-même et pour lui-même. Si ces conditions existent, l'élève peut, selon ses capacités intellectuelles et son développement physique, intellectuel, affectif et social, d'abord 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 peut faire des liens entre les différentes disciplines du savoir, s'approprier les connaissances et leur donner un sens personnel. Être au service de l'édification de personnes libres et pensantes par l'enseignement implique de vouloir aider des jeunes à apprendre à penser, c'est-à-dire à comprendre, examiner, délibérer, juger, choisir, agir et répondre de leurs actions. C'est en ceci que consiste l'éducation à la liberté.

Le deuxième aspect à édifier chez la personne du modèle personnaliste est sa capacité de poser un jugement moral. Au chapitre deuxième, nous avons vu que certaines morales sont moins aptes que d'autres pour assurer l'œuvre d'éducation. Ainsi, les morales de repliement sur soi, celles du mépris ou de la négation de soi, celles qui mettent l'accent uniquement sur le raisonnement et la froide logique, celles enfin qui font de l'utilité leur principe directeur ne suffisent pas pour guider le travail des enseignantes et des enseignants. Un jugement moral qui respecte les éléments cognitifs du modèle personnaliste intègre les lumières de la raison et les

ressources de l'affectivité; l'intelligence apporte l'éclairage du jugement et l'affectivité fournit les mobiles personnels sans lesquels il n'y a pas d'action (Giroux, 1993 a, p. 136-137). Bien que le jugement moral ait besoin des lumières de la raison, ces lumières ne sont pas suffisantes pour garantir l'excellence de la vie morale. Il faut, en plus, comme le mentionne Giroux (1988), posséder une affectivité éduquée, c'est-à-dire, en ce qui concerne, par exemple la justice, non seulement connaître ce qui est juste mais être sensible à l'injustice, avoir le goût d'être juste et éprouver ce sentiment envers toute personne (p. 79). Il faut aussi, pour vivre moralement, agir selon les lumières de sa raison et les indications d'une sensibilité éduquée. L'enseignant soucieux de l'édification du jugement moral aborde les choses, les personnes et les événements avec une hauteur et une profondeur de vue qui le distinguent des autres professionnels. Il lui revient, par exemple, de susciter une réflexion à partir de questions proprement morales, comme par exemple : 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? La réponse à ces questions indique le niveau de développement du jugement moral et la qualité de l'éducation de l'affectivité (Giroux, 1995 a, p. 31-32).

4.1.3 *Le service de la personne*

Si l'enseignement scolaire veut être reconnu comme une profession qui se distingue par la formation de la pensée autonome et par l'édification du jugement moral juste et responsable, il faut que les finalités de l'enseignement scolaire reflètent l'orientation de ce service. Dans un modèle personnaliste, le premier but de l'éducation scolaire n'est donc pas « de *faire*, mais

d'éveiller des personnes » (Mounier, 1962, III, p. 521). Plusieurs auteurs tiennent ce langage. Pour sa part, Maritain (1969) entrevoit le but de l'enseignement dans la ligne d'un « éveil humain » (p. 25), l'école ayant comme but d'accomplir « l'homme en tant que personne humaine » (p. 33), c'est-à-dire de développer la rectitude de la raison spéculative et pratique (p. 40-42). Quant à Reboul (1977), il place les enseignants devant une alternative : « être éveilleurs ou endoctrineurs » (p. 187). S'ils choisissent d'être des éveilleurs, ils s'engagent d'abord à former la pensée, c'est-à-dire le « pouvoir d'examiner, de comprendre et de juger » (1977, p. 102). En somme, ils privilégient une éducation « par la liberté et pour la liberté » de chaque personne (Reboul, 1984, p. 160).

Le choix de ces finalités éducatives indique que les enseignants considèrent l'élève non comme un moyen pour atteindre un but extérieur à lui-même, en termes à la mode (une future main d'œuvre spécialisée pour répondre à l'avancement de la technologie), mais comme une fin en soi, c'est-à-dire, une personne pour qui le but principal est de devenir tout ce qu'elle peut devenir. Selon Reboul (1977), « l'enseignement qui traite les élèves comme de simples moyens, c'est de l'endoctrinement » (p. 102). Comme il a été démontré dans l'analyse de différents modèles professionnels, l'endoctrinement prend diverses formes. Ainsi, lorsqu'un système scolaire s'inspire uniquement des finalités prônées dans les modèles de mission sociale et des affaires, il endoctrine, car il réprime la pensée personnelle des enseignants et des élèves ou fait de leurs pensées ou de leurs actions des instruments au service de la cohésion sociale, de l'industrie, de la science, de l'institution ou de l'économie du libre marché. Or, dans un contexte éducatif, le social comme la raison et la science n'ont de valeur que dans la mesure où ils favorisent l'accomplissement humain (Reboul, 1992, p. 232-234). Par contre, si comme dans le modèle thérapeutique, on enseigne de

manière à souligner uniquement la valeur de l'expression individuelle au détriment de l'esprit critique, de l'analyse et de la rigueur de la pensée, là aussi on endoctrine, car on sacrifie le savoir objectif et on enferme l'élève dans un monde clos, celui de la subjectivité. Enfin, si l'enseignement est conçu uniquement comme un ensemble de techniques d'apprentissage, l'efficacité et la rentabilité deviennent les valeurs sacrées et les matières scolaires telles que les beaux arts (moins rentables), sont négligées. En somme, sous une forme ou une autre, l'endoctrinement enferme l'individu dans une façon de penser, lui déniait les moyens d'accéder à l'héritage culturel de l'ensemble de l'humanité ainsi qu'aux valeurs universelles; l'endocteur ne favorise pas une compréhension universelle et articulée de l'accomplissement humain.

Mais parce qu'un être humain est aussi un « esprit incorporé », l'enseignement scolaire poursuit aussi un second but : permettre à l'enfant de se préparer à exercer un métier et à gagner sa vie. Même si Mounier (1962, III) reconnaît que le premier but de l'école n'est pas de préparer l'enfant à remplir des fonctions d'adulte, il veut quand même que l'école se préoccupe des besoins de la nation en formant un citoyen éveillé et un producteur responsable (p. 521). La personne éduquée est un être humain accompli, ce qui veut dire qu'elle se comporte comme un être social relié à une culture; un citoyen conscient de ses obligations et de ses responsabilités dans la construction du monde.

4.2 Aspects impératifs

Dans tous les milieux de travail, on trouve, de façon implicite ou explicite, un ensemble de devoirs, de règles écrites et de normes implicites mais largement connues que les travailleurs

doivent respecter s'ils veulent se mériter et garder la confiance du public. Dans un modèle professionnel inspiré de la pensée personnaliste et communautaire, un devoir s'impose : le service de l'apprenant, les exigences du savoir et le service à la société. Ces responsabilités doivent prendre racine dans un idéal éthique qui respecte les éléments cognitifs du modèle personnaliste, c'est-à-dire respecter les individus en tant que personnes situées dans le temps et dans l'espace, soumises aux exigences de la vie en société mais capables aussi, de dépasser ces contraintes pour s'ouvrir à l'universel.

4.2.1 *Les sources du devoir*

Selon Bergson (1965), les obligations morales s'enracinent soit dans une morale de pression, soit dans une morale d'aspiration vers ce qui est considéré comme un idéal (p. 48). Les morales qui s'élaborent à partir des pressions que la société exerce sur les individus et les groupes sont des morales closes et donnent naissance à des codes de déontologie. Ces codes énumèrent les devoirs, les règles claires et les interdits qui régissent une fonction sociale. Dans ce contexte, le devoir prescrit l'observation de la loi ou des règles, la recherche et le maintien du consensus social, la soumission aux pressions des groupes qui possèdent le plus de pouvoir, par exemple le contrôle économique ou politique. Les règles et les interdits sont nécessaires à la vie en groupe; ils assurent un minimum de cohésion, d'ordre, de procédures fiables, sans lesquelles nulle société ne saurait vivre et se développer. Dans un contexte de travail, le code de déontologie énonce clairement le seuil minimal d'obligations et de façons de faire en dehors desquelles les travailleurs peuvent être déclarés incompetents, voire même perdre leur emploi.

Le règlement 437, intitulé *La faute professionnelle* adopté en décembre 1997 par le gouvernement de l'Ontario constitue un exemple typique de document pouvant servir à tracer les limites de l'acceptable et de l'intolérable pour les professionnels de l'enseignement scolaire. Il a été élaboré pour aider l'Ordre des enseignantes et des enseignants de cette province à protéger le public de l'incompétence de certains de ses membres. Ainsi, les enseignantes et les enseignants peuvent être coupables de plusieurs fautes professionnelles : actes malhonnêtes, tels que soumettre de faux documents, utiliser un titre qui ne figure pas sur sa carte de compétence (articles 1 et 2), abus de pouvoir, manquement à la confidentialité, refus de collaboration, irresponsabilité. Les sanctions à ces manquements peuvent aller de la simple réprimande à l'amende, puis au retrait temporaire ou définitif de la carte de compétence.

Ce genre de document légal est nécessaire. Si tous les ordres professionnels ont leur code de déontologie, c'est que la nature humaine étant ce qu'elle est, il est nécessaire parfois d'énoncer clairement des règles, de prévoir des sanctions et de protéger le public contre les abus de pouvoir des professionnels. Mais un code de déontologie ne saurait, par lui-même, soutenir et orienter les interventions des professionnels, leur inspirer l'idéal de service qu'ils devraient avoir. Une éthique professionnelle est justement une proposition d'un certain idéal de service. Du point de vue de l'éthique, le code de déontologie est insuffisant s'il n'est pas accompagné d'une réflexion provenant d'un autre type de morale, qui, selon Bergson (1965) serait une morale ouverte ou une morale d'aspiration (p. 97-98). Les morales de l'aspiration, aussi appelées téléologiques, sont un discours (*logos*) sur les finalités (*télos*) et proposent des buts à long terme et un horizon vers lequel un groupe peut regarder pour donner un sens et une direction à son travail. Dit autrement, une morale de l'aspiration se fonde sur la force intérieure qui se manifeste chez les personnes

comme « un appel ou un attrait » (Bergson, 1965, p. 97-98). Dans ce contexte, le critère de la moralité de l'acte se trouve dans la fidélité à l'idéal que la personne s'approprie.

Pour les enseignants, c'est l'idéal de service qui devrait être la source de leurs devoirs et de leurs responsabilités envers les apprenants, envers le savoir et envers la société. À un moment où les nouveaux ordres professionnels d'enseignement scolaire réfléchissent à l'éthique qui convient le mieux à la profession, la question des deux sources de la morale mérite d'être sérieusement considérée. Une réflexion inspirée des aspirations des enseignantes et des enseignants pourrait, sans doute, dynamiser les enseignantes et les enseignants, aider à discerner quelles responsabilités relèvent de leur mandat, préciser leur identité professionnelle, peut-être même leur donner un meilleur statut dans la société.

4.2.2 *La responsabilité envers l'apprenant*

La première responsabilité des enseignantes et des enseignants est d'établir une relation qui atteste de la place réservée à l'élève comme premier agent de son développement. La tâche principale des enseignants est d'éveiller, et, dans les deux sens du mot, d'édifier la personne dans chaque individu. Mais nul ne peut forcer cette sorte d'éveil ou d'édification parce qu'il s'agit d'une prise de conscience de chacun et de son désir d'apprendre. Comme le dit Maritain (1969), en éducation, « l'agent principal, le facteur dynamique premier » (p. 46) repose dans celui qui a à être éduqué, c'est-à-dire dans l'élève lui-même. Le modèle rogorien de thérapie a eu raison de rappeler aux enseignants la tendance actualisante de l'être humain et de les inviter à faire confiance aux potentialités des élèves. Il a eu tort, cependant, de minimiser les tendances

destructives qui font aussi partie du bagage humain et de présenter l'élève non seulement comme premier agent, mais comme le seul agent de son développement.

C'est pourquoi les enseignants doivent intervenir auprès des élèves à titre d'« agents seconds » d'« agents ministériels », de « coopérateurs de la nature » et d'intendants du savoir (Maritain, 1969, p. 45-47). Par exemple, sachant que les élèves ont à franchir plusieurs étapes avant de pouvoir penser et agir de façon autonome et responsable, ils mettent tous leurs savoirs, leurs savoir-faire et leurs qualités personnelles au service du développement de la pensée autonome et responsable. Ainsi, ils savent quand il convient de soutenir l'effort ou la réussite et quand il est préférable d'interpeller.⁵⁷

Le devoir de bien remplir leur rôle d'agents ministériels et d'intendants du savoir est en lien direct avec le type de pouvoir que l'État donne aux professionnels de l'enseignement scolaire. Précisons d'abord que ce pouvoir n'est pas celui du modèle rogérien dans lequel l'enseignant rejette toute forme d'autorité, ce qui ne garantit en rien qu'un membre du groupe, un meneur naturel, ne s'accapare pas tous les pouvoirs. Il n'est pas non plus synonyme de contrainte ou d'ascendant exercé par le leader autoritaire ou charismatique du modèle de mission sociale. Enfin, il n'est pas l'équivalent du pouvoir que donne l'expertise des techniciens ou des gens d'affaires. Comme le dit Reboul (1980), l'autorité de l'enseignement, c'est un « pouvoir de conseil » ou un « pouvoir spirituel » (p. 131) qui se justifie par la double compétence qui relève de l'enseignement : « savoir ce qu'on enseigne et savoir enseigner » (p. 128). Cependant, même si la société reconnaît cette compétence en conférant un diplôme d'enseignement, ce pouvoir est nul

⁵⁷ Pour une description détaillée des différentes étapes menant de la dépendance fusionnelle à l'interdépendance ainsi que le rôle que les enseignantes et les enseignants peuvent jouer dans ce développement, voir : Giroux, A. (1988). p. 77-93.

s'il ne se conjugue pas avec la valeur personnelle de celui ou celle qui émet le conseil. Au fond, pour déterminer quel type de pouvoir et d'autorité convient à une profession qui se consacre à la promotion du bien des personnes pour elles-mêmes et en elles-mêmes, il faut, comme le note Reboul (1989), déterminer quelle notion d'autorité est « la plus apte à éduquer, c'est-à-dire à former la liberté » (p. 73). Il s'agit d'une autorité qui valorise le jugement personnel et qui mise sur la collaboration de chacun pour libérer la liberté et édifier des personnes créatrices et des communautés ouvertes. Le devoir d'exercer l'autorité se termine au moment où l'élève peut se passer de maîtres, poursuivre par lui-même son éducation, acquérir par lui-même de nouveaux savoirs et trouver ses propres normes (Reboul, 1984, p. 159).

En attendant que les apprenants soient capables de prendre en main leur apprentissage, les enseignants professionnels ont le mandat d'exercer l'autorité dans quatre domaines majeurs : la discipline, la programmation, l'évaluation et l'enseignement (Reboul, 1980, p. 134-161). Le service de la discipline est une fonction sociale qui a sa raison d'être en autant qu'elle contribue à créer des conditions matérielles et pédagogiques favorables à l'apprentissage, par exemple organiser un espace vital sain, favoriser l'écoute et le partage des idées, créer un climat propice à l'étude, encourager la maîtrise de soi et la créativité. C'est un ministère qui tient compte du réalisme de la condition humaine et de l'aspect progressif du développement humain.

Le pouvoir de programmer donne à l'enseignant, à l'intérieur des documents officiels, un espace pour exercer son jugement professionnel, donc d'organiser son propre enseignement, de modifier et d'améliorer les programmes-cadres selon les besoins et le niveau de ses élèves. C'est le rôle d'un programme-cadre d'organiser le savoir de manière à ce que toute nouvelle connaissance puisse s'intégrer à ce qui la précède, allant du simple au complexe ou du facile au

difficile. Cependant, il peut arriver qu'un programme codifié pour respecter les exigences de la société par rapport aux savoirs serve les intérêts d'un groupe en particulier, fasse la promotion d'une vision restrictive de l'enseignement, encourage certaines disciplines au détriment des autres matières, même soit un instrument d'endoctrinement religieux ou politique. À ce moment, l'enseignant a le pouvoir et le devoir de faire appel à la pensée critique de ses élèves, de susciter la réflexion et la discussion autour des questions ou des thèmes à l'étude. S'il se contente de suivre un programme établi du dehors, il abandonne sa fonction d'enseignant. Bref, un programme suivi à la lettre tout comme l'absence de programme entravent le développement des élèves comme celui de l'enseignant. (Reboul, 1992, p. 136-138; 1980, p. 107-109)

Le troisième service, celui d'évaluer, est un devoir qui relève spécifiquement de l'activité professionnelle; l'évaluation des apprentissages est aussi un droit de la société et des élèves. En s'acquittant de cette responsabilité, les enseignants se rappellent qu'ils doivent faire deux types d'évaluation : d'une part, l'évaluation pédagogique, aussi connue sous le nom d'évaluation formative, indiquant à l'élève ses possibilités et ses faiblesses et lui permettant de s'améliorer; d'autre part, l'évaluation dite sommative, celle qui rend compte des connaissances, des habiletés et des attitudes acquises. En effet, la société a le droit de s'attendre à ce qu'un diplôme soit réellement une attestation des compétences acquises. Le public, qui demain, aura besoin des services des élèves d'aujourd'hui, est en droit de s'attendre à ce qu'une fois diplômés, ils posséderont effectivement, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes exigés par leur métier ou leur profession. L'évaluation est un droit de l'élève et du public, car contrairement à ce que pensent les adeptes de la non-directivité, renoncer à évaluer nuit à l'apprentissage; « c'est un véritable déni de justice envers l'élève » (Reboul, 1980, p. 144). En somme, le pouvoir des

enseignants doit être mis au service des élèves et au service de la société qui les charge d'instruire, de discipliner, de former et d'évaluer le degré de compétence atteint par les élèves. Ce double service accorde beaucoup d'autorité aux enseignants mais en même temps fait un lien entre autonomie professionnelle et responsabilité professionnelle.

Enfin, le dernier devoir qui relie l'enseignant aux apprenants est celui d'enseigner. Ce devoir comporte deux responsabilités principales. La première consiste à communiquer ou à faire découvrir le savoir, en choisissant parmi toutes les informations disponibles celles qu'il jugera plus convenables au niveau de développement des élèves et davantage en lien avec les finalités éducatives qu'il poursuit. Ceci suppose de maîtriser le contenu à enseigner; de savoir juger du moment opportun pour offrir des notions préalables; de donner des outils de base pour mieux comprendre, (par exemple, la langue, les méthodes d'étude); de respecter le rythme individuel et de proposer des défis au groupe. La deuxième responsabilité est celle de choisir des moyens qui contribueront à édifier une personne pensante et une personne morale. Selon Reboul (1980), l'enseignant, à cause de son pouvoir de *sélection*, peut faire de l'enseignement autre chose qu'une « technique de transmission » qu'un « dressage » ou une « reproduction » des inégalités culturelles (p. 160–161). Si un ordre professionnel inclut dans ses principes éthiques les quatre domaines qui relèvent de l'autorité des enseignants, il valorisera leur jugement professionnel.

4.2.3 *Les responsabilités envers le savoir*

Le deuxième champ de responsabilités des enseignantes et des enseignants est celui du rapport qu'ils doivent établir avec le savoir. Afin de donner une idée du type de lien que les

enseignants doivent entretenir avec le savoir, il faut le distinguer des notions du savoir profane, des connaissances du théoricien et du savoir-faire du technicien. La pensée éducative de Reboul nous sert, ici, de référence principale.

Le profane, c'est-à-dire M. et Mme Tout le monde possède des notions superficielles et désorganisées dans une variété de domaines. En écoutant les nouvelles, en lisant les journaux, en échangeant avec les collègues de travail, les amis et les membres de la famille, le profane recueille des informations plus ou moins exactes, plus ou moins superficielles. Ce lien superficiel avec des notions éparses ne suffit pas pour des enseignants dans l'exercice de leur profession. Ceux-ci doivent dépasser les faits de l'information pour en arriver aux principes, c'est-à-dire aux explications du pourquoi des choses. D'ailleurs, la sociologie des professions place au premier rang des critères professionnels un corpus de savoirs spécialisés et approfondis. Les savoirs du professionnel doivent donc être complexes et scientifiquement fondés, ce qui les distingue des profanes (Soder dans Goodlad, 1990, p. 54). En outre, les savoirs professionnels doivent revêtir un caractère formel, c'est-à-dire découler d'une formation systématique, de cinq à six ans, offerte dans une institution universitaire reconnue par l'État et idéalement, livrée en collaboration avec les membres de la profession (Hoy & Miskel, 1982, p. 111). Chez un professionnel, ce bagage de connaissances doit inclure des notions sur les fondements scientifiques, psychologiques, sociologiques et philosophiques de son intervention et autant que possible, l'histoire de sa profession. Enfin, les savoirs du professionnel doivent être publiquement reconnus par l'État par l'entremise d'une corporation professionnelle qui, en remettant la carte de membre, confirme que les nouveaux professionnels possèdent les savoirs, les savoir-faire et les attitudes nécessaires pour commencer à exercer leur profession.

Le rapport que les enseignants ont avec le savoir n'est pas identique à celui des techniciens. Comme eux, ils se préoccupent de l'action, mais alors que les techniciens sont des exécutants préoccupés par la production et la reproduction d'objets semblables les uns aux autres, les enseignants doivent démontrer leurs savoirs et leurs savoir-faire dans des situations toujours changeantes. Ils doivent aussi tenir compte de la capacité de liberté des élèves, distinguer l'insuccès dans un domaine de l'échec personnel « en faisant comprendre à l'élève que l'insuccès concerne ce qu'il fait et non ce qu'il est » (Reboul, 1980, p. 73). En outre, les enseignants compétents savent qu'il existe plusieurs méthodes valides, « d'autres réponses que celles prévues par le programme » ou le guide du maître (Reboul, 1980, p. 121) et d'autres formes d'évaluation que celles proposées, par exemple, dans les copies-types fournies par l'Office de la qualité et de la responsabilité en éducation, dans le cas de la province de l'Ontario.

Enfin, en plus de se distinguer des savoirs techniques, le savoir de l'enseignant se distingue du savoir du théoricien et du scientifique. Le théoricien s'intéresse surtout aux choses pour elles-mêmes, donc au savoir spéculatif. Le seul intérêt du théoricien est de savoir, pour évaluer le savoir acquis et pour faire avancer le savoir dans son domaine. L'enseignant n'est ni technicien ni théoricien mais praticien. Le praticien s'intéresse aux théories, avec la différence qu'il se préoccupe de trouver comment ces savoirs affecteront son travail et les personnes qu'il veut aider. Au point de départ, sa recherche est orientée par l'action à faire. S'il veut être *au courant de* telle étude, c'est parce qu'il veut mieux comprendre les phénomènes qui se cachent derrière les faits afin d'améliorer sa pratique. En plus de *savoir que...* le praticien veut savoir *pourquoi et en vue de quoi* cette information est pertinente. En somme, un enseignant praticien veut *apprendre à* devenir un bon enseignant, apprendre l'art de son métier, maîtriser les savoirs-faire qui le rendront

compétent dans son domaine. C'est pourquoi, contrairement au théoricien qui vérifie la justesse de ses connaissances dans les livres, le praticien, tout en ayant besoin des livres pour acquérir le savoir, vérifie sur le terrain les implications de ce savoir.

4.2.4 *Les responsabilités envers la société*

L'une des idées les plus répandues aujourd'hui dans le milieu de l'enseignement scolaire est celle de la redevabilité, c'est-à-dire le devoir de rendre compte à l'ensemble de la population - et plus précisément aux contribuables - de la façon dont l'école s'acquitte du mandat que lui confie l'État. Le discours social dominant de l'"*accountability*" veut que les enseignants s'en tiennent à suivre les directives sociales, telles que présentées dans les documents ministériels. Dans ce contexte, la redevabilité consiste à rendre aux contribuables un « produit » digne de leur « investissement » dans le système scolaire. Mais en dehors de cette conception mercantile des choses, il reste que les enseignants ont des responsabilités envers la société.

Ces responsabilités se situent à deux niveaux : le minimum à respecter et l'idéal à viser. Les responsabilités minimales se trouvent dans la soumission aux règles établies par l'institution sociale, entre autres, posséder une carte de compétence, enseigner à partir du programme officiellement reconnu et évaluer les apprentissages des élèves de sorte que la collectivité puisse « sélectionner et contrôler ceux qu'elle emploie » (Reboul, 1980, p. 139). En remplissant ces fonctions, les enseignants indiquent qu'ils sont des représentants et des mandataires chargés de communiquer le bien culturel qu'une société considère comme le sien (Reboul 1980, p. 104).

Mais les enseignants qui aspirent à être reconnus comme professionnels de haut niveau (et non seulement comme semi ou para-professionnels) doivent aujourd'hui considérer que la transmission pure et simple de l'héritage culturel tel qu'il est, ferait d'eux de simples « courroies de transmission ». Si l'éducation scolaire consiste à éveiller l'intelligence et à former le jugement, les enseignants doivent chercher à développer l'esprit critique des élèves au sujet de certaines limites de leur culture, de leur pays, de leur race ou de leur religion. Comme le dit Mounier, les enseignants devront toujours avoir le souci d'ouvrir la pensée et le cœur sur l'universel, donc sur l'humanité entière. C'est pourquoi ils doivent non seulement enseigner selon le programme-cadre mais s'engager activement dans l'élaboration, l'adaptation et le perfectionnement de ce programme. De plus, ils ont la responsabilité de rester éveillés face à ce que les membres du conseil de gestion de leur Ordre professionnel (un bon nombre de ces personnes n'étant pas des enseignants) veut leur imposer sans le soumettre à leur jugement professionnel. Enfin, dans le respect de la limite et de l'étendue de leurs pouvoirs, ils doivent établir un juste équilibre entre, d'une part, l'obligation de répondre aux attentes des élèves et celles du milieu et, d'autre part, l'obligation de juger des tâches qui relèvent ou qui ne relèvent pas de leur compétence professionnelle ou du mandat spécifique de l'école. Ainsi, ils pourront se présenter devant la société et devant les membres des autres professions avec une identité professionnelle qui révèle vraiment qui ils sont comme professionnels de l'enseignement scolaire.

4.3 Dimension évaluative

La dimension évaluative constitue une composante indispensable dans l'élaboration d'une éthique professionnelle à partir de laquelle sont identifiées les valeurs centrales à promouvoir dans la profession. Dans cette section, nous discutons d'abord des valeurs de l'éducation, à savoir de ce qui est acceptable (bon), inadmissible (mal) ou admirable (idéal) pour la personne en tant que personne. Ensuite, nous nous attardons à une valeur centrale de la profession enseignante : la valeur de l'enseignement comme travail. La pensée de Reboul sur *Les valeurs de l'éducation* (1992) nous sert ici de ressource principale, puisque, comme la pensée de Mounier, celle-ci est centrée sur la personne en tant que personne.

4.3.1 *Les valeurs de l'éducation*

On ne peut réfléchir à l'éducation sans se référer à des valeurs et on ne peut élaborer un modèle professionnel de l'enseignement scolaire inspiré d'une éthique personnaliste sans y inclure une idée de la valeur, c'est-à-dire de ce qui vaut la peine d'être poursuivi, ce qui est « meilleur », « souhaitable », « convenable » (Reboul, 1971, p. 101). Reboul (1992) propose aux enseignants une hiérarchie de valeurs comportant cinq niveaux, chacun étant qualitativement supérieur au précédent : les valeurs liées au plaisir; les valeurs relevant de l'utile; les valeurs de l'expérience collective; les valeurs de l'esprit humain et les valeurs qui ouvrent sur le sacré (p. 39-66).

Les valeurs reliées au plaisir sont celles qui proviennent de la satisfaction immédiate d'un désir (Reboul, 1992, p. 39). À partir de cet indice, on peut déduire qu'en ce qui a trait à

l'enseignement, le plaisir le plus important est celui qui correspond au désir d'apprendre. On n'a qu'à penser à l'impatience des tout-petits désireux d'apprendre à lire. Comme l'ont souligné les partisans du modèle rogérien qui s'inspirent des principes de « l'apprentissage libre, voulu et spontané » (Rogers, 1984, p. 144), les apprenants s'engagent activement dans leur apprentissage dans la mesure où les enseignants tiennent compte de leurs besoins et de leurs intérêts, dans la mesure où ils créent un climat d'apprentissage sécurisant et dans la mesure où ils sont capables d'entretenir des relations chaleureuses avec eux. Reboul (1992) parle des valeurs « chaudes » de l'affection, de la fidélité et de l'admiration qui devraient normalement faire partie de l'éducation familiale (p. 7). L'expérience démontre que plus les élèves sont jeunes, plus ils ont besoin, à l'école aussi, d'être reconnus et aimés. Mounier (1962) dirait que les valeurs du plaisir respectent l'existence incorporée, l'être humain étant « tout entier corps et tout entier esprit » (III, p. 441). Deux exemples illustrent bien la place que Mounier accorde au corps et aux plaisirs légitimes. Ainsi, avant de semoncer un enfant indolent ou paresseux, il suggère de faire examiner le fonctionnement de ses glandes endocrines et avant de reprocher à un peuple son manque de vertu parce qu'il parle un peu trop fort, il propose de lui donner la sécurité matérielle qui lui permet de se procurer, lui aussi, quelques plaisirs (1962, III, p. 446). Comme le dit Maslow (1999), la satisfaction des besoins primaires - une saine alimentation, le confort, la sécurité physique et affective - est un préalable pour être capable de goûter le plaisir d'apprendre (p. 27-67).

Le deuxième niveau des valeurs est celui de l'utile qui souligne, cette fois, les moyens à mettre en œuvre pour faciliter et réussir l'apprentissage. Le domaine de l'utilité est le domaine de l'efficacité. Celui-ci confronte l'élève aux exigences de la vie ordinaire, aux objets qui font partie de son milieu d'apprentissage, aux instruments mis à sa disposition comme par

exemple, les technologies de l'information et de la communication. Le modèle des métiers a éloquentement illustré combien les artisans et les ouvriers spécialisés ont compris que pour transformer la matière, ils doivent d'abord la respecter, ensuite maîtriser les règles et les techniques de leur métier, enfin mettre tous leurs savoir-faire et leur talent au service de la création d'une œuvre de qualité. Les valeurs proposées dans le modèle de métier et dans le modèle des affaires font appel au jugement pratique et ont une importance de premier plan dans l'apprentissage et l'enseignement scolaire. Ainsi, à l'exemple des artisans connaisseurs, les enseignants aident les élèves à faire face aux choses telles qu'elles sont, à développer des habiletés manuelles et techniques et à apprécier le travail bien fait. À l'exemple des scientifiques, ils encouragent les élèves à exploiter une variété de moyens et d'approches, à évaluer chaque moyen à partir de critères objectifs - qualité, efficacité, coût, conséquences prévisibles - et à se servir de leur imagination pour trouver les moyens qui leur permettent de mieux atteindre leur but.

Au troisième niveau de la hiérarchie des valeurs se trouvent celles qui sont reliées à la dimension sociale de l'être humain et à la façon dont un individu se comporte vis-à-vis de la loi et de l'autorité. Comme l'a fort bien démontré Durkheim, la vie en société exige un ensemble d'habitudes inspirées par des valeurs. Parmi celles-ci, le modèle durkheimien privilégie la solidarité, l'attachement aux groupes sociaux, la recherche du bien collectif et l'esprit de discipline qui inclut la régularité, la maîtrise de soi et la soumission aux lois et aux règles de chaque société; en somme, un sens aigu du devoir social.

À ces valeurs indispensables à la vie sociale, Mounier ajouterait celles qui ouvrent davantage sur l'édification d'une communauté, entre autres, la reconnaissance et le respect de l'individualité de chaque membre du groupe, la qualité de la communication, l'appréciation des

différences, le sens de l'égalité entre pairs, l'attention aux besoins des autres, le partage, la collaboration dans un projet commun. Dans un contexte comme celui de la salle de classe où se retrouvent une trentaine d'élèves provenant de cultures et de traditions fort variées, la vie en groupe exige un effort de décentrement de soi. Sachant que cet apprentissage se fait progressivement, l'enseignant compétent propose à ses élèves des défis qui respectent leurs capacités intellectuelles, affectives et sociales mais qui, en même temps, sont de nature à élargir leur champ de compréhension, leur horizon social de même que leur engagement dans la société.

La vie en société est impossible sans un ensemble de règles de conduite reconnus par les membres d'un groupe et sans l'acceptation de l'autorité d'un leader. C'est pourquoi l'enseignant a le souci d'aider l'élève à adopter une attitude positive à l'égard des règles et des rôles qu'impose la vie collective, que ce soit en classe, au club de hockey ou dans le milieu de travail. Il comprend que pour être capable de choisir des biens lointains ou des biens collectifs, l'élève doit apprendre à renoncer au plaisir immédiat et à ses intérêts particuliers. Il veille alors à ajuster les difficultés aux possibilités de chaque élève, il intervient pour lui aider à s'organiser, à cibler son attention, à persévérer dans l'effort, à donner un sens à ses efforts, en somme, à développer un sens de la discipline personnelle, c'est-à-dire à « acquérir une certaine structure ou un certain ordre de l'action et de la pensée » (Watson-Sénécal, 1996, p. 79 et 84).

Au quatrième degré de l'échelle des valeurs se trouvent celles qui relèvent proprement de l'esprit humain : les valeurs universelles ou transculturelles qui sont les valeurs intellectuelles, les valeurs esthétiques et les valeurs morales (Reboul, 1992, p. 45). Les valeurs de l'enseignement ne peuvent donc pas être influencées seulement par les exigences de la vie sociale ou économique. Bien sûr, les enseignants doivent présenter l'héritage culturel propre à une nation et ils doivent se

soucier de préparer les élèves au monde du travail, donc chercher à en faire des citoyens productifs et heureux de vivre en société. Cependant, ils doivent aussi chercher à ouvrir leurs pensées et leurs actions à plus grand qu'eux-mêmes et à plus vaste que les intérêts de la race ou de la nation. Autrement, les valeurs de la vie collective se transforment en fanatisme et en « égoïsme collectif » (Reboul, 1992, p. 40).

Les valeurs intellectuelles ont pour objet trois sortes de savoir : le savoir *que...* qui concerne les informations; le savoir *faire ...* ou le *savoir pour ...* qui concerne les aptitudes et les capacités de l'action; le *savoir pour savoir*, c'est-à-dire *comprendre pour comprendre* ou la connaissance théorique. Ce qui a de la valeur dans le *comprendre pour comprendre*, c'est selon Reboul (1992), le fait que ce type de compréhension libère et affranchit des préjugés, de l'ignorance et de la peur (p. 46). *Comprendre pour comprendre* suppose de renoncer à s'intéresser aux choses uniquement à partir de son point de vue ou selon sa curiosité ou son impulsivité, pour arriver à *prendre ensemble* plusieurs points de vue, plusieurs aspects d'une question, plusieurs dimensions d'une réalité, quitte à ce que ces points de vue soient contraires aux siens. Dans l'activité intellectuelle qui consiste à *comprendre pour comprendre*, l'être humain montre qu'il est le seul, parmi tous les êtres vivants, à posséder les capacités qui lui permettent de dépasser le niveau du plaisir, de l'utilité ou des habitudes de vie collective.

Reboul (1992) n'hésite pas à dire qu'un enseignement qui méconnaît les valeurs intellectuelles, en particulier le comprendre, « soit au nom de l'efficacité pratique, soit pour exalter les relations affectives, ne traite pas tout à fait ses élèves comme des êtres humains » (p. 46) capables d'un plus grand développement. Il appartient alors aux enseignants d'encourager les élèves à poser des questions, de leur donner le temps et l'espace psychologique pour cheminer

avec leurs interrogations, de les inviter à renoncer aux résultats immédiats et purement quantifiables et à chercher à comprendre simplement pour le plaisir d'apprendre et de comprendre. Ce processus est exigeant pour les enseignants et les élèves, car il est tout à fait aux antipodes des trucs pédagogiques, des techniques faciles, de la manipulation affective ou intellectuelle, de l'imposition dogmatique d'idées toutes faites et d'actions prescrites.

Comme il arrive à un être humain de vouloir comprendre pour le simple plaisir de comprendre, il arrive à chacun d'admirer quelque chose de beau, simplement parce que c'est beau et ainsi d'entrer de plain-pied dans l'ordre des valeurs de l'esthétique ou dans le domaine de l'appréciation des œuvres d'art. L'œuvre d'art, sous toutes ses formes, cultive deux aspects essentiels dans le développement de la personne : la capacité de jouir du beau et dans une certaine mesure, de le créer. Le modèle de métier a permis de dégager certaines valeurs esthétiques. Beaucoup d'artisans, tels les sculpteurs, les tailleurs de verre, les ébénistes, les bâtisseurs de cathédrales ont légué à la postérité des œuvres qui parlent encore de leur talent et qui suscitent toujours l'émerveillement. L'enseignant éveillé aux valeurs du beau et du travail bien fait crée et cultive des expériences esthétiques qui aident les élèves à passer de l'attitude de l'utilité ou encore de la consommation à celle de la contemplation. Dans cette attitude qui n'essaie ni d'acheter, ni de prendre, ni d'utiliser, chacun a l'occasion d'apprendre et de comprendre par expérience que les œuvres belles peuvent être là simplement pour être contemplées et que certaines choses parmi celles qui ont le plus de valeur pour l'esprit humain ne sont justement pas des objets de consommation.

Enfin parmi les valeurs qui se rattachent à l'esprit humain, les valeurs d'ordre moral occupent une place de choix. Ce sont les valeurs qui guident et éclairent l'action humaine afin

qu'elle soit bonne, c'est-à-dire convenable pour des êtres humains. En présentant les éléments cognitifs qui fondent le modèle professionnel personnaliste, trois caractéristiques humaines ont été établies comme essentielles à l'édification d'un individu comme personne : la structure dialogique, la pensée autonome et le jugement moral. Ce sont ces éléments qui permettent de faire de l'enseignement scolaire une « entreprise morale ». D'abord, la structure dialogique fait appel aux valeurs qui permettent d'établir des relations avec les autres en les considérant comme des vis-à-vis égaux. C'est pourquoi, certains moyens, même s'ils sont efficaces pour obtenir ce que l'on désire, ne sont pas acceptables dans une profession qui vise à servir les personnes pour elles-mêmes. Il en est ainsi, par exemple, de la violence, de l'intimidation, de la manipulation, du chantage affectif et du mensonge. Reboul décrit le mal non pas en l'opposant carrément au bien mais en démontrant que le mal est ce qui déçoit ou ce qui n'est que l'apparence d'un bien. Le mal, dit-il, « c'est l'*usurpé* : la prétention à une valeur autre que celle que l'on a » (Reboul, 1992, p. 41). Les enseignants cherchent donc à éveiller les élèves à la juste compréhension des valeurs, dont la justice, l'équité, la beauté et à une compréhension réaliste de leurs possibilités et de celles des autres. L'être humain n'est pas que potentialités positives. Il a aussi des limites, en commençant par les limites physiques, celles qui relèvent de son éducation familiale et de sa culture, et aussi celles qui s'expliquent par les limites de la liberté humaine. S'il oublie la réalité de sa condition humaine, il peut sombrer soit dans le monde de l'illusion, de la magie ou de l'angélisme et graduellement se détruire.

Quant au jugement moral, il se développe au même rythme que la pensée autonome, c'est-à-dire au même rythme que la capacité de penser et d'agir selon ses propres pensées en regard d'un idéal que l'on a choisi pour soi-même. Les critères de reconnaissance et d'évaluation de cette

capacité varient selon le modèle professionnel qui inspire le jugement des enseignants. Ainsi, pour l'enseignant du contexte de thérapie rogérienne, la pensée autonome se manifeste par « la libre expression de soi devant les savoirs, les œuvres et les valeurs proposés par l'enseignement » (Reboul, 1984, p. 64). Pour l'enseignant du modèle de mission sociale, l'autonomie est synonyme de soumission intelligente aux directives ministérielles et aux normes de la société. Pour le scientifique, l'autonomie se mesure à la capacité d'évaluer une situation à partir de critères objectifs; pour le fonctionnaire, elle est l'équivalent des valeurs dominantes d'une société ou d'une nation. Pour l'enseignant du modèle personnaliste, l'exercice de la pensée autonome doit se conjuguer avec la pensée critique, celle-ci étant la finalité première de ses interventions. Cet objectif fait partie de sa manière d'enseigner et de favoriser l'apprentissage. C'est pourquoi il cherche à exceller dans l'art de questionner, il aime donner la parole aux élèves, il les invite à fonder leurs jugements sur des savoirs objectifs et sur ce qui est important pour eux, il leur demande de juger leurs travaux, donc de les apprécier ou de les critiquer, ce qui ne diminue en rien sa responsabilité d'évaluateur. En plus, il provoque leur pensée personnelle afin qu'ils en viennent à vouloir apprendre par eux-mêmes et à enrichir le savoir reçu des générations précédentes. Éduquer par et pour la liberté ne se fait pas sans apprendre à jongler avec ce qui paraît irréconciliable et sans une vision de ce qui pourrait advenir. Sans une perspective plus large que l'ici et le maintenant, on ne peut donc pas parler de valeurs morales.

En dernier lieu, Reboul (1992, p. 221-240) invite à inclure dans les valeurs de l'éducation une catégorie de valeurs qu'il place dans un domaine tout à fait à part parce que, d'après lui, dans l'univers humain, ce sont ces valeurs qui donnent une orientation et un sens particulier aux quatre niveaux précédents. Ces valeurs sont celles du sacré, le sacré désignant « la valeur à laquelle on

peut sacrifier toutes les autres, et qu'on ne pourrait sacrifier sans sacrilège » (Reboul, 1992, p. 221). Ainsi défini, le sacré est indépendant des religions, tout en ne les excluant pas, et il fait partie de toutes les sociétés, y compris des sociétés modernes. Après avoir analysé les diverses notions de « sacré » et de « profane » dans diverses civilisations et traditions religieuses, Reboul pose deux questions : Qu'est-ce qui est sacré? Comment peut-on éduquer au sacré? À la première question, il répond : Rien n'est sacré, seul l'être humain est sacré pour un autre être humain (Reboul, 1992, p. 232-233). Maguire et Fagnoli (1991) parlent dans le même sens en affirmant que tout discours moral doit se fonder sur la valeur sacrée des personnes et de leur environnement, sans quoi l'univers moral perd tout son sens.⁵⁷

Quant à savoir comment on peut éduquer au sens du sacré, Reboul (1992) répond : il ne s'agit pas d'enseigner le sacré aux enfants mais d'éduquer le sens du sacré en le dirigeant vers le seul objet qui soit digne de lui : la personne humaine (p. 232). Éveiller au sens du sacré, c'est alors montrer aux élèves - non pas par des discours, mais par l'exemple - que les choses, l'environnement, les sociétés particulières tirent leur valeur du fait qu'ils sont là comme habitat des êtres humains. La nature par elle-même n'est donc pas sacrée, c'est-à-dire digne du plus grand respect; si l'écologie a sa place dans l'enseignement, c'est qu'elle peut aider les élèves à s'occuper de la nature de façon sage et responsable. Éduquer au sens du sacré, c'est sensibiliser les élèves aux principes qu'une société considère comme inviolables, par exemple le respect des droits

⁵⁷ " *All moral language expresses the experience of the value of persons and/or their environment. That is the foundational moral experience (p. 9). ... When we speak of the " sacred " or " the sanctity of life ", in reference to persons and their environment, we mean it to be that humanizing perception of value through which a world of moral meaning is born ... Only persons who hold some truths " sacred " can bond together in a viable society ... If nothing is sacred, or if nothing has value and worth, life becomes absurd and ethical discourse and law are rendered insane. In other words, if life were meaningless, it could not be sustained.* " (Maguire et Fagnoli, 1991, p. 10-11)

humains fondamentaux; inversement, c'est les rendre conscients des actes qui profanent la dignité de la personne, des actes « sacrilèges » comme le viol, la violence, la torture (Reboul (1992, p. 232-240).

Enfin, Reboul souligne deux écueils qui limitent l'éducation du sens du sacré : l'endoctrinement et la technique. Endoctriner, explique-t-il, ce n'est pas tant enseigner une doctrine, c'est-à-dire un ensemble de croyances, qu'enseigner de telle manière qu'on réprime la pensée critique au sujet d'une doctrine et qu'on sème la haine de ceux et celles qui refusent cette doctrine (Reboul, 1992, p.237). Dans cet exemple, c'est la doctrine qui devient sacrée et au nom de cette doctrine on considère justifié de poser des actes « sacrilèges » tels que la violence et la torture envers des êtres humains. Quant à la technique, elle fait obstacle au sens du sacré lorsqu'au lieu d'être considérée comme un moyen au service de la personne et de l'humanisation du monde, elle occupe toute la place et ainsi devient un bien suprême ou une idole à qui on est prêt à tout sacrifier.

En résumé, dans cette section sur les valeurs propres à l'enseignement scolaire, nous avons voulu démontrer comment chaque valeur contribue à édifier une personne. Chaque niveau de valeur peut humaniser à condition qu'il se vive à la lumière de la capacité de liberté qui est le propre de chaque personne. Comme le dit Reboul (1992) la liberté est « le pouvoir réel qu'a chacun d'accepter ou de refuser les sollicitations du dehors et celles qui viennent de lui-même et de répondre de ses actes » (p. 81). Parce qu'une personne a le pouvoir de penser et de choisir ses propres pensées et ses propres actions, donc d'agir de façon autonome, elle est responsable de ses pensées et de ses actions. C'est pourquoi, éduquer par et pour la liberté veut aussi dire éduquer par et pour la responsabilité.

Que faut-il entendre par « être responsable de ses pensées et de ses actions »? Comme le souligne Giroux (1999 b), « avec la judiciarisation des rapports sociaux, la notion de responsabilité se trouve réduite à celle d'imputabilité » (p. 263). Elle explique : dans son acception usuelle, l'expression « être imputable » signifie être reconnu comme « auteur d'un délit » (*Le Petit Petit Robert*, 1989). Ce n'est sûrement pas ce sens de responsabilisation que l'enseignant veut éveiller chez les élèves. Au contraire, être responsable, c'est « être capable et redevable de réponse au sujet de son action » (Giroux, 1999 b, p. 263). Cela suppose, dans un premier temps, de reconnaître que son action relève de sa pensée. Dans un deuxième temps, il s'agit de reconnaître en quoi une action nous relie à d'autres personnes et jusqu'où celles-ci ont le droit de nous demander de répondre de nos actions. Par exemple, dans le cas d'un professionnel, celui-ci doit être capable de justifier ses actions en se basant sur ses connaissances, ses savoir-faire et en se référant à l'idéal qui caractérise son service professionnel. Il doit aussi accepter de répondre de ses décisions auprès des élèves, des parents et de la société. Ceci n'est possible que s'il a d'abord appris à être responsable vis-à-vis de lui-même, c'est-à-dire de répondre de ses actes, dans sa vie professionnelle comme dans les autres secteurs de sa vie.

Le mandat d'éveiller au sens de la responsabilité appartient à l'œuvre de l'enseignement scolaire tout autant que celui de développer la capacité de liberté. En cherchant à responsabiliser les élèves, les enseignants les édifient comme personnes car ils les aident à réclamer à propos de leurs pensées, de leurs actes et de l'ensemble de leur vie le « statut et la responsabilité d'auteur » (Giroux, 1995 a, p. 27). Les enseignantes et les enseignants qui éduquent réellement, c'est-à-dire qui aident les jeunes à être de plus en plus libres et responsables, favorisent le développement

dans ce qui les distingue le plus des autres espèces vivantes et dans ce qui constitue l'essentiel de leur dignité humaine.

4.3.2 *La valeur de l'enseignement comme travail*

Comme l'éthique professionnelle impose aux enseignants d'évaluer le plus justement possible le rendement de ceux et celles qu'ils servent, cette même éthique professionnelle suppose que l'enseignant évalue le plus honnêtement possible son propre rendement. De plus, l'enseignant étant mandaté par l'État pour accomplir un travail spécifique, il doit accepter que l'État ait un certain droit de regard sur sa performance. Autrement dit, une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire devrait pouvoir offrir certains éléments aptes à une estimation raisonnable de la valeur de l'enseignement comme travail.

Tout un chacun a des souvenirs clairs d'enseignantes et d'enseignants dont le travail était exemplaire, et de d'autres qui fournissaient au mieux, autant de contre-exemples d'un travail de grande valeur. On peut facilement supposer que l'actuel gouvernement ontarien compte parmi ses rangs plusieurs membres qui évaluent de façon très négative le travail d'enseignement tel qu'ils l'ont connu. En effet, pour la première fois dans l'histoire de l'enseignement scolaire de cette province, le gouvernement a annoncé son intention de faire subir un examen de compétence au personnel enseignant. Ainsi, en date de juin 2000, les enseignantes et les enseignants qui désirent conserver le droit d'enseigner dans les écoles ontariennes devront réussir, à tous les trois ou cinq ans, un examen de réaccréditation. Cependant, ni le gouvernement, ni l'Ordre des enseignantes et

des enseignants de l'Ontario n'a encore précisé les critères qui serviront à évaluer la compétence des membres de la profession.

Toutefois, il est plausible de croire que les enseignantes et les enseignants seront jugés en fonction du même objectif qui, depuis 1995, sous-tend toutes les réformes éducatives entreprises par ce gouvernement, à savoir, « doter les élèves des compétences et des connaissances dont ils auront besoin pour mener une existence productive et être concurrentiels au sein d'un marché du travail soumis à la mondialisation de l'économie » (Communiqué de presse du 2 sept. 1999). Le gouvernement conservateur a déjà mis en place trois aspects de son plan d'action : un programme d'étude plus rigoureux avec une insistance particulière sur les sciences et la technologie; des tests provinciaux obligatoires en lecture, en écriture et en mathématiques, en 3e, 6e et 9e et 10e année; un nouveau bulletin scolaire informatisé. Dans l'esprit de ce gouvernement, les résultats aux tests provinciaux serviront à vérifier si les programmes d'études ont été enseignés dans l'ensemble de la province et à distinguer les écoles performantes des écoles moins performantes ou non performantes. De là à ce que ces résultats servent aussi à identifier les enseignants performants, moins performants et non performants, il n'y a qu'un pas facile à franchir.

Afin que les élèves se placent au peloton de tête, la nouvelle Charte ontarienne de l'éducation (1999) donne aux enseignants le droit de maintenir l'ordre dans leur salle de classe et la responsabilité de garder à jour leurs connaissances et leurs techniques d'enseignement, surtout celles qui aideront les élèves à se décrocher les meilleurs emplois au XXIe siècle. Les moyens choisis par le gouvernement sont de l'ordre de l'imposition et du contrôle.

Teachers need more authority to impose discipline in their classrooms. Teachers and senior staff will be given the power to make and carry out discipline

decisions. (À noter qu'ici, le concept d'autorité revient à celui de pouvoir d'imposition)

The quality of a child's teacher can make or break that child's education. We have excellent teachers in Ontario but the world is changing rapidly and we've got to make sure all teachers are keeping up. They must have the up-to-date skills, training and knowledge to put our students at the top.

It's common sense to make sure that Ontario's teachers are the best qualified and skilled professionals. Working with the College of Teachers, the government will require all teachers to take and pass re-certification examinations every three to five years. (Ontario Charter of Education Rights and Responsibilities, April 19, 1999).⁵⁸

Malgré toutes les questions et l'opposition que soulèvent les projets d'évaluation des enseignants, il faut reconnaître que le gouvernement ontarien a mis le doigt sur des problèmes qui existent depuis longtemps dans le milieu scolaire, à savoir l'examen périodique des compétences et du rendement des enseignants. On ne peut nier que pour assurer un meilleur enseignement, les attentes et les contenus d'apprentissage devaient être présentés de façon plus rigoureuse et plus cohérente dans l'ensemble du système scolaire ontarien. Aussi, alors que les universités déplorent le fait que les étudiants ne sont pas bien préparés à entreprendre des études universitaires, les conseils scolaires accordent peu de crédibilité aux diplômes universitaires et se plaignent, entre

⁵⁸ La traduction française ne rend pas le « son » du texte original. C'est pourquoi, nous avons cité le texte en anglais.

... « Les enseignantes et les enseignants ont le droit de maintenir l'ordre dans la classe de manière à pouvoir se concentrer sur leur tâche première qui est l'enseignement.

... La qualité de l'enseignement que reçoit un enfant décidera de sa réussite scolaire. L'Ontario est doté d'excellents enseignants, mais le monde est en évolution rapide et le personnel enseignant doit se montrer à la hauteur. Il doit être doté des compétences, de la formation et des connaissances qui permettront aux élèves de réussir.

... Il faut s'assurer que nos enseignants et enseignantes soient les plus qualifiés et les plus compétents possible. En collaboration avec l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario, nous exigerons de ces derniers qu'ils participent à un programme de tests qui veilleront à ce qu'ils se tiennent à jour, et qu'ils subissent et réussissent tous les trois à cinq ans, un examen de réaccréditation ». (Charte ontarienne des droits et devoirs en éducation, le 19 avril 1999)

autres, de la pauvreté de la langue orale et écrite ainsi que du peu de connaissances générales des nouveaux enseignants. Mais les enseignants résistent à l'idée que leur travail soit évalué ; le débat public tenu à l'occasion de la création des ordres professionnels en Ontario et en Colombie-Britannique a fait ressortir leur crainte et leur répugnance à être évalués par d'autres instances que les membres de leur syndicat ou de leur association professionnelle.

Alors que le gouvernement ontarien met présentement en place les structures et les mécanismes d'évaluation et de recertification des enseignantes et des enseignants, il nous paraît important de réfléchir à la nature spécifique du travail de l'enseignement scolaire. Car, pour évaluer avec justesse le travail des membres d'une profession, il faut préciser ce qui distingue leur travail de celui des autres professions. Pour éclairer ce débat, nous proposons deux conceptions du travail enseignant : une première qui s'inspire des écrits de Schön (1983, 1987, 1994), celle du travail du praticien et une deuxième qui provient de l'étude de Cherradi (1990), celle du travail interactif. Compte tenu de l'éclairage apporté par ces deux paradigmes de travail, nous présentons, à la fin de ce chapitre, quelques principes éthiques de nature à alimenter la réflexion au sujet de l'évaluation du travail des professionnels de l'enseignement scolaire.

L'activité de l'enseignement scolaire doit d'abord être vue comme une *praxis*, c'est-à-dire comme « un art d'agir, de conduire sa vie ou la vie d'un groupe d'après un choix éclairé des fins et des moyens » (Giroux, 1991, p. 414). Si, comme le dit Maritain (1969, p. 44), l'enseignement scolaire a certaines ressemblances avec l'art médical, c'est qu'il est un terrain qui exige, de la part du travailleur, de se voir et d'agir à titre de praticien et non seulement de technicien. Le praticien (médecin traitant, avocat, dentiste) comme le technicien possède des savoirs de haut niveau mais son action se fonde sur des connaissances théoriques et pratiques dont il sait se servir à bon

escent dans des situations complexes et variées.⁵⁹ De plus, le praticien est capable de faire le pont entre les fondements théoriques et les conditions pratiques de son intervention. Alors que le technicien se sert de ses habiletés pour produire et reproduire des objets conformes à un modèle, l'enseignant met sa pensée et son jugement au service de l'édification de personnes pensantes et responsables en respectant les particularités de chacune. Le savoir-faire de l'enseignant-praticien ne peut donc pas se limiter au savoir produire et reproduire de l'industriel, du fonctionnaire ou de l'ouvrier spécialisé.

Au cours des dernières années, les écrits de Schön (1983, 1987) ont grandement contribué à présenter l'enseignant comme praticien. Sa réflexion au sujet de la façon dont les professionnels abordent les problèmes pratiques indique qu'il s'éloigne de la logique des sciences appliquées (*technical rationality*) et de la pensée hypothético-déductive héritée du mouvement positiviste et scientifique du 19^e siècle (p. 21-37). À cette époque, sous l'influence de Durkheim (1858-1917) et de Weber (1864-1920), la rationalité et la spécialisation étaient devenues des critères indispensables pour distinguer les professions des autres occupations. Les professionnels devaient alors puiser dans les savoirs issus des sciences et de la technologie pour trouver des solutions aux problèmes de la modernité.⁶⁰ Schön (1983) fait remarquer que certaines des solutions offertes par

⁵⁹ "The practioner's special knowledge is praxis, the know-how of the artisan and the artist. This know-how requires the coming together of conceptual or speculative knowledtge and actual, particular "non-textbooks situations"... Praxis demands an array of knowledges.... While the technician has learned answers (tricks of the trade), the practionner knows how to find the right questions or to identify the real problem in a cluster of issues, and to devise various ways of dealing with a multidimensional situation. " (Giroux, 1993 b, p. 449)

⁶⁰ " Durkheim's view that the division of labour and occupational groups represented the basis for modern society led him to focus on professions as entities which embodied all the eufunctional social forces which he valued and which would provide the model for corps-intermédiaire, that is those institutions which are to be bound at a level between the individual and the state. These he believed would save modern society from the breakdown in moral authority, which in his view threatened it. " (Macdonald, 1995, p. 2)

les experts ont suscité des problèmes qui ne valent guère mieux que ceux qu'ils prétendaient résoudre.⁶¹ Aussi, devant l'essor que prend la technologie, il met les professionnels en garde contre le piège de réduire l'agir professionnel à la simple application de techniques d'intervention. En espérant apporter de meilleures solutions aux problèmes humains qui se caractérisent par l'incertitude, l'instabilité, la singularité et les conflits de valeurs⁶², il propose une rationalité d'un autre genre, celle de l'art de la réflexion.

Schön (1987) appelle cette nouvelle rationalité la pratique réflexive ou l'art de réfléchir *dans l'action, en cours d'action et sur l'action*.⁶³ Contrairement à la rationalité technique qui se base uniquement sur des savoirs objectifs et scientifiques, la pratique réflexive exige des savoirs tacites, implicites et spontanés ainsi que des agirs réfléchis à la lumière d'un bon bagage de savoirs spécialisés. Le praticien, comme toute personne intelligente, suit d'abord la logique inscrite dans l'activité même, en d'autres mots, il se laisse guider par les savoirs cachés *dans l'action* ou par ceux qui se révèlent *en cours d'action*. Ces savoirs tacites s'expliquent surtout par le talent naturel ou par l'expérience pratique, donc sont surtout de l'ordre du sens commun ou de l'intuition. Ils

⁶¹ "A series of announced national crisis - the deteriorating cities, poverty, the pollution of environment, the shortage of energy - seemed to have roots in the very practices of science, technology, and public policy that were being called upon to alleviate them. (p. 9)... Some of the solutions advocated by professional experts were seen as having created problems as bad as or worse than those they had been designed to solve... The most promising solutions were ineffective, they created new problems, they were derived from theories which had been shown to be fragile and ineffective." (Schön, 1983, p. 10)

⁶² "If the model of Technical Rationality is incomplete, in that it fails to account for practical competence in "divergent" situations, so much the worse for the model. Let us search, instead, for an epistemology of practice implicit in the artistic, intuitive processes which some practitioners do bring to situations of uncertainty, instability, uniqueness, and value conflict." (Schön, 1984, p. 49)

⁶³ "From the perspective of technical rationality, professionals competence consists in the application of theories and techniques derived from the systematic, preferably scientific research to the solution of the instrumental problems of the practice (Schön 1987, p. 33). ... Professional education should be redesigned to combine the teaching of applied science with coaching in the artistry of reflection-in-action." (Schön, 1987, p. xii)

existent même si la personne ne réussit pas, durant ou après l'action, à verbaliser toutes les habiletés qui lui permettent de réussir ou si elle ne peut pas retracer toutes les étapes qui la conduisent à exceller dans un domaine particulier. La réflexion *dans* l'action et *en cours* d'action est particulièrement à l'œuvre chez la personne qui est passée maître de son art : chez l'athlète de haut niveau ou chez l'artiste qui a fait ses preuves.

Le praticien compétent doit aussi être capable de réfléchir *sur* son action, donc d'évaluer son action. Cette réflexion a lieu soit au terme de l'action sous la forme d'une réflexion rétroactive, soit durant un moment d'arrêt au cours de l'action ou bien au cœur même de l'activité. Elle s'intéresse aux résultats de l'action, à l'action elle-même et au savoir implicite dans l'action. Mais pour évaluer son action comme professionnel, le praticien doit se référer à des critères valides. Ici, l'éthique professionnelle pourrait lui inspirer des critères qui, sans négliger l'efficacité et le fonctionnement social, n'auraient pas comme but premier, de former de la main d'œuvre, ou des "*good law-abiding citizens*" comme on dit en Ontario. L'enseignant praticien pourrait, par exemple, se demander dans quelle mesure son intervention éveille le jugement critique des élèves; s'interroger sur les moyens qui ont permis à ses élèves de considérer d'autres perspectives que celles proposées dans le programme-cadre; vérifier si ce qu'il présente est juste; se demander en quoi sa pédagogie témoigne du respect des élèves en tant que sujets pensants et responsables; chercher à savoir comment il aide les élèves à mieux se connaître; évaluer l'attention qu'il porte au développement rationnel de même qu'à l'expression de la sensibilité, de l'imagination et de la créativité.

C'est surtout à l'occasion de situations irrégulières et devant des résultats inattendus que le praticien démontre sa capacité d'inclure des critères éthiques dans sa réflexion *en cours*

d'action et *sur* son action.⁶⁴ L'inattendu oblige à reconstruire, de façon consciente, le savoir spontané sous-jacent à un agir, à ré-évaluer les présupposés des savoirs, à enrichir les connaissances et, au besoin, à modifier une façon d'agir. La pratique régulière de la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action permet au professionnel soucieux des perspectives éthiques de rendre présent à son esprit un ensemble de concepts, de principes, de valeurs, de normes, de procédures et de réussites exemplaires qui proviennent de son expérience personnelle ou de l'expérience de l'ensemble du groupe de professionnels auquel il s'associe. Kuhn (1977) dirait que le professionnel qui réfléchit ainsi témoigne qu'il porte en lui la matrice de sa discipline (p. 293-321).

Schön attache une grande importance à la pratique réflexive *en cours* d'action et *sur* l'action dans la formation professionnelle. Il croit que cette pratique a le pouvoir de conférer au savoir caché dans l'agir professionnel la même légitimité, la même rigueur et la même pertinence que le savoir rationnel, technique ou scientifique.⁶⁵ Si les enseignants s'habilitent à réfléchir sur leur pratique et si en plus ils sont capables d'explicitier les fondements de leur action, ils pourront, comme le suggèrent Schön (1983, p. 42-43; 307-326), Paquay et Wagner (1996, p. 158-176), être considérés non seulement comme des praticiens réflexifs mais aussi comme des praticiens

⁶⁴ " *When intuitive, spontaneous performance yields nothing more than the results expected for it, then we tend not to think about it. But when intuitive performance leads to surprises, pleasing and promising or unwanted, we may respond by reflection in action. ... In such processes, reflection tends to focus interactively on the outcomes of actions, the action itself, and the intuitive knowing implicit in the action.*" (Schön, 1983, p. 56)

⁶⁵ " *The dilemma of rigor or relevance may be dissolved if we can develop an epistemology of practice which places technical problem solving within a broader context of reflective inquiry, shows how reflection-in-action may be rigorous in its own right, and links the art of practice in uncertainty and uniqueness to the scientist's art of research. We may thereby increase the legitimacy of reflection-in-action and encourage its broader, deeper, and more rigorous use.* (Schön, 1983, p. 69). ... *Professional artistry is understood in terms of reflection-in-action, and it plays a central role in the description of professional competence.*" (Schön, 1987, p. 35)

chercheurs et des praticiens novateurs. Ils auront alors transformé le savoir *dans* l'action en savoir *en action*, ce que Schön qualifie de "*knowledge in action*" et que les traducteurs de Schön désignent par l'expression « science de l'agir professionnel ». ⁶⁶

Les recherches et les expériences de Schön ont suscité toute une réorganisation de la formation initiale de l'enseignement. Plusieurs formateurs cherchent actuellement à mieux articuler théorie et pratique, d'autres parlent de la dialectique à établir entre réflexion théorique, réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action et réflexion dans la pratique. Les stages de plus longue durée dans le milieu scolaire, un meilleur encadrement des stagiaires, les laboratoires de microenseignement, une plus grande collaboration entre enseignants du milieu et professeurs d'université dans des projets de recherche ne sont que quelques exemples de l'influence de la pensée de Schön. Sa plus grande contribution est peut-être d'avoir élargi la notion de compétences professionnelles pour y inclure les savoirs tacites et les savoirs pratiques, en somme, d'avoir inclus, dans le concept de profession, des savoirs autres que ceux issus des sciences exactes ou de la technologie. La maîtrise des savoirs et des savoir-faire étant parmi les premières exigences d'une éthique professionnelle, on peut dire sans trop risquer de se tromper, que la pensée de Schön peut inspirer ceux qui, aujourd'hui, s'adonnent à la tâche de formuler une éthique de l'enseignement scolaire.

⁶⁶ " *Knowing-in-action which the child may represent to himself in terms of "feel for the blocks," the observers redescribe in terms of "theories." I shall say that they convert the child's knowing-in-action to knowledge-in-action.* " (Schön, 1983, p. 59) ... « Dans la science de l'agir professionnel Schön oppose la science appliquée, référant à des techniques d'intervention, et la science de l'agir professionnel qui prend sa source dans la réflexion *en cours* d'action et *sur* l'action, et pouvant devenir par là une base de formation de l'agir professionnel. » (Schön 1994, p. 45, note des traducteurs Heynemand et Gagnon)

L'étude de Cherradi (1990) au sujet du travail interactif apporte un autre éclairage quant à la nature, aux finalités et à l'organisation du travail des enseignants. Cet auteur définit le travail interactif en fonction du but général que vise ce type d'action, à savoir mettre « en relation des individus-travailleurs ou des groupes de travailleurs avec un objet de travail qui est fait non de matière inerte mais d'autres individus-usagers ou d'autres groupes humains » (Cherradi, 1990, p. 4). En d'autres mots, l'étude de Cherradi permet de mettre en évidence la nature communicationnelle de l'acte d'enseigner ainsi que la place de choix que la profession de l'enseignement scolaire devrait réserver à l'exercice du jugement et à la prise de parole dans toutes les interventions éducatives. Pour mieux comprendre en quoi les interactions des enseignantes et des enseignants sont différentes, il faut les comparer à celles qui existent dans d'autres contextes de travail interactif.

Selon Cherradi, le travail interactif se pense et se structure à partir de l'une ou l'autre forme d'interaction : l'interaction d'attribution ou la mise en œuvre de procédures administratives ou bureaucratiques (*people-processing interactions*), l'interaction de soutien (*people sustaining interactions*) et l'interaction de transformation (*people-changing interactions*).⁶⁷ Chaque forme d'interaction s'exerce dans un contexte particulier de travail et chacune poursuit des objectifs différents. Dans les interactions d'attribution, le travail se ramène principalement à un ensemble de transactions entre travailleurs et clients par l'entremise d'un dossier, d'une formule à remplir, d'un appel téléphonique ou d'une communication informatisée. Ces échanges sont peu profonds, le but étant de recueillir le plus de renseignements possibles dans un court laps de temps, de

⁶⁷ Dans sa classification des types de travail interactif, Cherradi se réfère principalement à deux écrits de Y. Hanselfeld : *Human Service Organizations* (1983) et *People Processing Organizations : An exchange Approach* (1972).

faciliter l'accès de l'utilisateur aux services et de simplifier la tâche du travailleur. Ces interactions ont souvent lieu dans les cliniques médicales, les hôpitaux, les bureaux d'admission des universités et des écoles, les centres d'emploi, les cabinets d'avocats ou de juges. La plupart du temps, c'est l'utilisateur lui-même qui prend l'initiative du premier contact. Le personnel de ces institutions est investi d'une autorité légale pour exiger des informations biographiques. À la fin de l'interaction ou de l'interrogation, l'utilisateur se retrouve très souvent avec une nouvelle étiquette, un nouveau statut et une nouvelle identité. Par exemple, l'enfant devient un élève en difficulté, le malade un patient, le sans emploi un assisté social; ces changements altèrent les droits, les obligations et les privilèges de ces individus.⁶⁸

Cherradi (1990) définit la deuxième catégorie de rapport social comme une interaction de soutien qui vise « à prévenir, stopper ou retarder la détérioration du bien-être d'une personne ou de son statut social » (p. 18). Dans ce rapport social, l'utilisateur est démuné et passif, soit à cause du peu de potentiel qu'il possède pour améliorer sa situation - limites physiques ou mentales - soit à cause du personnel qui le perçoit comme un être inférieur. Comme son bien-être dépend de la qualité des services et de l'attention de ses pourvoyeurs de soins, il est très vulnérable à l'exploitation ou aux abus de toutes sortes. Les médecins, psychologues, infirmiers, travailleurs sociaux, gardiens de sécurité qui travaillent dans des institutions, et à qui l'État confie la responsabilité de veiller au bien-être de ce type d'individus ont le pouvoir de limiter l'accès à l'information, de contrôler les allées et venues des bénéficiaires, ainsi que leurs contacts avec l'extérieur.

⁶⁸ " *People-processing organizations, in contrast to people-changing organizations shape a person's life by controlling his access to a wide range of social settings through the public status they confer; and they may define and confirm the individual's social position when his current status is questioned.* " (Hasenfeld, 1972, p. 256)

Le troisième type, les interactions de transformation, se trouvent dans un travail où les liens entre deux ou plusieurs individus ont comme but de « les transformer, soit de changer leur état biophysique, psychologique ou même de modifier leurs attributs sociaux dans le but d'améliorer leur bien-être ou leur fonctionnement social » (Cherradi, 1990, p. 13). Le travail de ce genre possède la particularité d'agir directement sur l'humain; c'est pourquoi son produit prend la forme d'un changement personnel. Les interactions de transformation comprennent deux sous-fonctions. La première est la restauration qui consiste à réduire ou à éliminer une déficience ou encore une incapacité, de manière à permettre à la personne de fonctionner adéquatement dans la société. La deuxième, l'amélioration, met l'accent sur l'accroissement de l'adaptation et du bien-être de l'individu dans la société selon des étapes de croissance jugées normales. L'enseignement scolaire remplit plus particulièrement cette deuxième sous-fonction, surtout si ce travail s'exerce dans le cadre du modèle personnaliste.

Une éthique de l'enseignement scolaire devrait miser sur le caractère interactif du travail enseignant et insister sur le fait que l'enseignement n'est pas une activité de "*people processing*", c'est-à-dire un procédé par lequel on fait passer les individus à travers une machine administrative ou bureaucratique. L'enseignement scolaire comporte une part d'interaction de soutien, surtout sous forme de prévention et de promotion du bien-être physique, psychologique et social des personnes. L'étude de Cherradi (1990) rappelle que l'objet de l'intervention enseignante n'est pas une matière inerte mais une personne qui possède la capacité de neutraliser et de contrer la transformation. L'efficacité des interventions des enseignants dépend donc du degré de confiance et de coopération qui relie les enseignants et les élèves dans une œuvre commune.

Ainsi, pour l'enseignant consciencieux qui se pose la question de la valeur de son enseignement comme travail, la réponse n'est pas de refuser toute forme d'évaluation. La valeur de l'enseignement comme travail ne peut pas non plus être liée au rendement des élèves lors d'examens provinciaux, parce que le travail d'édification de la personne dans les jeunes suppose plus et autre chose qu'un ensemble de bonnes réponses à un test. Une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire devrait donner aux enseignants une notion aussi juste que possible de la nature spécifique de leur travail : les critères d'évaluation de ce travail devraient refléter le fait que l'enseignement scolaire est une intervention de praticien visant le soutien et la transformation des jeunes en vue de l'édification de leur personne.

4.4 Principes relationnels

Le travail des enseignantes et des enseignants les place dans un ensemble de situations humaines complexes et variées qui exigent d'eux de développer des relations avec les élèves, les parents, les employeurs, les collègues et les gens du milieu. Cette section est une analyse des liens entre enseignants et élèves. Je propose ici que ces relations doivent se construire à la lumière de deux principes majeurs : le respect des personnes et l'affection de bienveillance. Chacun de ces principes incite à dénoncer certaines pratiques incompatibles avec un comportement professionnel, et à souligner l'importance de certaines conduites dignes d'un professionnel.

4.4.1 *Le respect des personnes*

Depuis quelque temps le thème du respect semble prendre une importance nouvelle dans les échanges entre enseignants et dans les textes officiels des gouvernements. Mentionnons, entre autres, la décision de plusieurs enseignants du secondaire d'exiger que les élèves leur adressent la parole, non en les interpellant par leur prénom mais en employant « vous », « Monsieur » ou « Madame ». Aussi, la Charte ontarienne des droits et des responsabilités de l'éducation adoptée le 19 avril 1999 mentionne que les élèves ont la responsabilité de se respecter et de respecter les autres et que l'enseignement du respect sera bientôt obligatoire dans toutes les écoles.⁶⁹ Ces décisions suscitent plusieurs questions. Le retour au vouvoiement est-il symptomatique d'un regain de respect dans les écoles? Peut-on enseigner le respect? Si oui, à quelles conditions? Comme cette thèse vise à établir une éthique pour les enseignants et non pour les élèves, ce qui nous intéresse ici, c'est surtout d'analyser le principe du respect du point de vue de l'enseignant. Nous nous interrogeons alors sur les fondements du principe du respect et sur les principales attitudes qui découlent de ce principe .

Rappelons d'abord que ce n'est qu'en novembre 1959 que l'Assemblée générale des Nations Unies (ONU) proclame la *Déclaration des droits de l'enfant*⁷⁰ qui adopte le principe du

⁶⁹ " *Students have the the responsibility to respect themselves and others within the education system. ... There was a time when respect, responsibility and discipline were more firmly rooted in society than they are today. These principles must be restored in our communities. ... While these values are best taught at home, government can help by using the education system to teach respect for oneself, respect for the rights of others, and respect for the responsibilities of citizenship. ... The teaching of respect and responsibility will be made mandatory in Ontario schools.* " (Ontario Charter of Education Rights and Principles, April 19, 1999)

⁷⁰ Le terme « enfant » est pris ici dans son sens juridique. Il s'agit de celui qui est considéré comme mineur devant la loi, c'est-à-dire, dans la plupart des pays, du jeune de moins de 18 ans.

respect de la personne. Comme l'indique Petitclerc (1989), tous les droits de l'enfant pourraient se résumer dans un seul : le droit au respect (p. 19). Mais à quel titre, l'enfant ou l'adolescent a-t-il tous ces droits : droits à la famille, à la santé, au logement, à l'éducation, à l'identité, à la sécurité, aux loisirs? La réponse est simple mais combien complexe lorsqu'il s'agit de l'incarner dans les pratiques quotidiennes de la relation éducative. Avant toute autre chose, le droit au respect se fonde sur le fait que le jeune, comme l'adulte, est un être humain et qu'il est appelé à vivre de plus en plus au niveau de la personne. Donc, comme toute personne, l'enfant ou l'adolescent doit être considéré comme un « ayant droit » au respect de façon inconditionnelle, c'est-à-dire être 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. C'est ce que vient rappeler l'impératif pratique 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). Korczak (1979), médecin, éducateur et écrivain de l'enfance, parle du respect de l'enfant comme fondation indispensable dans la construction de l'avenir (p. 44). Dans tous ses écrits, il rappelle avec force combien le droit au respect constitue un devoir universel, fondamental et absolu comme en fait foi cet extrait de son livre *Le droit de l'enfant au respect* :

L'école crée le rythme des heures, des journées, des années et confie à ses bureaucrates le soin de pourvoir aux besoins de nos jeunes citoyens. Pourtant, l'enfant est un être doué d'intelligence ... Pas besoin d'ordres despotiques, de rigueurs imposées, d'un contrôle méfiant. Ce qu'il faut c'est du tact pour rendre l'entente possible, et une confiance en l'expérience, qui facilitera la cohabitation, la collaboration. ...

Du respect pour la laborieuse quête du savoir chez l'enfant. ...

Du respect pour ses échecs et ses larmes. ...

Du respect pour les mystères et les à-coups de ce dur travail qu'est la croissance...

Du respect pour les minutes du temps présent. Comment saura-t-il se débrouiller demain si nous l'empêchons de vivre aujourd'hui une vie responsable ? (Korcsak, 1979, p. 41-43).

Si le principe du respect doit être un impératif dans toute relation humaine, il s'impose encore plus dans une profession comme l'enseignement scolaire qui vise d'abord le développement des personnes pour elles-mêmes et en elles-mêmes. Nous proposons quatre attitudes favorables au développement et au maintien du droit de l'élève au respect. La première de ces attitudes implique de respecter l'élève dans tout ce qui le rend différent de l'enseignant. L'élève est un être différent, d'abord parce qu'il est autre, c'est-à-dire distinct de l'enseignant, existant en dehors de ses liens avec celui-ci. Autre et différent, l'élève l'est aussi à cause de son âge, de sa façon bien à lui de penser, de socialiser, de juger du bien et du mal et de donner un sens à sa vie. Giroux, (1992), en se basant sur les écrits de Rousseau (1964), d'Ariès (1960) et d'Elkind (1981) rappelle le devoir de « respecter l'enfance dans l'enfant », c'est-à-dire de respecter son rythme d'apprentissage, son besoin de jouer, d'explorer, de manipuler, de parler et d'imiter (p. 200-202). En d'autres mots, le développement intellectuel, affectif, social et moral de chaque élève est lié à son âge, à son état de santé, à ses capacités et à son histoire personnelle.

Cependant, respecter « l'enfance dans l'enfant » ne veut pas dire laisser l'enfant se développer tout seul et mettre de côté son rôle d'adulte et sa fonction d'enseignant. Étant donné la tendance naturelle de l'enfant pour le jeu, la spontanéité, le « tout ou rien », le « tout de suite ou jamais », il a besoin de l'enseignant pour orienter son attention vers la tâche à accomplir, pour maintenir un effort, bref, pour ne pas demeurer à l'état d'enfance. L'enseignant qui respecte non seulement ce qu'est l'enfant maintenant mais aussi ce qu'il est appelé à devenir établit un juste

équilibre entre sécuriser l'enfant et le responsabiliser. C'est pourquoi, il l'aide à découvrir la valeur des contraintes et des interdits et l'initie aux exigences de la vie intellectuelle et de la vie de groupe à vingt ou à trente personnes. Quant au respect de l'adolescence, une recherche effectuée par Grand'Maison (1992 a) indique que les jeunes adultes reprochent à leurs parents et à leurs enseignants d'avoir trop cherché à leur ressembler alors qu'ils étaient adolescents et de ne pas leur avoir fourni les points de repères dont ils avaient besoin à ce moment de leur croissance. En somme, en reprochant aux adultes de ne pas les avoir enrichis d'une parole et d'une expérience autres que la leur, ces jeunes leur reprochent de ne pas avoir respecté l'inégalité des rapports qui était nécessaire à la formation de leur identité personnelle (p. 87-107). Le droit au respect n'élimine donc pas l'inégalité qui provient des différences.

Dans la tradition de la langue française, l'emploi du pronom « vous » fait partie d'une étiquette soulignant le respect de l'inégalité générationnelle, sociale, légale, professionnelle ou personnelle, c'est-à-dire provenant de la reconnaissance du statut de l'autre personne. La reconnaissance de cette inégalité établit une frontière à ne pas dépasser dans les échanges, donc dans les façons de parler et d'agir dans un contexte particulier. Dans son livre sur *La relation éducative*, Postic (1979) étudie les différents facteurs qui influencent la relation entre enseignants et élèves. Au chapitre du statut et de l'autorité de l'enseignant il montre comment, dans les courants novateurs de la pédagogie, par exemple dans le courant de la non-directivité, les enseignants ont tenté de modifier, voire de supprimer la relation hiérarchisée et l'inégalité du statut entre enseignants et élèves. Il fait remarquer que les élèves qui ont vécu l'époque du tutoiement et de la libération du langage reprochent aujourd'hui à leurs enseignants d'avoir

« employé un style de manipulation et des formes occultes d'appropriation plus contraignantes que celles ouvertement déclarées », par exemple, préférer certains élèves, en rejeter d'autres et « manifester des comportements qui contredisaient leurs attitudes déclarées » (p. 83). Certes, le seul fait de revenir au vouvoiement ne sera pas suffisant pour assurer le respect entre enseignants et élèves. Pourtant, on peut se demander si la pratique du vouvoiement ne pourrait pas contribuer à établir et à conserver une juste distance professionnelle qui d'abord, rappellerait aux enseignants qu'ils ne sont pas les parents ou les copains de leurs élèves. Cette même distance professionnelle permettrait aussi aux enseignants d'accomplir avec impartialité l'une de leurs tâches les plus délicates : l'évaluation des apprentissages.

Respecter l'élève implique, en plus, de le reconnaître comme sujet et comme premier acteur de son développement. Sans la volonté et le désir de l'élève, il est impossible de mener une action éducative efficace. L'enseignant qui respecte ses élèves choisit de faire confiance à leur intelligence, c'est-à-dire à leur capacité de comprendre, d'analyser, de juger, de s'approprier leurs apprentissages et d'agir de façon responsable. Il sait créer un climat dans lequel chacun peut exprimer ses idées, formuler ses questions, même être en désaccord. Cependant, il garde la place qui lui revient à titre d'agent second de l'apprentissage. Il cherche donc à perfectionner ses compétences dans l'art de questionner, de développer le jugement critique, d'informer, d'organiser le contenu des programmes, de favoriser les liens avec d'autres savoirs ou d'autres expériences. En tout, il cherche à éveiller chez l'élève le goût d'apprendre et à susciter la fierté dans ce qu'il devient.

Respecter l'élève, c'est, en troisième lieu, lui parler d'une certaine manière et parler de lui d'une certaine façon, pour des raisons spécifiques et seulement en présence de certaines

personnes. Ici, le respect de l'élève impose le sens de la confidentialité. Dans un article basé sur une expérience de plus de vingt-cinq ans avec des futurs enseignants, Bradley (1998), fait état de ce que l'on pourrait considérer comme un contre-modèle de respect de l'élève. Il résume les conversations entendues à la suite d'un stage dans une école élémentaire par un groupe de futurs enseignants. Avec moult détails, ces stagiaires racontent, dans un langage qui frôle l'indécence, ce qu'ils ont retenu d'un échange animé entre une enseignante, un parent et un élève à l'intérieur de la salle de classe. Le manque de sensibilité morale de l'enseignante face au principe de la confidentialité fait dire à Bradley que si cette enseignante et ces stagiaires appartenaient à une autre profession, ils encourraient des sanctions ou perdraient leur permis de pratiquer.⁷¹

Si le principe de confidentialité prévaut dans le contexte de l'enseignement scolaire, un élève a droit, dans sa relation avec l'enseignant, au même degré de confidentialité que celui qui existe entre un avocat et son client ou un médecin et son client, sauf si le bien de l'élève exige que certains adultes soient mis au courant. Dans l'exemple cité ci-haut, la violation de la confidentialité est nettement apparue dans le langage qui abaisse l'élève et le parent, dans le ton de la voix et dans le lieu choisi pour discuter du problème. À la fin de l'échange avec le parent, l'enseignante recommande tout simplement aux stagiaires d'ignorer l'élève en question pour le reste du semestre.⁷² Pour assurer le respect de l'élève, la profession enseignante a beaucoup de

⁷¹ " Quite frankly, my experience has led me to believe that many elementary and secondary teachers as well as administrators often act in what may be interpreted to be unethical ways. My experiences convince me that they behave in ways that in most other recognized professions would result in severe reprimands or outright loss of professional licenses. "(Bradley, 1998, p. 309)

⁷² Les stagiaires désignent l'élève en question par des appellations comme "little creep ... fat kid who has a little shriveled up rat with a pointed nose ... pain in the ass ... rat-faced slob hiding behind his mother, a loser drunken mother "; l'enseignante reproche à l'élève sa conduite en le traitant de " lazy fool... acting like a baby every time something didn't go his way ..." et devant les autres élèves, elle le décrit à sa mère comme " a mean little boy ". Enfin, elle menace la mère de répandre ce qu'elle a appris à son sujet dans le journal personnel de son

1961, p. 523-528); s'il est vrai que l'individu devient une « personne » par les relations qu'il développe avec d'autres personnes (Taylor, 1991, p. 33; Giroux, 1995 a, p. 27), alors, respecter l'élève, ce sera aussi lui donner la chance de s'interroger sur ce qui constitue une vie riche et honorable. Ainsi, il aura la chance de s'ouvrir à d'autres valeurs que le quantifiable et le mesurable, comme par exemple, la joie d'apprendre, la gratuité, la convivialité, la solidarité et la compassion.

En permettant à l'élève d'être lui-même, c'est-à-dire une personne unique, différente de l'enseignant et en même temps semblable à lui parce que partageant la même dignité humaine, en lui accordant la première place dans le processus de l'apprentissage, en vivant à un haut degré l'exigence de la confidentialité et en aidant l'élève à construire le sens de sa vie, les enseignantes et les enseignants démontreront que le principe du respect des personnes est au centre de l'exercice de leur profession.

4.4.2 *L'affection de bienveillance*

Le deuxième principe qui guide les relations interpersonnelles du modèle personnaliste est celui que j'appellerai le principe de « l'affection de bienveillance ». En général, le mot « affection » évoque un attachement chaleureux tandis que le mot « bienveillance » indique souhaiter, vouloir, mettre tout en œuvre pour réaliser le bien d'autrui. Dans le contexte de l'enseignement, l'affection de bienveillance se porte sur celui qui représente le plus grand bien du système scolaire : l'élève lui-même.

Pour mieux comprendre en quoi l'affection de bienveillance représente un idéal éthique convenable aux relations éducatives du contexte de l'enseignement scolaire, il faut le distinguer de la sympathie, de l'amour filial, de l'amitié et de la relation amoureuse ainsi que de ce qui représente des contre-modèles de la relation éducative, soit par exemple, la fusion ou l'exploitation. La sympathie est un sentiment spontané qui attire deux personnes à vouloir s'engager dans une relation. Cet attrait presque instinctif rend sensible à la joie ou à la douleur d'autrui. Ce penchant naturel envers des gens sympathiques peut influencer l'agir des enseignants mais ne doit pas en être le premier mobile. Ceux-ci doivent agir avec équité envers chaque élève, indépendamment de la sympathie qu'ils éprouvent envers l'un ou l'autre.

Dans la relation filiale, c'est un amour de sollicitude qui porte les parents à procurer à leurs enfants tout ce qui est nécessaire à leur plein développement. En choisissant de mettre des enfants au monde, les parents s'engagent à prendre soin d'eux avec une attention affectueuse et soutenue. Le lien de sang les lie pour la vie, ce qui n'est pas le cas pour les enseignants. Comme dans la situation d'une relation de bienveillance, les parents se dévouent avec beaucoup de désintéressement; ils recherchent avant tout le bien de leurs enfants. La relation enseignante implique aussi un certain degré de tendresse et de sollicitude, surtout si les élèves sont très jeunes. Cependant, les enseignants ne doivent jamais oublier que leur premier objectif n'est pas le « maternage » ou le « paternage », mais bien le développement intellectuel, social et moral.

Quant à la relation amicale ou amoureuse, elle se distingue des autres types d'affection par son caractère de réciprocité. L'affection mutuelle se construit dans un équilibre entre le donner et le recevoir, entre le rapprochement et la séparation, chaque personne se reconnaissant un degré d'autonomie suffisant pour être capable d'exister par elle-même mais en même temps

désireuse de vivre une relation d'intimité dans l'interdépendance et la communion. La relation éducative n'exige pas la réciprocité et la mutualité. Elle suppose plutôt que les enseignants reconnaissent l'inégalité des rapports, donc qu'ils maintiennent une juste distance professionnelle dans toutes leurs interventions auprès des élèves. Lorsque les enseignants dépassent la frontière des échanges professionnels, par exemple lorsqu'ils entretiennent des relations sociales exagérées avec les élèves en dehors des cours, ils ne possèdent plus l'objectivité nécessaire pour les aider ou pour évaluer adéquatement leurs travaux. La double relation entraîne le favoritisme, les conflits d'intérêts et fait perdre de vue les objectifs pédagogiques et les exigences scolaires. Beaucoup de jeunes enseignants croient qu'il faut devenir « l'ami, le copain ou le camarade » des élèves. Tant que cette mentalité perdure, on pourra dire, comme Bradley au sujet du sens de la confidentialité (voir note 74) que les enseignants ne seront pas reconnus comme professionnels. En effet, la marque distinctive des relations professionnelles est justement la juste distance entre le professionnel et la personne qu'il veut servir.

Enfin, les relations qui tendent vers la fusion, la dépendance ou l'exploitation des personnes constituent des contre-modèles de la relation éducative. Dans la relation de fusion, il n'y a pas de différenciation entre les individus, l'un existant *dans* l'autre et *par* l'autre. Dans la relation de dépendance ou de co-dépendance, la relation persiste à condition que chaque personne réponde aux attentes de l'autre, lui procure des attentions particulières, la reconnaisse et la valorise dans tout ce qu'elle dit et fait. Dans la relation d'exploitation on trouve différentes formes de perversion de la relation éducative : la manipulation, la violence, le chantage, le mépris, la séduction. Dans toutes ces relations, la personne n'existe pas pour elle-même. Elle est soit en symbiose, dégradée, esclave ou subjuguée par l'autre.

Le type d'affection qui permet à l'enfant et à l'adolescent de passer de l'état symbiotique à la dépendance puis à l'autonomie de la pensée et de l'agir est l'affection de bienveillance. Seul un attachement désintéressé, éclairé par les finalités de l'éducation scolaire empêche les enseignants de se laisser entraîner par les dérapages affectifs ou d'accorder la préséance à leurs intérêts personnels au détriment des intérêts de ceux et celles qu'ils s'engagent à servir. Selon Auroux (1989), la volonté d'agir avec bienveillance « constitue la pierre de touche de l'amour véritable » (p. 235) parce que cette disposition conduit à désirer le bien d'autrui pour lui-même et non seulement pour le bien qu'il nous procure. L'affection de bienveillance se caractérise, en premier lieu, par un attachement libre de tout intérêt individuel. En plus, lorsque la bienveillance s'accompagne de la bienfaisance, c'est-à-dire d'un faire orienté vers ce qui constitue un bien pour l'autre, l'acte de bienfaisance confirme l'affection de bienveillance. La bienveillance comprend deux dimensions : une dimension positive et une dimension négative. Lorsqu'une personne agit à la lumière de la dimension négative, elle se limite à ne pas nuire à autrui. Par ailleurs, lorsqu'elle s'inspire de la dimension positive de la bienveillance, elle intervient pour supprimer ou atténuer un mal ou pour augmenter le bien (Auroux, 1989, p. 235). On trouve des éléments de la bienveillance négative dans les codes de déontologie qui prescrivent les devoirs minimaux d'une profession engagée à l'égard des personnes. La bienveillance positive ne peut pas faire l'objet d'un devoir juridique. Elle relève d'un devoir moral; c'est pourquoi une éthique professionnelle formule des principes en se basant sur un idéal. Contrairement aux règles de bonne conduite inscrites dans les codes de déontologie, les principes éthiques font appel à l'intégrité du jugement des professionnels, à leur sens du service, à leur capacité de s'engager de façon responsable, en d'autres mots, à leur professionnalisme.

Le principe de l'affection de bienveillance est directement lié à l'une des principales caractéristiques des professions, à savoir, l'idéal de service. Voilà pourquoi le travail professionnel ne doit pas d'abord servir à décrocher des promotions, à s'avancer dans la carrière, à gagner l'affection des élèves, à plaire aux parents, à se mériter des faveurs ou à jouir des avantages que procure le statut de professionnel. Une éthique de service oblige le professionnel à rechercher dans toutes ses relations avec les élèves, d'abord et avant tout, leur bien.

En résumé, comme toute éthique, une éthique professionnelle propose un idéal. Pris ensemble, les facteurs constitutifs des éthiques (chapitre 2) présentent une vision ou une conception des divers aspects d'une vie bonne ou, dans le cas des éthiques professionnelles, des interventions où le praticien exerce son métier ou son art de façon acceptable ou admirable. S'il en est ainsi, les principes directeurs d'une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire pourraient s'énoncer comme suit : 1) L'enseignement scolaire est un travail qui a pour fin première l'édification de la personne dans chacun des individus qui se présentent à l'école (section 4.1.2). 2) L'enseignement scolaire peut poursuivre plusieurs fins légitimes : service à la société, formation de bons citoyens, formation de la main d'œuvre nécessaire au progrès. Pourtant, ces fins doivent être dominées par la suivante : le service de la personne pour elle-même, c'est-à-dire en dehors de son rôle ou de son statut social (section 4.1.3). 3) L'enseignement scolaire étant un service de première importance, l'enseignant reconnaît ses devoirs et ses responsabilités, d'abord envers les jeunes, puisqu'il intervient directement dans leur vie (section 4.2.2). L'enseignant a aussi des responsabilités envers le savoir - autrement dit, la négligence intellectuelle ou l'incompétence sont inacceptables chez un enseignant (section 4.2.3). Enfin, l'enseignant est responsable au regard de la société puisqu'il est mandaté pour former des personnes qui sauront à

la fois conserver le meilleur de la culture et renouveler cette culture par le changement et le progrès (section 4.2.4). 4) L'enseignement scolaire est fondé sur les valeurs de l'éducation, soit le plaisir, l'utilité, la vie sociale, la vie intellectuelle, la valeur de la personne en elle-même (section 4.3.1). 5) L'enseignement scolaire est un travail de praticien et un travail interactif de transformation des personnes, c'est-à-dire une action qui suppose l'intégration des savoirs théoriques, des savoir-faire techniques, des compétences relationnelles, de l'expérience, du bon jugement et de l'intégrité de la conscience professionnelle (section 4.3.2). 6) L'enseignement scolaire exige, comme condition essentielle, une notion la plus juste possible des relations interpersonnelles. Dans le contexte scolaire, la relation éducative s'établit sur deux principes relationnels, le respect des personnes (section 4.4.1) et l'affection de bienveillance (section 4.4.2). Une réflexion à partir de ces principes éthiques pourrait mieux éclairer les situations que vivent les enseignantes et les enseignants et donner lieu à des pratiques dignes de professionnels.

Conclusion

Au cours de la dernière décennie, les provinces de la Colombie Britannique et de l'Ontario ont créé chacune leur ordre professionnel des enseignantes et des enseignants; le Québec semble de plus en plus favorable à la création d'un tel ordre. On peut s'interroger sur les raisons politiques qui ont mené à la création des deux ordres existants; reste pourtant que dans la perception générale, du moins en Amérique du Nord, l'accès au statut de profession comporte, pour une occupation, une certaine promesse de reconnaissance sociale. Cette reconnaissance entraîne, pour les travailleurs eux-mêmes, un accroissement de prestige et leur confère une plus grande crédibilité; elle peut se traduire, concrètement, par l'augmentation des salaires et l'amélioration des conditions de travail. Rien d'étonnant, dès lors, que le mouvement de professionnalisation ait été perçu comme remède aux malaises séculaires de l'enseignement scolaire. En effet, depuis la Grèce antique jusqu'au Rapport de l'Office international de la main d'œuvre (1992), l'enseignement scolaire souffre non seulement d'un manque mais d'un déclin constant de reconnaissance sociale. On peut parler d'un malaise persistant.

Les ordres des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique et de l'Ontario n'ayant que quelques années d'existence, on ne peut s'attendre à ce que, simplement par leur mise en place, ils aient transformé pour le mieux la perception publique de l'enseignement scolaire, et par le fait même, des enseignants comme groupe de travailleurs. Néanmoins, il m'a paru nécessaire de vérifier si et dans quelle mesure la professionnalisation est une réponse adéquate aux malaises séculaires de l'enseignement scolaire. Pour ce faire, il fallait poser une question préalable

et y répondre : « Quelle sorte de profession serait l'enseignement scolaire? Quelle sorte de professionnalisation pour l'enseignement scolaire? » En effet, il ne suffit pas, aujourd'hui, de parler en termes généraux de « profession », puisque comme le montre le langage courant, tous, depuis le chauffeur de taxi, le coiffeur, le garagiste et jusqu'aux praticiennes de « la plus vieille profession du monde » se réclament du statut de professionnel. Pour sa part, la sociologie des professions établit une nette distinction entre « profession » (prototypes : médecine, droit, enseignement universitaire), « semi-profession » (*mass professions* ou *caring professions* : soins de santé, services sociaux) et « para-professions » (l'équipe para-médicale). Dans la culture nord-américaine d'aujourd'hui, les professions considérées, à tort ou à raison, comme étant prestigieuses sont les professions prototypiques : finances, administration des affaires et sport de haut niveau. Ainsi, le simple acte juridique de création d'un ordre professionnel n'est pas, pour les membres, une garantie de prestige, de crédibilité et de reconnaissance sociale. Si on s'en tient à cette conception juridique du terme, on ne peut pas penser que la professionnalisation constitue une solution valide aux malaises de l'enseignement scolaire.

On peut toutefois entrevoir la professionnalisation comme un processus à long terme par lequel un groupe de travailleurs aspire à élever, parmi ses membres, le niveau de savoir et à adopter un idéal de service tel qu'il honore les membres des professions prototypiques. Ce travail qui se fait d'abord de l'intérieur finit par être reconnu par le public desservi par les membres de la profession; ainsi ceux-ci en viennent à se mériter l'estime du public et gagnent de la crédibilité à ses yeux. Les ordres des enseignantes et des enseignants de la Colombie-Britannique et de l'Ontario étant aujourd'hui un fait juridique accompli, les membres pourront entreprendre ce processus à long terme de professionnalisation, c'est-à-dire de leur perfectionnement à long

terme, des points de vue du savoir et du service. Progressivement, et par leurs actions, ils pourront se mériter la reconnaissance et la confiance du public.

Mais cette reconnaissance et cette confiance sont étroitement liées à ce que le public perçoit comme étant les motivations réelles de ceux et celles qui professent de le servir. Or, les motivations réelles viennent de ce qu'on appelle aujourd'hui une éthique professionnelle. C'est pourquoi, l'une des tâches les plus importantes à entreprendre, pour les enseignantes et les enseignants, est l'élaboration d'une éthique qui sache exprimer le mieux possible leur idéal de service. Cette éthique ne se réduit pas à un code de déontologie, mais comme toute éthique, présente un idéal et élabore des principes directeurs qui ne sont pas des préceptes ou des prescriptions d'actes concrets, mais des guides permettant de comprendre, d'examiner, d'orienter et d'évaluer les actes professionnels. Le but principal de cette recherche était d'arriver à formuler quelques principes directeurs de nature à établir les fondements éthiques d'un modèle professionnel qui conviendrait à l'enseignement scolaire.

Pour en arriver à ces principes directeurs, il fallait répondre à une question préalable : « Étant donné que tant d'occupations se présentent aujourd'hui comme professions, de quel modèle professionnel l'enseignement scolaire devrait-il se rapprocher, dans sa démarche de professionnalisation? » Nous avons procédé à l'examen des éthiques sous-jacentes à certains modèles professionnels susceptibles d'influencer l'enseignement scolaire, soit : le modèle des métiers, le modèle de mission sociale, le modèle rogérien de thérapie, le modèle des affaires. L'examen de ces modèles a mis au jour à la fois certains éléments qui méritent d'être retenus et certains autres qui ne sauraient convenir à la nature spécifique de l'enseignement scolaire. Deux de ces modèles sont centrés sur l'objet de consommation à produire pour le vendre à profit. Ainsi,

dans le modèle des métiers, le produit et l'excellence du produit occupent la place centrale. De même, ce modèle n'échappe pas aux excès d'une éthique corporatiste : ici, la solidarité et la loyauté se limitent au cercle restreint des membres de la corporation et rien ne dit que par solidarité, le travailleur ne protégera pas son collègue contre une plainte justifiée du public. De même, l'étude du modèle des affaires a montré qu'il ne devrait pas être adopté pour l'enseignement scolaire, parce que certains aspects définitoires de chacune de ces activités sont irréconciliables. C'est le cas des fins que poursuit chacune des activités; des motivations des personnes qui s'adonnent à chacune de ces activités; des méthodes qui sont justifiables dans chaque contexte; des normes par lesquelles on juge de l'excellence des résultats de l'activité commerciale et de l'activité d'enseignement.

On pourrait croire, à première vue, que les deux autres modèles étudiés sont centrés sur la personne, puisqu'ils prennent comme point de départ et point d'arrivée, soit la société, soit l'individu. Pourtant, l'examen montre qu'ils ont comme centre une notion incomplète de la personne. Ainsi, l'étude du modèle de mission sociale a montré le bien-fondé de certains aspects de la pensée durkheimienne, notamment la conscience de soi comme membre de son groupe culturel; pourtant, ce modèle enseigne que l'individu n'est rien d'autre qu'un membre du groupe particulier, dans une culture bien particulière. De plus, ce modèle a de fortes tendances vers le totalitarisme idéologique et l'éthique légaliste. Le modèle rogérien de thérapie a le mérite de souligner la valeur de l'individualité de l'être humain et de reconnaître chacun comme agent premier de sa vie; pourtant, en soustrayant l'individu à toute évaluation externe, il finit par l'enfermer sur lui-même. Chacun devient non pas le premier mais le seul agent de sa vie. Aujourd'hui, l'éducation non-directive est évaluée par les premiers intéressés eux-mêmes; leurs

jugements montrent les contradictions d'une éthique d'enfant-roi qui a produit des adolescents et des jeunes désorientés (Grand'Maison, 1992 a et 1992 b).

La question devenait alors : « Quelle pensée permettrait de corriger une conception de la personne à éduquer comme ressource à produire dans une société régie par les lois de l'offre et de la demande? Quelle pensée pourrait corriger et compléter les conceptions incomplètes de la personne, soit comme fondue dans la masse et entièrement soumise à la loi, ou seule devant elle-même, sans autres guides que ses inclinations naturelles? » L'étude de la pensée de Mounier permet d'arriver à une conception équilibrée de la personne, d'abord en identifiant, pour le monde moderne, à la fois les dérapages de l'individualisme et les dangers du collectivisme. À la source de ces deux erreurs qui semblent contraires se trouve une notion partielle et donc tronquée de la personne. Mounier propose une conception de la personne d'abord comme sujet pensant et agissant et non comme objet. Ce sujet pensant et agissant vit essentiellement de ses relations à l'autre et aux autres, qu'il reconnaît comme sujets également pensants et agissants. À partir de cette conception de la personne, Mounier redéfinit ce que doivent être les regroupements de personnes : non pas de simples agrégats sociaux ou des masses sans visages, mais des rassemblements communautaires où chacun s'engage volontairement avec les autres autour d'un projet commun, pour apporter une contribution unique et irremplaçable à la réalisation du projet de l'ensemble. Enfin, Mounier redéfinit l'action humaine en termes de travail de construction d'un monde où les êtres humains trouvent ce dont ils ont besoin pour se développer et s'accomplir.

L'éthique personnaliste de Mounier servant de toile de fond, j'ai repris la grille d'analyse des éthiques sous-jacentes aux modèles déjà étudiés, en espérant, que cette éthique permette de

jeter les bases d'un modèle professionnel qui respecte les finalités premières de l'enseignement scolaire.

Comme éléments cognitifs, cette éthique comprendrait d'abord une notion plus juste de la personne, consciente de sa singularité et du fait qu'elle est capable de penser par elle-même. Dans ses paroles et ses actions, cette personne dit « je »; elle est un sujet et un agent dans sa propre vie. Mais cette personne ne naît pas toute faite. Mounier parle d'« édification » de la personne, c'est-à-dire d'un processus à long terme au cours duquel la personne devient elle-même, avec l'aide des autres, par ses actions. C'est l'œuvre d'éducation. C'est pourquoi, une éthique de l'enseignement scolaire devrait avoir pour fondement l'idée de service des personnes en elles-mêmes et pour elles-mêmes. Cela ne veut pas dire que l'enseignement scolaire ne devrait pas s'intéresser à former les travailleurs de demain, mais plutôt que ceci ne devrait pas être le premier but poursuivi. À mesure que les personnes deviennent conscientes de ce qu'elles sont et de ce qu'elles sont appelées à devenir, elles pourront comprendre qu'elles ont à servir la société par leur travail.

Comme aspects impératifs, une éthique de l'enseignement scolaire soulignerait les devoirs de l'enseignante et de l'enseignant envers l'apprenant, envers le savoir et envers la société. À ce chapitre, il sera important de souligner que les devoirs ou les responsabilités professionnelles, bien qu'ils soient habituellement rassemblés dans un code de déontologie, ont comme source un idéal éthique de service. Cet idéal exige le respect de l'élève comme premier agent de son éducation, ce qui ne veut pas dire que l'enseignant doit l'abandonner à ses moyens, mais bien lui servir d'appui et de guide, par l'exercice judicieux de ses pouvoirs d'enseigner et d'évaluer. Pour bien servir l'élève, l'enseignant doit acquérir et parfaire les savoirs spécifiques à ses fonctions, c'est-à-dire les savoirs du praticien qui sont un mixte de savoirs théoriques, de savoir-faire techniques, voire même de « trucs du métier », d'expérience et de bon jugement. Enfin, l'enseignement a aussi des

devoirs envers la société, puisque par sa fonction, l'enseignant est mandaté pour rendre un service à cette société. Le public, qui, demain, aura besoin des services des élèves d'aujourd'hui, est en droit de s'attendre à ce qu'une fois diplômés, ceux-ci possèdent, effectivement, les savoirs et les savoir-faire que supposent leurs cartes de compétence.

Comme dimension évaluative, une éthique de l'enseignement scolaire offrirait une réflexion sur les valeurs de l'éducation, soit l'appréciation du plaisir ou de l'agréable et de l'utile ou l'efficace; l'apprentissage des valeurs reliées à l'existence collective, comme le respect des lois, le sens de la solidarité, le souci du bien collectif; l'ouverture aux valeurs intellectuelles : le souci de comprendre, de vérifier, de penser par soi-même; l'éveil et le développement de la réflexion morale nourrie par le sens de la justice, de l'équité et de la compassion. Toutes les valeurs de l'éducation se résument à une seule : la personne en elle-même et pour elle-même. Mais la dimension évaluative de l'enseignement scolaire devrait aussi comporter certains éléments de base sur l'une des questions de l'heure en Ontario : comment déterminer la valeur de l'enseignement comme travail de même que la compétence des enseignantes et des enseignants? En ce moment de ma réflexion, je connais surtout les contre-exemples de ce que je perçois comme évaluation crédible de la valeur de l'enseignement comme travail. Pour montrer ce qui ne doit pas être fait, j'engage une réflexion sur la nature spécifique du travail d'enseignement scolaire, un travail de praticien et un travail interactif.

Enfin, une éthique de l'enseignement scolaire comporterait aussi des principes relationnels. Elle présenterait d'abord le principe du respect des personnes comme composante essentielle à toute relation entre enseignants et élèves, le respect pouvant assurer à l'élève toute l'importance qui relève de sa dignité de personne. Elle décrirait aussi l'affection de bienveillance comme le

principe pouvant assurer le rapprochement et la distance professionnelle nécessaires à l'atteinte des objectifs scolaires ainsi qu'un climat favorable à l'engagement des élèves dans leur propre développement. En d'autres mots, tous les échanges des enseignants refléteraient un idéal professionnel marqué par le service désintéressé et la bienveillance envers les élèves.

Cette recherche ouvre sur deux pistes à poursuivre. Dans un premier temps, il serait intéressant de découvrir dans quelle mesure les principes éthiques dégagés au terme de cette recherche sont signifiants pour les enseignantes et les enseignants du milieu scolaire. Mon expérience du terrain me porte à croire que les questions à l'origine de cette recherche rejoignent les préoccupations d'un bon nombre d'enseignants. Plusieurs se réjouiraient à la pensée qu'un modèle professionnel autre que le modèle dominant des affaires puisse, un jour, inspirer les orientations et les priorités de l'enseignement scolaire. J'ai aussi toutes les raisons de croire que l'idéal de service inhérent au modèle personnaliste rejoint les aspirations de ceux et celles qui, malgré le manque de reconnaissance sociale de leur travail, voudraient bien donner un sens à leurs activités quotidiennes, précisément à partir de cet idéal éthique.

Si l'enseignement scolaire doit être envisagé comme une profession au service des personnes pour elles-mêmes et en elles-mêmes, il serait important et même urgent, dans un deuxième temps, de formuler, à partir des principes éthiques dégagés dans cette thèse, une éthique professionnelle de l'enseignement scolaire. Ceux et celles qui s'intéressent aux fondements éthiques de l'enseignement scolaire pourraient alors poursuivre la réflexion et la recherche des concepts (par exemple, le concept d'autonomie professionnelle) et des principes éthiques qui refléteraient davantage la spécificité de l'enseignement scolaire. À partir de ces concepts et de ces

principes éthiques, l'élaboration de certaines règles générales de même que des règles précises à inscrire dans un éventuel code de déontologie serait une contribution importante au monde de l'enseignement scolaire.

En misant ainsi sur l'idéal éthique qui inspire les enseignantes et les enseignants dans leur travail professionnel, le public pourrait sans doute mieux reconnaître la valeur du service qu'ils rendent à la société et graduellement, accorder à la profession de l'enseignement scolaire le statut social qui lui revient.

Références

- Anadon, M. (1999). L'enseignement en voie de professionnalisation. Dans C. Gohier (dir.), *L'enseignant un professionnel* (p. 1-20). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Arendt, H. (1985). Travail, œuvre, action. *Études phénoménologiques. tome 1* (2), 3-6.
- Ariès, P. (1960). *L'enfant et la vie de famille sous l'ancien régime*. Paris : Plon.
- Ashley, B. M. et O'Rourke, K. D. (1982). *Health care ethics*. 2e éd. St-Louis, MO : The Catholic Health Association of the United States.
- Astorg, B. D' (dir.). (1985). *Le personnalisme d'Emmanuel Mounier. Hier et demain - pour un cinquantenaire*. Paris : Éditions du Seuil.
- Auroux, S. (1989). *Les notions philosophiques. tome 2*. Paris : PUF.
- Barber, B. (1965). Some problems of the sociology of professions. Dans K. S. Lynn. *The professions in America*. (p. 647-865). Boston : Houghton Mifflin.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Barlow, M. (1971). *Le socialisme d'Emmanuel Mounier*. Toulouse : Edouard Privat.
- Bélaïr, L. (1996). La formation à la complexité du métier d'enseignant. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Chalier et P. Perrenoud (dirs), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 63-75). Paris : De Boeck.
- Bennett, W. S. et Hokenstad, M. C. (1973). Full-time people and conceptions of the professional. Dans P. Halmos (dir.). *The sociological review monograph 20. Professionalization and social change*. Staffordshire : The University of Keele.
- Bergson, H. (1965). *Les deux sources de la morale et de la religion*. Paris, PUF.

Beurdeley, M. (1992). *Les petits métiers de la France d'autrefois*. Paris : Solar.

Black, A. (1984). *Guilds and civil society in european political thought from the twelfth century to the present*. New York : Ithaca. Cornell University Press.

Borne, É. (1972). *Emmanuel Mounier ou le combat pour l'homme*. Paris : Éditions Seghers.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.

Boutin, B. (1995). *La personne et la société politique selon Emmanuel Mounier*. Mémoire de maîtrise, Sainte-Foy : Université Laval.

Bouveresse, R. (1993). *Éducation et philosophie. Écrits en l'honneur d'Olivier Reboul*. Paris : PUF.

Bradley, J. G. (1998). Some random thoughts on the ethical behaviour of teacher candidates. *McGill Journal of Education*. 20 (3), 299-324.

British Columbia College of Teachers. (1993). *Statement of professional responsibility*. Vancouver.

Brown, F.(1998). *Consolidated Ontario education statutes and regulations*. Scarborough: Carswell.

Carr-Saunders, A. M. et Wilson, P. A. (1933). *The professions*. Oxford : The Clarendon Press.

Champy, P. et Étévé, C. (1994). *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan.

Cherradi, S. (1990). *Le travail interactif : construction d'un objet théorique*. Mémoire de

maîtrise. Montréal : Université de Montréal.

Cullen, J. B. (1978). *The Structure of professionalism : A quantitative examination*. New York : Petrocelli Books.

Curry, L., et Wergin, J. F. et alii. (1993). *Educating professionals*. San Francisco : Jossey-Bass.

De George, R. T. (1982). *Business ethics*. New York : Macmillan Publishing Co. Inc.

De la Puente, M. (1970). *Carl Rogers : De la psychothérapie à l'enseignement*. Paris : Épi.

Delors, J. (dir.). (1999). *L'éducation : un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt-et-unième siècle. (p. 65-79). Paris : PUF.

Delumeau, J. (1983). *Le péché et la peur. La culpabilisation en Occident, XIIIe-XVIIIe siècles*. Paris : Fayard.

Desaulniers, M. P., Jutras, F., Lebuis, P. et Legault, G.A. (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.

Descartes, R. (1953). *Œuvres et lettres*. Textes présentés par André Bridoux. Paris : Bibliothèque de la Pléiade.

Desjardins, J. R. et McCall, J. (1996). *Contemporary issues in business ethics*. 3e édition, Belmont, California : Wadsworth Publishing Company.

Dhaese, A. F. (1960). *Aux sources de la pédagogie moderne*. Bruxelles : La Procure.

Dubar, C. (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.

- Dumas , A. (1985). Les options du personnalisme depuis cinquante ans vis-à-vis du christianisme. Dans B. D'Astorg (dir.). *Le personnalisme d'Emmanuel Mounier. Hier et demain - pour un cinquantenaire*. Paris : Seuil.
- Durkheim, É. (1950). *Leçons de sociologie. Physique des mœurs et du droit*. Paris : PUF.
- Durkheim, É. (1966). *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Durkheim, É. (1974). *L'éducation morale*. Paris : PUF.
- Eble, K. E. (1988). *The craft of teaching. A guide to mastering the professor's art*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Elkind, D. (1981). *The hurried child : Growing up too fast too soon*. MA : Addison-Wesley.
- Erikson. E. H. (1972). *Adolescence et crise. La quête d'identité*. Paris : Flammarion.
- Etzioni, A. (1964). *Modern organizations*. Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.
- Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization*. New York : Free Press.
- Etzioni, A. (1971). *Les organisations modernes*. p. 137-169. Paris : Duculot.
- Ferréol, G. et al. (1991). *Dictionnaire de sociologie*. Paris : Armand Colin.
- Fortier, M. (1992). *L'éthique du travail : une réévaluation théorique et empirique*. Thèse de doctorat. Sainte-Foy : Université Laval.
- Freidman, M. (1996). The social responsibility of business is to increase its profits. Dans J. R. Desjardins et J. McCall. *Contemporary issues in business ethics*. 3e édition. p. 8-12. California : Wadsworth.
- Freidson, E. (1986). *Professional powers*. Chicago : University of Chicago Press.
- Fullan M. et Connelly, F. M. (1987). *La formation des enseignants en Ontario. Méthodes*

actuelles et perspectives d'avenir. Ministère de l'Éducation. Toronto : Imprimerie de la Reine.

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.

Gauthier, C., Jeffrey, D. (dirs). (1999). *Enseigner et séduire*. Québec : Presses de l'Université Laval.

Gauthier, C., Mellouki M. et Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants : Que savent-ils?* Montréal : Les éditions logiques.

Gauthier, M. et Tardif, C. (dirs). (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'antiquité à nos jours*. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Gillet, M. (1978). *L'homme et sa structure. Essai sur les valeurs morales*. Paris : Téqui.

Gillipsie, N. C. (1988). The business ethics. Dans Joan C. Callahan, (dir) *Ethics issues in professional life* (p. 72-76). New York : Oxford University Press.

Gilson, B. (1992). *La révision bergsonienne de la philosophie de l'esprit*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Giroux, A. (1984). *Éducation et valeurs*. Notes de cours non publiées. Ottawa : Université d'Ottawa.

Giroux, A. (1988). L'éducation morale : réinventer une transcendance affective. *Revue de la pensée éducative*. 22 (2), 77-96.

Giroux, A. (1990 b). Enseigner à penser : passer de maître à mentor. *Revue canadienne de l'éducation*, 15, 229-244.

Giroux, A. (1991). La « teste bien faite » : à réinventer. *Revue canadienne de l'éducation*.

16, 397-419.

Giroux, A. (1992). La crise éducative : trajectoires de renouvellement. *Revue canadienne de l'éducation*. 17, 192-207.

Giroux, A. (1993 a). Retrouver le concept de personne . Fondements pour l'éducation morale. *Carrefour*. 15 , 130-142.

Giroux, A. (1993 b). Empowering teachers : An answer in search of the question. *McGill Journal of Education*, 28, 443-452.

Giroux, A. (1995 a). Pour l'éducation éthique postmoderne, quelle rationalité? *McGill Journal of Education*, 30, 21-35.

Giroux, A. (1995 b). Le modèle éthique : Soi-même devenant autre. *Éthica*. 7, 33-51.

Giroux, A. (1998). *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques*.
Collection Mentor, No 1. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Giroux, A. (1999 a). Socrate-Éros, éducateur. Dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dirs). *La séduction dans l'enseignement*. (p. 149-168). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

Giroux, A. (1999 b). Aux confins des éthiques, la vertu d'intégrité. *Laval théologique et philosophique*. 55, 245-265.

Giroux, A. (1999 c). *Principes éthiques pour la direction de professionnels*. Texte inédit.
Symposium organisé par le Centre de leadership en éducation réunissant les directions d'école.
Sudbury : Collège Boréal.

Gohier, C. (1988 a). Sens de l'identité et représentation de soi, vers une éthique de la responsabilité. *Cahiers du Cirade*. 26, 1-12.

Gohier, C. (1989). Sens de l'identité et rapport à l'autre : genèse d'une éducation à la

responsabilité. *Revue canadienne de l'éducation*, 14, 471-481.

Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. Dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis, et G. A. Legault, *Les défis éthiques en éducation* (p. 191-207). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Gohier, C. (1998 a). Identité professionnelle et globale du futur maître : une conjugaison nécessaire. Dans A. Giroux (dir.), *Repenser l'éducation. Repères et perspectives philosophiques* (p. 189-215). Ottawa : Collection Mentor, No 1. Ottawa : Presses de l'Université d'Ottawa.

Gohier, C. (1998 b). La recherche théorique en sciences humaines : réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, XXIX, 267-284.

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. I., Soder, R. et Sirotnik, K. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.

Gouvernement de l'Ontario. (1999). *Charte ontarienne des droits et devoirs en éducation*. Communiqué de presse du 19 avril. Toronto : Cabinet du ministre

Gouvernement de l'Ontario. (1998). *En bref et Update*, Ministère de l'Éducation et de la Formation. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1999). *Français. Le curriculum de l'Ontario, 9e et 10e année*. Ministère de l'Éducation et de la Formation. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1980). *Issues and directions*. Toronto : Imprimerie de la

Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1987). *La formation des enseignants en Ontario. Méthodes actuelles et perspectives d'avenir*. Rapport Fullan et Connelly. Ministère de l'éducation. Toronto: Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1995). *La reconnaissance professionnelle : un privilège. L'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario*. Rapport du Ministère de l'Éducation et de la Formation. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1993). *Loi de 1993 sur le contrat social*. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1991). *Loi de 1991 sur les professions de la santé réglementées*. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1999). *Ontario charter of education rights and responsibilities*. Communiqué de presse du 19 avril. Toronto : Cabinet du ministre.

Gouvernement de l'Ontario. (1998). *Plan d'activités 1998-1999*. Ministère de l'Éducation et de la Formation. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1994). *Pour l'amour d'apprendre, vol. III : Les éducatrices, les éducateurs*. Rapport, Ministère de l'Éducation et de la Formation. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1996). *Projet de loi 31. Loi créant l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario et apportant des modifications connexes à certaines lois*. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement de l'Ontario. (1997). *Règlement de l'Ontario 137/97. La faute*

professionnelle. Le Conseil de l'Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario.

Gouvernement de l'Ontario. (1968). *Vivre et apprendre*. Rapport Hall-Dennis. Toronto : Imprimerie de la Reine.

Gouvernement du Canada. (mai 1998). *Statistiques Canada*.

Government of British Columbia. (1997). *Teaching profession act. Statutes*. Victoria : Queen's Printer.

Grand'Maison, J. (1992 a). *Le drame spirituel des adolescents. Profils sociaux et religieux*. Montréal : Fides.

Grand'Maison, J. (1992 b). *Vers un nouveau conflit des générations. Profils sociaux et religieux des 25-30 ans*. Montréal : Fides.

Greenwood, E. (1972). Attributes of a profession. Dans R. Pavalko (dir.), *Sociological perspectives on occupations*. (p. 3-15), Ithaca : Peacock.

Guskey, T. et Huberman, M. (1995). *Professional development in education : New paradigms and practices*. New York : Teachers College Press.

Hannoun, H. (1975). *Les conflits de l'éducation*. Paris : ESF.

Hannoun, H. (1989). *Paradoxe sur l'enseignant*. Paris : ESF.

Hannoun, H. (1996). *Les paris de l'éducation*. Paris : PUF.

Harvey, R. (1995). *L'enseignement est-il une profession? Mémoire de maîtrise*. Faculté des sciences de l'éducation. Sainte-Foy : Université Laval.

Hasenfeld, Y. (1972). People processing organizations : An exchange approach. *American Sociological Review*. vol. 37.

Hasenfeld, Y. (1983). *Human service organizations*. New Jersey : Prentice Hall.

Heidegger, M. (1964). *L'être et le temps*. traduit de l'allemand et annoté par Rudolf Boehms et Alphonse de Waelens. (p. 144-163). Paris : Gallimard.

Hlebowitsh, P. S. (1990). The teacher technician : Causes and consequences. *The Journal of Educational Thought*, 24 : 147-160.

Holmes Group. (1986). *Tomorrow's teachers. Report of the Holmes group*. Michigan State University.

Holmes Group. (1990). *Tomorrow's schools. Report of the Holmes group*. Michigan State University.

Holmes Group. (1995). *Tomorrow's schools of education. Report of the Holmes group*. Michigan State University.

Howard, V. A. et Scheffler, I. (1995). *Work, education and leadership. Essays in the philosophy of education*. New York : Peter Lang.

Hoy, W. et Miskel, C. G. (1991). *Educational administration*. (p. 76-111). Toronto : McGraw-Hill.

Huisman, D. (1984). *Dictionnaire des philosophies*. Vol. 2. Paris : PUF.

International Labour Organization. (ILO). (1992). *Teachers : Challenge of the 1990s*. Geneva : ILO Publishers .

Jerphagnon, L. (1973). *Dictionnaire des grandes philosophies*. Toulouse : Privat.

Johannesson, I. A. (1993). Professionalization of progress and expertise among teacher educators in Iceland : A Bourdieuan Interpretation. *Teacher and Teacher*, 269-281.

Johnson, T. J. (1972). *Professions and power*. London : Macmillan.

Kant, E. (1989). *Réflexions sur l'éducation*. Paris : Librairie philosophique J. Vrin.

Kant, E. (1994). *Fondements de la métaphysique des mœurs*. Paris : Delagrave.

Korczak, J. (1979). *Le droit de l'enfant au respect*. Paris : Robert Laffont.

Kuhn, T. S. (1977). *The essential tension*. Chicago : University of Chicago Press.

Lacroix, J. (1981). *Le personnalisme. Sources, fondements, actualités*. Collection Synthèse. Lyon : Cedex 1.

Lalonde, M. (1997). *Comprendre la société. Une introduction aux sciences sociales*. Sainte-Foy : Télé université, Université du Québec.

Laliberté, R. (1979). La professionnalisation des occupations. Une tendance à accentuer ou à renverser. *Critère*, 25, 23-30.

Larouche, R. (1987). *La sociologie des professions. Perception critique de certains concepts ou courants d'idées*. Études. Québec : Bibliothèque nationale du Québec.

Lasch, C. (1979). *A culture of narcissism. American life in an age of diminishing expectations*. New York : Norton.

Lavigne, J.-C. et Berten, I. (1997). *Travailler pour vivre?* Paris : Les éditions de l'Atelier.

Le petit Larousse, (1998). Paris : Larousse-Bordas.

Le petit Robert 1, (1989). Montréal : Les dictionnaires Robert-Canada, S.C.C.

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

Lieberman, M. (1956). *Education as a profession*, Englewood Cliffs (NJ) : Prentice-Hall.

- Lizée, M. (1995). Les valeurs sociales de l'entreprise. Dans R. J. Macdonald (dir.). *Valeurs de l'entreprise québécoise*, (p. 83-100). Montréal : Guérin.
- Lobet, B. (1993). *Tolérance et vérité*. Paris : Nouvelle cité.
- Macdonald, K. M. (1995). *The Sociology of the professions*. London : Sage Publications.
- Macdonald, R. J. (dir.) (1995). *Valeurs de l'entreprise québécoise*. Montréal : Guérin.
- 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.
- Maguire, D. C. et Fargnoli, N. A. (1991). *On moral grounds. The art, science of ethics*. New York : The Crossroad Publishing Company
- Maritain, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris : Fayard.
- Marrou, H. I. (1948). *Histoire de l'éducation dans l'antiquité*. Paris : Seuil.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dirs). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 7-20). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Maslow, A. H. (1999). *Toward a psychology of being*. 3e éd. Toronto : John Wiley .
- Matagrín, G. (1992). Actualité d'Emmanuel Mounier. *Bulletin des amis d'Emmanuel Mounier*. 77, 17-19.
- Métayer, M. (1997). *La philosophie éthique. Enjeux et débats actuels*. Saint-Laurent : Éditions du renouveau pédagogique.
- Mill, J. S. (1979). *Utilitarianism*. Indiana : Hackett.

Mill, J. S. (1988). *L'utilitarisme*. traduction par George Tanesse. Paris : Flammarion.

Miros, R. (1990). *Teacher professionalism : A comparison of K-12 teachers and K-12 administrators. Current and ideal perceptions*. Thèse de doctorat. Temple University.

Morfaux, L.-M. (1980). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris : Armand Colin.

Moore, W. E. et Rosenblum. G. W. (1970). *The professions : Roles and rules*. (p. 51-65; 174-186). New York : Russell Sage Foundation.

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

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

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

Mounier-Leclercq, P. (1956). *Mounier et sa génération*. Paris : Seuil.

Moussé, J. (1989). *Fondements d'une éthique professionnelle*. Paris : Les Éditions d'Organisation.

Nixon, J. (1995). Teaching as a profession of values. Dans J. Smyth, (dir.). *Critical discourses on teacher development*. (p. 215-224). London : Cassell.

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario. (sept.1996 à juin 1999). *Pour parler profession*. Pickering : Web Offset Publications.

Paquay, L. et Wagner, M.-C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-conférences. Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dirs), *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* (p. 153-179). Paris : De Boeck.

Parsons, T. (1939). The professions and social structure. *Social Forces*, 457-467.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*.

Collection Pédagogies, Paris : ESF.

Petitclerc, J.-M. (1989). *Respecter l'enfant*. Réflexion sur les droits de l'enfant.

Mulhouse: Éditions Salvator.

Petitclerc, J. M. (1991). *Éduquer aujourd'hui pour demain*. Mulhouse : Éditions Salvator.

Petitclerc, J. M. (1998). *Le jeune, l'éducateur et la loi*. Paris : Éditions Don Bosco.

Polanyi, M. (1964). *Personal knowledge. Towards a post-critical philosophy*. New York : Harper & Row.

Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris : PUF.

Pratte, R., et Rury, J. L. (1991). Teachers, professionalism and craft. *Teachers' College Record*, 93, 59-72.

Proulx, J.-P. (1999). Syndicalisme et ordre professionnel : deux formes de regroupements compatibles. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dirs). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p.131-137). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

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

Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : PUF.

Reboul, O. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : PUF.

Reboul, O. (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre? Pour une philosophie de l'enseignement*. Paris : PUF.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris : PUF.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Que sais-je? Paris : PUF.

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

Rich, J. M. (1984). *Professional ethics in education*, Springfield, (IL) : Charles C. Thomas.

Robert, R. (1999). La création de l'Ordre des enseignantes et des enseignants en Ontario : bienfait ou malédiction? Dans M. Tardif et C. Gauthier (dirs), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 83-90). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.

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. (1976). *Liberté pour apprendre*, traduit pas D. Le Bon. Paris : Dunod.

Rogers, C. (1984). *Liberté pour apprendre*, traduit par Daniel Le Bon, Paris : Dunod.

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

Rörig, F. (1967). *The Medieval town*, 4e éd. translated by D. Bryant. London : Batsford.

Rousseau, J.-J. (1964). *Émile ou de l'éducation*. Paris : Garnier.

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

Schiro, M. (1980). *Curriculum for better schools*. New Jersey : Educational Technology Publications, Inc.

Schön, D. A. (1983). *The reflexive practitioner. How professionals think in action*. New

York : Basic Books.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflexive practitioner*. San Francisco : Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. traduit par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques.

Shaw, K. E. (1987). Skills, control, and the mass professions. *Sociological Review*, 35:4, 775-794.

Shulman, L. S. (1986). Those who understand : Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, (février), 4-14.

Smith, A. (1952). *An Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations*. Chicago : Encyclopædia Britannica.

Smith, A. (1991). *La richesse des nations II*. traduction de Germain Garnier. Paris : Flammarion.

Smyth, J. (1995 a). *Critical discourses on teacher development*. London : Cassell.

Smyth, J. (1995 b). Teachers, work and the labour process of teaching. Central problematics in professional development. Dans T. R. Guskey et M. Huberman. *Professional development in education* (p. 69-87). New York : Teacher's College Press.

Soder, R. (1990). The rhetoric of teacher professionalization. Dans J. I. Goodlad , R. Soder et K. A. Sirotnik (dirs). *The moral dimensions of teaching* (p. 35-86). San Francisco : Jossey-Bass.

Solomon, R. C. et Hanson, K. R. (1989). *La morale en affaires, clé de la réussite*. Paris : Les éditions d'Organisation.

Strike, K. A. (1990). The legal and moral responsibility of teachers. Dans J. I. Goodlad, R.

- Soder et K. A. Sirotnik. *The moral dimensions of teaching* (p. 188-223). San Francisco : Jossey-Bass.
- Tap, P. (1979). *Identité individuelle et personnalisation*. Toulouse : Privat.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et société*. XXIII, 55-69.
- 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.
- Trottier, C. (1999). La création d'un ordre des enseignants et la professionnalisation de l'enseignement. Dans M. Tardif et C. Gauthier (dirs), *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?* (p. 139-150). Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris : CNDP, Hachette.
- Valcke, L. (1997). *Un pèlerin à vélo. Récit hybride d'un voyage à St-Jacques-de-Compostelle*. Boisbriand, Québec : Éditions Triptyque.
- Van der Maren, J.-M. (1993). Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XIX, 153-172.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les

presses de l'Université de Montréal.

Van Nuland, S. (1998). *The development of the Ontario college of teachers*, Doctoral thesis. Toronto : Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto.

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

Watson-Sénécal, L. (1996). *Pour l'enseignant, quelle compétence? Étude de la pensée éducative d'Olivier Reboul*. Thèse de maîtrise. Ottawa : Université d'Ottawa.

Wright, A. W. (1986). *La CEQ, la FAPT et la professionnalisation des enseignants du Québec de 1960 à 1984*. Thèse de doctorat, Montréal : Université de Montréal.

Zeichner, K. N. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, XXXIV, 3-9.