



Symphonie pédagogique...



Conférence 601
Agir en professeur responsable :
une question d'éthique au quotidien

France JUTRAS

Actes du colloque conjoint APOP – AQPC
2002

Agir en professeur responsable : une question d'éthique au quotidien

Fance Jutras
Professeure
Université de Sherbrooke



Les gestes posés dans l'exercice de nos fonctions professionnelles sont porteurs de nos valeurs les plus profondément ancrées. La plupart du temps, nous ne nous arrêtons pas pour y penser puisqu'elles nous semblent aller de soi, évidentes, fondamentales ou encore simplement inhérentes à la bonne façon d'éduquer, c'est-à-dire de bien faire notre travail. Parfois cependant, nous sommes placés devant un cas où les choses ne vont plus de soi. Nous sommes bloqués dans la situation. Nous vivons un dilemme par rapport au choix de l'action à entreprendre. Mais nous devons trancher et agir dans une direction ou dans une autre. Notre délibération peut alors prendre en compte le conflit de valeurs dans la situation, les normes implicites ou explicites auxquelles nous pouvons nous référer, les finalités poursuivies par l'intervention éducative, les conséquences pour soi et pour autrui de l'action envisagée.

Le moment de prise de décision est un moment important de l'actualisation de notre jugement professionnel. Comme les modalités de notre agir seront tributaires de la décision prise, nous pouvons être amenés à justifier notre agir à autrui et à nous-mêmes. S'ouvre alors la question par excellence du domaine de l'éthique : quel sens donnons-nous à notre agir dans notre pratique professionnelle ? Se poser la question du sens concerne non seulement la visée de nos interventions, mais aussi le mode de régulation de notre pratique professionnelle et les composantes de ce mode.

Associé à la régulation de l'agir humain, le terme « éthique » a fait couler beaucoup d'encre ces dernières années. Certains auteurs vont parler de morale, d'autres d'éthique. Certains vont faire des nuances. Par exemple, Paul Ricœur (1990) écrit que rien dans

l'histoire de ces termes ne les différencie vraiment, si ce n'est que l'un vient du latin et l'autre du grec. Cependant l'usage qu'on en fait actuellement les associe tous les deux à des modes de régulation de l'agir humain. Et chacun d'eux prend alors une couleur particulière. La morale est employée lorsqu'on va parler d'un contrôle externe du comportement au moyen de normes, de devoirs, de règles, de lois. L'éthique est employée lorsqu'on évoque un contrôle interne du comportement au moyen de valeurs et de la délibération sur les valeurs. De toute manière, l'utilisation des termes de morale ou d'éthique va dépendre de l'école de pensée dans laquelle on se situe. Ce qui importe cependant pour nous, éducateurs, c'est que nous ne pouvons pas nous limiter à la réflexion ou à la spéculation sur la morale ou l'éthique puisque nous sommes constamment dans l'action. Nous devons tenter de voir plus clair dans nos agirs concrets, incarnés dans nos relations avec les autres. Ces autres avec lesquels nous sommes en relation comme professeurs comprennent bien sûr les collègues, les membres du personnel et de l'administration, mais ici on va se centrer sur les étudiants.

Toute éducation est morale, disait John Dewey. Car lorsque nous enseignons, lorsque nous éduquons, forcément nous cherchons à encadrer le développement en fonction d'un bien. On n'apprend pas seulement à nager, par exemple, on apprend à bien nager. Lorsqu'on pense à tout ce qu'on enseigne, on se rend compte qu'on tente d'amener nos étudiantes et étudiants à bien le faire. On est constamment dans un rapport avec le bien et l'on peut alors se demander « au nom de quoi » on agit ou on pose tel ou tel geste. C'est pourquoi il importe de se pencher sur l'éthique au quotidien dans la relation éducative. Quoique des

dimensions juridiques, administratives et institutionnelles fournissent des balises de régulation externe de nos conduites professionnelles, il ne faut pas oublier que des dimensions intérieures conscientes et inconscientes participent aussi à la régulation interne de notre façon d'être en relation éducative.

Dans l'exercice de nos fonctions d'éducateurs, il arrive bien souvent que nous laissons les étudiants indifférents. Ils ont appris, réussi leur cours et nous ont oubliés. La vie de professeur est ainsi faite. Mais parfois, nous contribuons à construire ou à détruire l'être humain. Pour quelques étudiants, la rencontre positive ou négative qu'ils ont eue avec nous a fait une différence... sans même que nous l'ayons remarqué. Cela peut avoir été lié à un événement très spécifique ou plus simplement à la façon dont nous nous sommes adressé à la personne, au regard que nous avons posé sur elle, au ton de notre voix, à notre langage non-verbal, à l'autorité que nous avons exercée, à la motivation ou à l'intérêt que nous avons suscités ou éteints. Bref, notre agir professionnel peut entraîner des conséquences insoupçonnées.

Nous allons explorer ici trois pistes principales qui peuvent aider à situer des éléments à prendre en considération pour comprendre le sens de notre agir professionnel en enseignement. D'abord, nous allons explorer comment notre philosophie de l'éducation oriente notre enseignement. Ensuite, nous allons examiner les bases du jugement professionnel à l'origine de notre agir. Enfin, puisque l'enseignement comporte presque toujours des éléments reliés à l'affectivité, nous allons mettre en relief la nécessité d'une maturité affective dans le cadre de la relation éducative.

1. Un agir fondé sur une philosophie de l'éducation

Comme professeurs, nous sommes engagés dans un établissement d'enseignement spécifique pour accomplir des tâches spécifiques. Des finalités éducatives, c'est-à-dire des grands buts éducatifs à long terme, sont déterminées par les politiques éducatives tout autant pour ce qui concerne le collégial dans son ensemble que pour les programmes particuliers dans lesquels nous intervenons. Ces finalités indiquent l'orientation générale de l'éducation dispensée dans les établissements et elles sont assez larges pour être

partagées par l'ensemble des intervenants. Les deux grandes finalités du collégial peuvent être résumées ainsi : le développement de l'autonomie de la personne par sa qualification professionnelle et la certification des compétences par l'obtention du diplôme. De plus, le système éducatif dans son ensemble vise la mobilité individuelle et collective, ainsi que l'apprentissage d'un style de vie permettant l'insertion sociale.

Dans les systèmes éducatifs, on remarquera toujours des tensions entre des finalités qui concernent le développement de l'individu et celui de la société. Il en est de même dans les conceptions des finalités éducatives telles que poursuivies par les différents professeurs. Il serait illusoire de penser que tous les professeurs adhèrent à une philosophie commune. En fait, ce serait dangereux et unidimensionnel. Ainsi dans un même établissement, dans un même département, des philosophies de l'éducation très différentes peuvent coexister. Cela est dû en partie à l'âge, à l'expérience professionnelle, à l'idéal identifié et poursuivi, à des positions personnelles particulières. Il peut s'avérer intéressant et riche, et parfois déstabilisant, pour les étudiants d'être confrontés à des professeurs dont le travail s'inscrit dans les mêmes finalités éducatives institutionnelles, mais dont les positions sont très diversifiées.

Selon la manière d'envisager son rôle de professeur, le rôle de l'étudiant en apprentissage, le rapport au savoir et à l'évaluation des apprentissages, les buts de l'éducation, chaque professeur en vient à privilégier certaines façons de procéder et manières d'être en relation qui correspondent à ce qu'il croit fondamentalement important en éducation. Comme éducateur ou éducatrice, il est de notre responsabilité professionnelle de clarifier, pour soi-même et vis-à-vis des autres, ces questions sur le sens de notre activité professionnelle. D'autres personnes avant nous ont déjà réfléchi sur le sens et les enjeux de l'éducation. Leurs écrits peuvent nous aider à éclairer et participer à situer notre philosophie de l'éducation. Dans le tableau suivant, nous mettons en évidence quatre définitions de l'éducation. Bien qu'elles diffèrent grandement car elles ne mettent pas l'accent sur les mêmes points, elles sont toutes intéressantes et pertinentes. Tout d'abord, nous pouvons nous référer à une définition humaniste écrite par Albert Jacquard. Ensuite, une autre logique éducative est abordée avec la définition

fonctionnelle élaborée par Émile Durkheim. Après, nous retrouvons une définition plus moderne de

Charles Caouette. Enfin, nous présentons une autre définition humaniste, celle d'Olivier Reboul.

QUELQUES DÉFINITIONS DE L'ÉDUCATION

1. La définition d'Albert Jacquard (1996, p. 45-47)

«Le rôle de l'école est d'intégrer un petit d'homme dans la communauté humaine, de transformer un individu en une personne.

Répetons-le : éduquer c'est e-ducere, c'est conduire un jeune hors de lui-même, le faire exister dans les échanges qu'il vit avec les autres. C'est donc l'introduire dans le réseau des frères humains.

Qu'est-ce que devenir un membre à part entière de l'espèce humaine ?

Appartenir à l'espèce humaine, c'est être dépositaire d'un trésor de questions, de réponses, d'angoisses, de projets peu à peu accumulés par ceux qui nous ont précédés. C'est participer au cheminement de la communauté humaine vers une structure permettant à chacun de "se savoir beau dans le regard des autres". L'objectif de toute communauté est alors de faciliter cette construction de chacun par lui-même grâce aux autres. Cet objectif est avant tout celui du système éducatif. Chaque élève a droit aux apports de savoir et de réflexion qui l'aideront dans ce qui est la tâche de toute une vie : devenir celui qu'on choisit d'être.»

2. La définition d'Émile Durkheim (1992, p. 51)

«L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore 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 spécial auquel il est particulièrement destiné.»

3. La définition de Charles Caouette (1992, p. 16)

«L'éducation est un processus complexe, multidimensionnel et à long terme par lequel on aide un individu ou une collectivité à accéder à un maximum d'autonomie, c'est-à-dire de liberté responsable, et au développement optimal de toutes ses ressources.»

4. La définition d'Olivier Reboul (1989, p. 25)

«L'éducation est l'ensemble des processus et des procédés qui permettent à tout enfant humain d'accéder progressivement à la culture, l'accès à la culture étant ce qui distingue l'homme de l'animal.»

On peut voir, dans ces différentes définitions, comment les auteurs mettent en relief des tensions entre le développement de l'individu et le développement de la société. La position qu'on peut qualifier de sociocentrique met l'accent sur l'éducation au service du bien commun, du collectif et de la société dans son ensemble. Dans ce cadre, l'école est vue comme une institution sociale qui permet d'apprendre à vivre, à prendre sa place et à interagir dans la société. La position individualiste par contre met l'accent sur la liberté de l'individu, son potentiel de développement et de réalisation de soi. L'éducation et les diplômes sont alors vus comme nécessaires et garants du succès de l'individu dans la société. Entre la position sociocentrique et la position individualiste, on trouve la position humaniste. Là on reconnaît les nécessités sociales liées à l'éducation, mais on met l'accent sur la personne qui, de toute manière, aura à s'intégrer le plus harmonieusement possible à la société et à contribuer au développement collectif – l'intégration à la culture et à la vie avec autrui étant considérée comme essentielle à la pleine réalisation humaine.

Se positionner par rapport aux visées éducatives que nous poursuivons ou clarifier sa philosophie de l'éducation est une démarche que chacun doit faire pour soi afin d'être au clair avec ses motivations intérieures et ses gestes concrets. Pour ce faire, il peut être intéressant de nous inspirer ou de nous situer par rapport à la pensée d'auteurs qui ont témoigné de leurs recherches et de leurs réflexions sur le sens de l'éducation. Il n'en demeure pas moins qu'il est quasiment impossible pour un professeur de n'avoir jamais réfléchi personnellement ou discuté avec des collègues ou des proches de ses idées et ses conceptions de l'éducation. Il importe cependant de reconnaître que notre position comme éducateur va nous amener à concevoir et à actualiser notre mission éducative et notre intervention professionnelle selon des valeurs et une orientation bien particulières. Il s'agit là d'une étape importante dans l'analyse de notre propre éthique éducative. Car qu'on le veuille ou non, qu'on en soit conscient ou non, on incarne des valeurs dans tous nos gestes quotidiens. C'est souvent ce message qui va bien au-delà du contenu ou du savoir-faire enseigné et qui se situe au plan du savoir-être, qui est retenu par les étudiants à la suite de notre enseignement. De plus, ils recherchent une certaine transparence, une cohérence

entre ce qu'on dit et ce qu'on fait. Dans l'optique du professeur, cela va prendre le sens de cohérence entre ce qu'on veut faire dans l'idéal et ce qu'on peut faire selon les contingences de la réalité institutionnelle dans laquelle nous nous trouvons. Et c'est là qu'entre en jeu le jugement professionnel.

2. Un agir basé sur un jugement professionnel

2.1 La nouvelle logique du travail de l'enseignement

Depuis près de dix ans maintenant, la logique de la formation est passée d'un modèle behavioriste, axé sur le découpage des contenus enseignés sous forme d'objectifs d'apprentissage, à un modèle sociocognitif où l'apprentissage n'est plus perçu comme quelque chose de statique tel un produit : avoir atteint l'objectif, avoir acquis un savoir, avoir réalisé la performance attendue. L'apprentissage est plutôt considéré comme quelque chose de dynamique tel un processus : avoir la capacité de mettre en œuvre un outillage intellectuel ou empirique flexible dans des contextes divers et changeants. Avoir appris n'est plus un point d'arrivée, mais un point de départ vers d'autres apprentissages. La formation est censée préparer à la logique de l'apprentissage tout au long de la vie. Les rôles des professeurs sont donc considérablement modifiés : de transmetteurs de connaissances, nous devenons des soutiens et des accompagnateurs dans le développement des compétences de la personne. Cela change radicalement la façon de concevoir la relation pédagogique et le travail de l'enseignement.

Tout comme la logique de l'enseignement est passée de l'approche behavioriste à l'approche sociocognitive, la logique du travail enseignant passe d'une approche technicienne à une approche professionnelle de l'intervention. Dans l'approche technicienne, le professeur, à partir d'objectifs prédéterminés, faisait apprendre une matière et visait à développer des habiletés et des comportements spécifiques, puis vérifiait les acquis par une évaluation spécifique. Dans l'approche professionnelle, le professeur doit poser un diagnostic sur l'étudiant à partir de son niveau de développement actuel des compétences, du niveau de développement à atteindre et des facteurs qui peuvent influencer son développement. Il doit déterminer des

stratégies d'intervention et des outils pédagogiques pour soutenir sa démarche d'apprentissage et évaluer le développement atteint. Autrement dit, le professeur doit mettre en œuvre son jugement professionnel pour prendre des décisions sur ce qu'il convient de faire avec tel ou tel étudiant, en fonction de sa situation singulière et des finalités de l'intervention éducative. On ne peut plus considérer qu'enseigner, c'est uniquement organiser des situations d'apprentissage pour que le groupe-classe progresse. Enseigner, c'est désormais s'occuper, de manière différenciée, du développement de chacun.

Contrairement à l'approche technicienne, l'approche professionnelle demande au professeur beaucoup d'autonomie dans son travail et des façons de faire très personnalisées par rapport au développement des compétences des étudiantes et étudiants dont il a la charge. L'approche professionnelle apparaît d'autant plus requise du fait que la complexité du développement exige des interventions multiples et non standardisées.

2.2 *L'exercice du jugement professionnel*

Se situer dans l'approche technicienne de l'enseignement, c'est agir en exécutant : on n'est pas responsable, la responsabilité appartient à d'autres. Exercer son jugement professionnel, prendre des décisions par rapport à son agir, c'est se situer comme professionnel. Nous allons examiner maintenant deux dimensions fondamentales de l'exercice du jugement professionnel : la dimension symbolique et la dimension instrumentale.

La dimension symbolique du jugement professionnel est de nature théorique et réflexive. Elle se rapporte aux finalités, aux valeurs de l'éducation, à la mission éducative – domaines relevant traditionnellement de la philosophie de l'éducation. Cette dimension symbolique est liée à la représentation qu'on se fait des finalités qui permettent de déterminer « en vue de quoi » on agit ou de répondre à une question par « afin de » pour justifier son action. Cette prise en considération des intentions à long terme pour choisir et justifier son intervention permet de rendre compte du sens de notre agir professionnel, dans une perspective qui intègre les finalités et les enjeux de la scolarisation de chaque étudiant, ainsi que des moyens mis

en œuvre pour faire advenir son développement. Sinon, on ne fait que penser en termes d'efficacité des moyens à court terme, et là on n'est pas dans une position professionnelle. On se retrouve dans une position technicienne car on met de côté notre capacité de jugement et on s'inscrit dans une dynamique qui, selon Charles Taylor (1992), entraîne la perte des horizons moraux dans nos relations avec autrui.

La dimension instrumentale du jugement professionnel, quant à elle, se manifeste par l'intermédiaire des savoirs, des moyens et des techniques qui supportent l'intervention éducative – éléments relevant de la pédagogie et de la didactique. Alors que la dimension symbolique du jugement professionnel peut être considérée comme faisant partie du raisonnement et de la réflexion du professionnel, la dimension instrumentale est certainement la plus visible pour des observateurs extérieurs et la plus immédiate car elle concerne les moyens concrets de l'action d'enseigner. Cette dimension peut revêtir différentes formes d'efficacité selon les situations pédagogiques. En tout cas, elle concerne certainement l'ensemble de la planification pédagogique et didactique, les interventions selon des méthodes pédagogiques et des moyens techniques, l'évaluation des apprentissages et des compétences, ainsi que les ajustements continus à apporter à ces éléments.

Pour exercer un véritable jugement professionnel, il faut que dans l'intervention éducative, la dimension symbolique et la dimension instrumentale soient toutes deux pleinement agissantes. Autrement dit, il faut que les sources de l'agir professionnel reposent sur des paramètres éthiques autant que scientifiques et procéduraux. En somme, pour qu'un jugement soit considéré comme un jugement professionnel, il doit non seulement porter sur l'efficacité de l'action dans l'immédiat, mais aussi sur le sens et les finalités de l'intervention à long terme pour l'individu qu'on prétend former.

Jusqu'ici nous avons vu que la philosophie de l'éducation de chaque professeur, ses valeurs, ses croyances profondes vont orienter sa façon de percevoir l'éducation et son rôle d'éducateur, donc forcément sa manière de concevoir et d'actualiser sa pratique éducative et ses relations avec les étudiants. Nous avons aussi vu que le « pourquoi éduquer » fait

partie de la dimension symbolique du jugement professionnel et que le « comment faire », les moyens, fait partie de sa dimension instrumentale. L'un et l'autre sont essentiels.

Ainsi certains éléments fondamentaux à la base de l'agir professionnel en éducation sont des dimensions plus intérieures à la personne qui concernent le raisonnement, la réflexion sur le sens de l'agir. Il n'en demeure pas moins que le propre de l'agir en enseignement, c'est l'agir et la décision en situation, et souvent en situation d'urgence. On n'a pas beaucoup de temps pour réfléchir... et il faut trouver des moyens rapidement.

Mais nos positions éducatives et notre jugement interviennent même en situation d'urgence. Tout ce que nous sommes, tout ce que nous avons vécu, toute notre expérience affleurent à chaque décision, tout comme les normes implicites et explicites de l'établissement d'enseignement. Or cela a des répercussions directes sur la conduite que nous allons adopter et les conséquences positives ou négatives qu'elle aura sur la situation, sur autrui et sur nous-mêmes. C'est pourquoi nous allons nous intéresser maintenant à la relation à l'autre, plus particulièrement à l'étudiante ou l'étudiant.

3. Un agir ayant pour cadre une relation éducative

Comme éducateur, comme intervenant, nos gestes, nos pratiques, nos décisions, nos attitudes ont des conséquences sur autrui, c'est-à-dire sur l'étudiant en développement, à travers la relation éducative. Celle-ci peut être définie comme l'ensemble des interventions verbales et non-verbales qui provoquent, soutiennent ou contrôlent les apprentissages réalisés en contexte éducatif. Il ne faut pas oublier que l'intervention pédagogique possède à la fois une fonction émancipatrice, car on vise le développement, et une fonction d'autorité, car on indique dans quelle direction doit avoir lieu le développement qu'on évalue par la suite.

Enseigner est une activité exigeante qui nous engage dans des relations significatives avec les étudiants. Toutes les dimensions de notre personne sont sollicitées. D'abord, nous devons être en forme physiquement

et posséder une bonne dose d'énergie. Ensuite, il importe d'avoir un rapport vivant au savoir : connaître son domaine, continuer d'apprendre dans son domaine, vouloir partager ses connaissances, son savoir-faire, ses compétences ou sa passion. Professionnellement, nous devons faire preuve d'intégrité, d'honnêteté, de conscience professionnelle. Au plan affectif, d'une part, on doit être attentifs et à l'écoute des étudiants et ne pas être indifférents à leurs besoins et, d'autre part, on doit évaluer quelle distance ou quelle proximité affective adopter dans nos relations avec eux.

Une question fondamentale que chaque professeur doit se poser concerne son investissement affectif dans la situation pédagogique. De quelle nature est cet investissement par rapport à l'étudiant, par rapport à l'autorité exercée sur lui et par rapport à la matière enseignée ? Il est tout à fait normal et souhaitable de se sentir investi dans la relation éducative. En fait, c'est le contraire qui pose problème. Par exemple, on n'a qu'à penser à des expressions souvent entendues : aimer sa matière, aimer son professeur, aimer ses élèves. La relation affective fait partie de la relation éducative.

Mais on doit réfléchir et se positionner par rapport à la question suivante : jusqu'où va cet investissement affectif ? On peut l'analyser avec au moins quatre cas de figure. Le premier et le deuxième cas sont des extrêmes. Le premier cas de figure est le rejet. Le professeur refuse d'être en relation, il refuse ce qui est différent, il ne veut pas être là et il n'accepte pas l'étudiant. Il peut même en arriver à dire : « Toi, tu n'es bon à rien. Tu ne réussiras jamais. Je ne veux rien à voir avec toi. » Enfermer une personne sous une telle étiquette, lui signifier qu'elle ne peut apprendre ou qu'elle ne vaut rien est une perversion de l'enseignement. Le deuxième cas de figure est la fusion. Contrairement au premier où il n'y a pas de relation, dans ce cas-là, il n'y a aucune distance. Soit que le professeur ne s'identifie exclusivement qu'à sa matière et cela peut être proche du premier cas de figure qui est le rejet de l'étudiant. Soit que le professeur s'identifie exclusivement avec l'étudiant. Il recherche alors son amour et son approbation. Il veut baigner dans un bien-être affectif que lui procure l'impression de posséder le corps, le cœur et l'esprit de l'étudiant dans un genre de communion parfaite. La fusion peut procurer un

plaisir partagé. Mais un jour l'étudiant devra rejeter son professeur s'il veut devenir une personne autonome. Le troisième cas de figure est l'indifférence. À ce moment-ci, le professeur n'entre en relation que pour faire son travail et gagner sa vie. Sans intérêt ou sans égard pour l'étudiant, il fait son temps au collègue. Le dernier cas de figure est sans doute le plus courant dans le milieu éducatif, c'est celui de la relation de médiation. C'est l'idéal de l'enseignement : donner à l'élève les moyens d'accéder à la matière. Le professeur, qu'il soit chaleureux ou réservé peu importe, sert d'intermédiaire entre l'objet d'apprentissage et la personne en apprentissage.

Il est tout à fait normal et souhaitable pour un professeur de se sentir investi dans la relation éducative : on admet généralement qu'un enseignement efficace se réalise à travers un lien affectif. Il ne faut pas s'étonner dès lors que des relations affectives profondes se nouent entre professeurs et élèves. C'est sans doute pourquoi la société attend du professeur qu'il fasse preuve d'une certaine maturité et de respect dans ses relations avec les étudiants. Éduquer demande donc un équilibre... qui n'est jamais atteint une fois pour toutes. Avec le temps qui passe, avec l'âge et l'expérience, de nouvelles manières d'être en équilibre se dessinent forcément, des déséquilibres surviennent... La vie est ainsi faite. C'est dans des paroles prononcées à l'occasion du baptême que j'ai trouvé des propos qui illustrent bien le rôle du professeur : « Ô chrétien, souviens-toi que par ton baptême, tu es prêtre, prophète et roi. » Prêtre, car le professeur doit établir un pont entre un monde et un autre, entre le savoir et l'élève ; prophète, car il ouvre sur l'avenir ; et roi, car il doit être maître de ses pensées, de soi.

Conclusion

On a fait un tour rapide de certains points fondamentaux qui participent à une éthique de l'éducateur au quotidien. D'abord, comme éducateurs, on a tous une philosophie de l'éducation, c'est-à-dire un idéal qu'on poursuit ou une idée du pourquoi nous éduquons. Nous actualisons ainsi des valeurs éducatives. Celles-ci peuvent être personnelles, partagées ou non par les intervenants d'un programme ou encore propres à l'institution éducative. Ensuite, comme professionnels, nous prenons continuellement des décisions d'agir lorsque

nous éduquons. Ces décisions reposent sur l'expérience et sur l'exercice du jugement professionnel. Nous rencontrons parfois des dilemmes, car nous sommes confrontés à des conflits de valeurs. Il faut alors trancher et choisir les modalités de notre action. Enfin, notre agir professionnel en est un de relations : relation au savoir qui est extrêmement importante et relation à l'étudiant qui est tout aussi fondamentale. Et c'est parce que nous sommes en relation que l'éthique de l'éducation prend tout son sens. Nous pourrions tenir de grands discours sur les valeurs, mais le plus important ce sont les valeurs incarnées dans tous nos gestes quotidiens dans nos relations avec les autres.

Tout cela fait référence à la régulation interne de l'agir ou à la capacité que possède un professionnel de s'autoréguler. Cette conception de l'éthique table sur la prise en compte, par un professeur considéré en tant qu'adulte et professionnel responsable, de la nécessité de réfléchir au sens de ses actes posés dans le cadre de sa relation avec les personnes en formation avec lesquelles il travaille. Une autre conception de l'éthique véhicule l'idée d'un contrôle externe des comportements par des lois, des règlements, des normes. Dans la conception de l'éthique qui a été présentée ici, on considère que les normativités sont nécessaires à notre vie en commun dans les institutions, mais qu'on doit aller un peu plus loin par la réflexion sur les valeurs et sur l'agir responsable du professionnel.

RÉFÉRENCES

- Caouette, Charles (1992). *Si on parlait d'éducation*. VLB, Montréal.
- Durkheim, Émile (1922). *Éducation et sociologie*. 1992, PUF, Paris.
- Jacquard, Albert (1996). *Petit manuel de philosophie à l'usage de non philosophes*. Stanké, Montréal.
- Reboul, Olivier (1989) *La philosophie de l'éducation*. PUF, Paris.
- Ricœur, Paul (1992). *Soi-même comme un autre*. Seuil, Paris.
- Taylor, Charles (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Traduit de l'anglais 1991, Bellarmin, Montréal.

REMERCIEMENTS

Dans un colloque conjoint APOP-AQPC, il était quand même important de parler d'éthique sans parler

«des TIC». L'éthique est un élément du contrôle interne du comportement... ce que je pense, nous avons bien compris. Notre manière d'être, nos gestes, notre voix sont des éléments qui identifient de quelle nature est l'éthique que nous extériorisons avec nos élèves.

À partir de notre propre conception de l'éducation, nous véhiculons des valeurs qui ont un impact important sur nos élèves. J'imagine que durant nos vacances, nous prendrons quelques moments pour identifier ce que nous privilégions comme finalités, valeurs et buts de l'éducation ! Je dis ça parce que l'éthique au quotidien, ça devrait se vivre même durant les vacances. Vous utilisez le terme latin «educere», ce qui signifie que nous travaillons pour conduire les jeunes «hors» d'eux-mêmes, sans que cela nous mette hors de nous-mêmes, puisque l'éthique devrait demeurer un élément du contrôle interne du comportement.

Les auteurs que vous citez nous offrent tous une facette de ce que peut être l'éducation, évoquant une tension entre le développement de l'individu et le développement de la société. En éducation, on savait qu'il fallait réfléchir, maintenant on sait à quoi...

Enfin, vous nous rappelez qu'il faut entretenir des relations éducatives avec nos élèves, relations qui sollicitent toute notre personne. Pas facile un lundi matin ou un vendredi après-midi, mais il reste quand même quatre jours complets pour agir dans le cadre d'une relation éducative. Il nous faut donc montrer une belle image de soi pour agir dans ce cadre. Sans fusion, sans effusion, sans confession, mais avec maturité affective.

Jean-Eudes GAGNON
