

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La place accordée à l'éthique professionnelle dans les textes légiférant la profession
enseignante

par

Elizaveta Rybakova, 08 36 70 82

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maître en éducation (M.éd.)

Enseignement au secondaire

Avril 2013

© Elizaveta Rybakova, 2013

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE
Faculté d'éducation

La place accordée à l'éthique professionnelle dans les textes légiférant la profession
enseignante

Elizaveta Rybakova

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____ Présidente ou président du jury

Jean Gabin Ntebutse Directeur de recherche

_____ Autre membre du jury

_____ Autre membre du jury

Essai accepté le _____

SOMMAIRE

Qu'est-ce qui guide une enseignante ou un enseignant lorsqu'elle ou il doit faire face à des dilemmes moraux dans l'exercice de ses fonctions ? Est-ce que « le gros bon sens » peut suffire à lui insuffler le comportement adéquat, la bonne intervention ou la juste réplique dans un contexte problématique ? La réponse est non. Étant considérés comme des professionnels, les enseignants se doivent d'avoir une éthique de travail, une éthique relationnelle, bref, une éthique professionnelle. Mais où la trouve-t-on cette éthique professionnelle ? Est-ce lors de la formation universitaire des maîtres ? Non, pas vraiment, car ce ne sont pas toutes les universités québécoises qui offrent des cours d'éthique. Est-ce qu'on peut trouver des renseignements sur l'éthique professionnelle dans des documents produits par des organisations telles que le ministère de l'Éducation, les commissions scolaires, les écoles ? Et si oui, quel genre de renseignements trouve-t-on dans ces documents ? C'est ainsi que dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes donné l'objectif suivant : tenter de dresser un portrait de la place accordée à l'éthique professionnelle en enseignement dans les textes provenant des organismes gouvernementaux et privés – le ministère de l'Éducation, l'Office des professions, le Conseil supérieur de l'éducation, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant et le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec –, des organismes syndicaux – la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) et l'Internationale de l'Éducation –, des organismes universitaires et scolaires – les universités québécoises, les commissions scolaires et les directions d'écoles.

En ayant autant d'intervenants dans la profession enseignante, nous pensons qu'il est important d'examiner le contenu de leurs textes afin de dégager les thèmes saillants et les tendances, qui sont relatifs à l'éthique professionnelle, car après tout, la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec a été refusée par l'Office des professions qui affirmait que le public était très bien protégé par les lois et les règlements en place.

Afin de pouvoir atteindre notre objectif de recherche, nous avons opté pour l'analyse qualitative, plus précisément, l'analyse thématique. Après avoir thématiqué les textes faisant partie de notre corpus à l'étude, nous avons procédé à la catégorisation des thèmes dans le dessein de décrire et d'expliquer les rapprochements et les écarts qui existent entre les textes et les différentes perceptions des dimensions de l'éthique professionnelle. Après avoir synthétisé nos résultats de recherche et les différentes visions de l'éthique professionnelle, nous avons pu remarquer qu'il existe un manque de vision et de précisions à ce sujet. De plus, nous avons constaté qu'en dix ans, les différents discours sur l'éthique en enseignement ont subi très peu d'évolution, car les différents organismes abordent ce sujet sous des angles très limités, sans tenir compte de la complexité de ce concept. Il y a aussi un manque quant à une vision d'ensemble qui serait la même pour tous les milieux scolaires, publics, privés, syndiqués ou non.

Après ce travail de thématisation et d'analyse de différents documents légiférant la profession enseignante, nous sommes en mesure de proposer, bien humblement, des pistes de solutions pour que l'éthique ne soit plus le parent pauvre de la profession enseignante. Nous espérons que ces pistes inspireront d'autres enseignantes ou enseignants qui se sentent concernés par ce sujet et qui pensent, comme nous, que des injustices et des inégalités ont assez duré dans nos écoles.

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier chaleureusement Jean Gabin Ntebutse, notre directeur de recherche, pour sa présence et son soutien tout au long de ce travail de recherche. Sans ses commentaires et conseils, justes et précieux, nous aurions eu beaucoup de difficultés à garder la ligne directrice de notre essai.

Nous remercions également nos collègues du Collège Français de Montréal qui ont alimenté nos réflexions sur le sujet de l'éthique professionnelle et de son application au quotidien et qui ont partagé avec nous leurs expériences, les bonnes comme les mauvaises.

Nous sommes aussi reconnaissante à notre famille, car sans le soutien de ces êtres chers, ce laborieux travail n'aurait pu jamais voir le jour.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION	9
PREMIER CHAPITRE - LA PROBLÉMATIQUE	11
1. LE CONTEXTE	11
2. LES DIMENSIONS DE LA PROBLÉMATIQUE.....	13
2.1 La formation à l'éthique	13
2.2 Le quotidien des enseignants et l'incompétence professionnelle.....	15
2.3 Le professionnalisme collectif.....	16
2.4 La création d'un ordre professionnel.....	17
3. LA QUESTION CENTRALE DE RECHERCHE.....	20
DEUXIÈME CHAPITRE - LE CADRE DE RÉFÉRENCE	22
1. LE CONCEPT DE PROFESSION	22
1.1 La définition	22
1.2 Les perspectives d'analyse des professions.....	24
2. LES CONCEPTS DE MORALE, D'ÉTHIQUE ET DE DÉONTOLOGIE.....	27
2.1 La morale.....	27
2.2 L'éthique.....	28
2.3 La déontologie	28
3. LES VALEURS, LES NORMES ET LES RESPONSABILITÉS	29
3.1 Les valeurs personnelles, sociales et professionnelles	29
3.2 Les normes.....	30
3.3 Les responsabilités.....	31
4. TROIS ÉTHIQUES PRINCIPALES EN ENSEIGNEMENT	32
4.1 L'éthique du jugement prudentiel.....	32
4.2 L'éthique de l'impossible consenti.....	32
4.3 L'éthique de la différence souhaitée.....	33
5. TROIS AXES D'ANALYSE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE	34
6. L'OBJECTIF DE RECHERCHE	35
TROISIÈME CHAPITRE - LA MÉTHODOLOGIE.....	37

1. LA PRÉSENTATION DU DEVIS DE RECHERCHE	37
2. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	38
2.1 Les critères de sélection des textes du corpus	39
2.2 La présentation du corpus des textes	39
2.2 Les méthodes de travail	42
2.3 Les obstacles et les pièges possibles	44
QUATRIÈME CHAPITRE - LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES	
RÉSULTATS	46
1. ÊTRE UN PROFESSIONNEL.....	46
1.1 Selon les différents organismes, que veut dire être un professionnel de l'enseignement ?.....	46
1.2 Qu'est-ce que cela implique et sous-entend ?	49
2. LES CONCEPTS DE MORALE, D'ÉTHIQUE ET DE DÉONTOLOGIE.....	55
2.1 Comment ces organismes abordent et expliquent le concept de la morale, de l'éthique et de la déontologie ?.....	56
3. L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE.....	59
3.1 Sous quels angles l'éthique professionnelle en enseignement est-elle présentée par ces organismes ?.....	59
4. LES VALEURS PROFESSIONNELLES	62
4.1 Comment les valeurs professionnelles sont-elles définies et transmises aux enseignantes et aux enseignants ?.....	62
4.2 Sont-elles les mêmes pour tout le corps enseignant de la province ?.....	63
5. L'INCOMPÉTENCE PROFESSIONNELLE	64
6. L'ÉVALUATION PROFESSIONNELLE	68
7. LE PROFESSIONNALISME COLLECTIF	71
CONCLUSION	76
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	81
ANNEXE A - PRÉSENTATION DES TEXTES DU CORPUS.....	87

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 - La grille d'analyse	43
---------------------------------------	----

LISTE DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CEQ – Corporation des enseignants du Québec

COFPE – Conseil d’orientation de la formation du personnel enseignant

CPIQ – Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec

CSE – Conseil supérieur de l’éducation

CSQ – Centrale des syndicats du Québec

FSE – Fédération des syndicats de l’enseignement

IE – Internationale de l’Éducation

LIP – Loi sur l’instruction publique

MELS – Ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ – Ministère de l’Éducation

INTRODUCTION

L'éducation est l'un des enjeux fondamentaux de toute société contemporaine. Il est important d'instruire, de socialiser et de qualifier les jeunes générations afin de créer de meilleures sociétés de demain. L'éducation permet l'ouverture d'esprit, l'acquisition des connaissances et le développement des compétences. L'être humain, étant moins ignorant, peut faire des choix plus éclairés quant à son avenir et sortir des contraintes souvent imposées par les gouvernements qui profitent généralement des masses populaires non éduquées pour mener leurs projets à terme. Ainsi la profession enseignante se révèle d'une grande importance. Enseigner est une tâche colossale, car une enseignante ou un enseignant ne transmet pas seulement ses connaissances, elle ou il inculque les valeurs fondamentales, réveille l'esprit critique de ses élèves, stimule l'entraide et la communication. Toutefois, il est utopique de croire à l'idéal éducatif, la perfection n'existe pas, mais on peut s'en approcher le plus près possible. Comment peut-on y arriver, sachant que les inégalités et les injustices sont toujours présentes dans nos écoles et perpétuées par certains enseignants ou enseignantes, en l'absence d'une déontologie enseignante ? C'est ainsi que dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous sommes penchée sur la question de l'éthique professionnelle dans le domaine de l'enseignement. Notre objectif était dresser un portrait de la place accordée à l'éthique professionnelle en enseignement dans les textes provenant des organismes gouvernementaux et privés – le ministère de l'Éducation, l'Office des professions, le Conseil supérieur de l'éducation, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant et le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec –, des organismes syndicaux – la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) et l'Internationale de l'Éducation –, des organismes universitaires et scolaires – les universités québécoises, les commissions scolaires et les directions d'écoles. Dans ce dessein, nous avons procédé à une analyse thématique des textes officiels qui existent sur ce sujet afin de répondre aux questions qui se sont présentées et qui se sont posées au cours de nos années d'expérience en enseignement. De plus, nous pensons que notre projet de recherche peut

s'avérer utile pour d'autres enseignants qui vivent ou qui ont vécu les mêmes questionnements que nous face à l'éthique et son rôle dans le milieu de l'enseignement aussi bien dans la formation des futurs maîtres que dans la pratique des tous les jours.

Le présent ouvrage est divisé en quatre chapitres. Le premier expose le contexte dans lequel se situe notre problématique ainsi que les dimensions de cette dernière. Le second dresse un portrait sommaire des concepts qui ont servi d'assise pour l'analyse thématique que nous avons exécutée. Ensuite, le troisième chapitre annonce le devis méthodologique et présente le déroulement du travail de recherche. Le quatrième chapitre présente les résultats de la thématization des documents encadrant la profession enseignante. En dernier, nous présenterons une conclusion de notre travail de recherche.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre présente l'ensemble des éléments que nous considérons pertinents dans l'existence du problème de l'éthique professionnelle sur lequel nous nous proposons de travailler. Cette présentation commencera par l'exposition du contexte dans lequel l'éthique professionnelle se manifeste. Par la suite, nous dégagerons les dimensions de la problématique. Ce chapitre se terminera par la formulation de la question centrale de recherche.

1. LE CONTEXTE

Depuis les années 2000, les documents officiels produits pour servir d'appui à la réforme québécoise de l'éducation mettent l'accent sur la professionnalisation de l'enseignement et l'autonomie professionnelle qui doit en découler, et ce, dans la classe et dans l'école. Toutefois, le mouvement vers la professionnalisation de l'enseignement ne date pas d'hier. C'est dans les années 1960 que l'on assiste à une véritable volonté de professionnaliser ce métier longtemps perçu comme une vocation puisque, depuis le 17^e siècle, l'enseignement était organisé et assuré par les communautés religieuses (Desaulniers et Jutras, 2006). Cela se présente d'abord par la distanciation de l'Église dans la formation des maîtres. Désormais, c'est l'université qui formera les futurs enseignants et enseignantes, souhaitant ainsi élever le statut de cette occupation par une nouvelle base scientifique solide s'appuyant sur la pratique et les sciences de l'éducation (Perron, Lessard et Bélanger, 1993).

Quelques décennies plus tard, soit en 1991, lors d'une des fréquentes remises en question de l'éducation et de sa qualité, le Conseil supérieur de l'éducation propose d'envisager l'enseignement comme un acte professionnel, estimant que la qualité de ce

dernier est en lien avec la qualité générale de l'éducation. Dans cette suite d'idées, la professionnalisation de l'enseignement implique qu'on prenne en compte de nombreux éléments dont la construction d'une identité professionnelle commune, la redéfinition de l'agir des enseignantes et des enseignants, entraînée par les textes officiels structurant le sens de la pratique, et la reconnaissance d'un ordre professionnel du corps enseignant comme « but ultime » de la professionnalisation (Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005). C'est dans ce contexte que l'éthique professionnelle se révèle d'une grande importance, car elle aide les professionnels à assumer les responsabilités qui leur sont confiées par la société en ce qui concerne, entre autres, les décisions qu'ils auront à prendre et les conséquences que cela entraînera sur d'autres personnes (Desaulniers et Jutras, 2006).

En éducation, les enjeux éthiques soulevés par cette méditation sur la professionnalisation sont majeurs. Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault (1997) en dégagent les suivants : le rapport entre les droits et les responsabilités, entre le rôle individuel de l'enseignante ou de l'enseignant et le rôle social de l'école, entre l'usage du pouvoir et son abus, entre l'égalité des interventions et le respect des différences individuelles, entre le besoin de liberté et la nécessité de limites. En l'absence de valeurs professionnelles communes, partagées par tout le corps enseignant de la province, sur quoi doivent se baser les enseignantes et les enseignants dans leur pratique de tous les jours? Doivent-ils se fier à leur « gros bon sens »? « Or, les qualités morales qui font d'un individu une "bonne" personne ne sont pas nécessairement les mêmes qui font de lui un "bon" professionnel » (Morin, 1997, p. 122).

Pour résumer, cet élan vers la professionnalisation de l'enseignement, entamé il y a plus d'une quarantaine d'années, ne peut être entièrement exécuté que si l'on tient compte de la nécessité d'une refonte majeure dans la conception de cette occupation essentielle à toute société démocratique. De plus, le vouloir de la professionnalisation doit tenir compte de la présence nécessaire de l'éthique professionnelle qui permettrait d'introduire l'unité, la cohérence et la transparence dans la pratique enseignante.

2. LES DIMENSIONS DE LA PROBLÉMATIQUE

La problématique qui émerge de ce contexte est multidimensionnelle. Nous oublions souvent que dans toute relation professionnelle le client et le professionnel ont une relation inégalitaire, et ce, dans le savoir et dans le pouvoir (Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005). L'élève a besoin de l'enseignante ou de l'enseignant afin de pouvoir acquérir des connaissances et développer ses compétences pour poursuivre ses études et devenir un citoyen à part entière, capable de raisonner et faire des choix éclairés. Concrètement, le client (l'élève) a besoin du professionnel (l'enseignante ou l'enseignant) pour atteindre des objectifs personnels. C'est dans cette relation inégalitaire que la confiance doit s'établir afin que les résultats escomptés puissent être atteints. Par conséquent, l'éthique est sollicitée pour établir et garantir la naissance de cette relation de confiance sans laquelle la relation pédagogique ni l'apprentissage ne sont possibles. Partant de ce fait, quatre dimensions de la problématique émergent : la formation à l'éthique de futurs maîtres, le quotidien des enseignants et l'incompétence professionnelle, le professionnalisme collectif et l'utilité de la création d'un ordre professionnel.

2.1 La formation à l'éthique

Une des visées de l'école québécoise est de contribuer au développement des compétences éthiques chez les élèves pour former des adultes réfléchis et responsables. Le Conseil supérieur de l'éducation (1990, dans Turgeon, 1997, p. 56) souhaite que « [les] agents d'éducation soient capables d'amener les élèves à analyser une situation dans toutes ses composantes [...], à utiliser les informations et la documentation recueillies dans la fréquentation des disciplines [...], à résoudre les dilemmes éthiques que soulève la vie de chacun. » Cependant, pour réaliser ce projet, il faut avant tout développer ces compétences éthiques chez l'enseignante et l'enseignant (Turgeon, 1997). C'est ici que naît la première dimension de notre problématique si complexe. Elle est liée au fait que l'éthique professionnelle en enseignement se voit encore accorder peu de place au sein de différents programmes de formation des futurs maîtres offerts dans les universités québécoises. Dans

bien des cas, cette formation ne dépasse pas la douzième compétence dans le référentiel ministériel qui se limite aux rapports avec les élèves et à la capacité d'argumenter ses décisions (Lafontaine, Hébert et Pharand, 2005). Nous pouvons également préciser que, dans la formation des maîtres, des cours portant sur l'éthique professionnelle, lorsqu'ils sont offerts par les universités, restent optionnels et peu importants. Après une recherche rapide sur Internet, nous avons constaté que parmi les universités québécoises, seules l'Université de Sherbrooke et l'Université Laval accordent à l'éthique la place qui lui est due, c'est-à-dire qu'elles offrent des cours obligatoires de formation éthique en enseignement dans le cheminement scolaire d'un baccalauréat en enseignement au secondaire, et ce, peu importe la concentration. À l'Université de Montréal, ce genre de cours est offert en option seulement pour le baccalauréat en enseignement des mathématiques et est obligatoire pour le baccalauréat en enseignement de l'éthique et de la culture religieuse. L'UQAM propose de trois à cinq cours optionnels en éthique dans la concentration de la formation à l'éthique et culture religieuse.

Ainsi, les nouveaux enseignants et enseignantes sont peu, voire pas du tout, préparés à la dimension éthique nécessaire quotidiennement dans la classe et dans l'école. D'ailleurs, il faut signaler qu'ils sont confrontés au même niveau de difficulté éthique que leurs collègues ayant plus d'expérience et, dans la plupart des cas, ils ne reçoivent ni aide ni supervision. Certaines et certains sont vite désillusionnés par rapport à la représentation qu'ils s'étaient faite de cette profession si idéalisée. Mukamurera, Bourque et Ntebutse (2010) affirment que « depuis quelques années, s'insérer en enseignement est perçu comme un parcours de combattant. D'ailleurs, l'abandon de la carrière durant les premières années d'enseignement est aujourd'hui préoccupant. » (p. 36). Certes, cela ne se produit pas seulement à cause des dilemmes éthiques, d'autres facteurs entrent en jeu comme les classes les plus difficiles dont personne ne veut, les horaires peu reluisants et le sentiment de précarité. Et ce ne sont là que quelques exemples. De plus, une nouvelle école est synonyme d'un nouveau registre de valeurs et de règles qui sont souvent sous-entendus et que le nouvel enseignant ou la nouvelle enseignante débutant doit deviner afin de se « conformer » aux attentes de la direction et de ses collègues. Le manque d'expertise, et par

conséquent de formation, au niveau de l'agissement éthique et professionnel occasionne énormément de stress qui, en s'ajoutant aux conditions énumérées plus tôt, crée un contexte propice à l'abandon de la profession.

2.2 Le quotidien des enseignants et l'incompétence professionnelle

La deuxième dimension de la problématique réside dans ce qu'on pourrait appeler le quotidien des enseignantes et des enseignants. Lucille Roy-Bureau (1997, p. 46) a décrit judicieusement que « l'éthique se vit au quotidien, à travers les relations que nous créons, soutenons, nourrissons, et pas seulement à travers les grandes décisions que nous avons parfois à prendre. L'éthique ne saurait se laisser saisir en termes d'habiletés de résolution de problèmes ». Comme chaque personne est unique, l'enseignante ou l'enseignant a une tâche colossale, soit transmettre des connaissances et amener les élèves à développer leurs compétences dans un environnement démocratique, ouvert et égalitaire. De plus, cette personne qui enseigne doit en tout temps considérer la cohérence, l'uniformité et la transparence dans ses interventions éducatives quotidiennes pour préserver son intégrité professionnelle et pour offrir à chacun de ses élèves une chance de réussite équitable. Bien souvent, l'incompétence professionnelle et le manque de réflexion éthique peuvent mener vers des transgressions de toutes sortes. Naturellement, l'agression sexuelle est la plus grave et est punie par le *Code criminel*. Néanmoins, d'autres formes de maltraitances sont présentes dans les écoles québécoises et demeurent discrètes, silencieuses et impunies « comme l'abus physique ou la violence psychologique qui prennent forme du mépris [...] ». À cela peuvent s'ajouter l'injustice ou encore l'incompétence professionnelle, qui est à la fois une sorte d'injustice et de mépris de l'élève » (Desaulniers, 1997, p. 86). On peut préciser que la notion d'incompétence est difficile à cerner, car il n'existe actuellement aucune norme claire dans la profession pour mesurer ses caractéristiques de manifestations. Tardif et Gauthier (1999) stipulent qu'à l'inverse des autres professions, l'incompétence pédagogique se présente, dans la plupart de cas, moins par un acte particulièrement grave, comme l'agression sexuelle, physique ou psychologique, que par un enchaînement

d'incidents de moindre gravité, mais qui deviennent fréquents et qui entravent ou brisent la relation de confiance entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève, compromettant ainsi l'apprentissage et l'épanouissement de ce dernier.

2.3 Le professionnalisme collectif

En ce qui concerne la troisième dimension, elle touche à ce qu'on pourrait appeler l'éthique professionnelle dans le professionnalisme collectif. Selon Bisailon (1993), ce professionnalisme collectif doit être vu comme : 1) le partenariat dans une tâche collective; 2) l'entraide professionnelle; 3) la participation au projet d'établissement; 4) une éthique de service public. À ce jour, le professionnalisme collectif n'est pas un concept appliqué dans le contexte scolaire (le tout dépend de l'établissement et de son mode de fonctionnement, bien sûr). La pratique de l'enseignement a un fort caractère individuel. L'enseignante ou l'enseignant enseigne à « ses » élèves dans « sa » classe où il fait « sa » discipline. Partant de cela, la vie scolaire se limite, dans bien des cas, à l'espace-cours auquel il faut assister. Dans ces conditions, les élèves voient l'école comme une escale qui n'offre aucune occasion de socialiser ou d'élaborer des projets collectifs, qui naissent alors dans d'autres lieux (Bisailon, 1993). Bien évidemment, il faut souligner que les compétences neuf et dix du référentiel ministériel pour la formation initiale et continue à l'enseignement (MEQ, 2001) incitent à un grand changement et le soutiennent activement. Les suivis qui ont été effectués par le ministère de l'Éducation sur les besoins éducatifs « font ressortir des besoins de formation en ce qui a trait à la compréhension et à l'appropriation de la Loi et aux savoir-faire pour travailler en partenariat » (MEQ, 2001, p. 113). Depuis, les universités se sont adaptées et ont adapté leurs programmes et les stages de formation des futurs maîtres. Toutefois, cela n'empêche pas ces transformations de la culture scolaire à mettre longtemps à s'enraciner dans l'inconscient collectif pédagogique, étant donné l'absence de l'unité dans l'agir éthique et professionnel et dans les valeurs professionnelles.

Le phénomène du manque de valeurs communes illustre les spécificités de chaque établissement scolaire qui possède des caractéristiques particulières et qui semble promouvoir ses valeurs et le respect de ses règles. Chaque fois qu'elle ou il change d'établissement, l'enseignante ou l'enseignant est obligé à s'adapter au milieu, aux attentes de la direction et aux collègues (Jutras et Boudreau, 1997). Cela entraîne un sentiment d'impuissance chez l'enseignante ou l'enseignant qui doit se plier à de nouvelles exigences même si elle ou il ne partage pas certaines valeurs imposées par l'établissement ni n'est d'accord avec ses règles, si elle ou il veut conserver son poste et éventuellement devenir permanent. Les enseignantes les enseignants s'enferment, symboliquement et physiquement, chacun dans sa classe et sont constamment aux aguets en ce qui a trait à la justification de leurs méthodes de travail, de leurs choix pédagogiques, didactiques et autres. Selon ce que préconisent les écoles comme valeurs, attitudes, règles, « one person's isolation is another person's autonomy; one person's collaboration is another person's conspiracy » (Fullan, 1990, dans Perron, Lessard et Bélanger, 1993, p. 16). De nouveau, l'éthique professionnelle est sollicitée dans le cadre de cet incertain professionnalisme collectif afin que puisse voir le jour une philosophie de la véritable collaboration professionnelle reposant sur des valeurs professionnelles communes.

2.4 La création d'un ordre professionnel

Pour beaucoup de chercheuses et de chercheurs en éducation, ce manque d'éthique professionnelle dans la formation des enseignants, dans la pratique quotidienne et dans la collaboration interprofessionnelle peut être résolu par la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec qui établirait une vision et des valeurs communes de l'éducation pour tous les enseignants de la province. C'est ainsi que se présente la quatrième dimension de notre problématique. Selon Ligneau (1999), la réalité éducative explique la nécessité de la mise sur pied d'une telle association professionnelle, car elle aiderait à la composition d'une identité professionnelle, veillerait à la formation initiale et continue de ses membres et à leur insertion professionnelle dans des tâches et des

postes pour lesquels ils sont formés et non pour lesquels il existe des vides à combler. L'auteur mentionne également que « la profession enseignante au Québec est très contrôlée et très réglementée par des multiples lois et règlements et par toutes sortes d'intervenants et de structures, d'où les enseignants sont soit absents, soit en minorité » (*Ibid.*, p.120). Ces intervenants et ces structures sont, entre autres, le Ministère de l'Éducation, les syndicats, les universités et les facultés des sciences de l'éducation, les commissions scolaires et les directions des écoles. Les enseignantes et les enseignants ne sont-ils pas les mieux placés pour savoir a) ce dont ils ont besoin pour exercer leur profession, b) ce que doit offrir la formation aux futurs enseignantes et enseignants et c) ce que doit proposer la formation pour le perfectionnement professionnel du corps enseignant en pratique ?

Naturellement, la création d'un ordre nécessite l'élaboration d'un code de déontologie qui réintroduirait dans le corps enseignant unité et cohérence (Kahn, 2006). En outre, l'ordre et le code de déontologie présenteraient l'engagement public des enseignantes et des enseignants dans la qualité de l'enseignement et la qualité des interventions auprès des élèves. Cette garantie servirait de fondement dans l'établissement d'une relation de confiance avec les élèves, leurs parents et la société. De cette façon, la profession pourrait aspirer à une reconnaissance sociale, tant souhaitée, reposant sur cette relation de confiance. Il faut souligner qu'un tel code ne peut être rédigé par des fonctionnaires du ministère, « car l'activité collective est toujours trop complexe pour pouvoir être exprimée par le seul et unique organe de l'État [...] (qui) est trop loin des individus » (Durkheim, 1893, p.37). C'est dans cette logique que les enseignantes et les enseignants devraient être les personnes désignées pour rédiger un document de la sorte destiné à leurs pairs et au public lorsque se présentera l'occasion.

La première tentative fut en 1968 lorsque la Corporation des enseignants du Québec (CEQ) élabora son code d'éthique qui disparut malheureusement en 1974 au moment où la CEQ se transforma en centrale syndicale (Gohier, 1997). On peut supposer que, depuis ce temps, des tensions se sont installées entre le syndicalisme et le corporatisme, le premier étant de gauche et le second plutôt de droite. Toutefois, plusieurs auteurs dont Gohier

(1997) et Proulx (1999) pensent que la cohabitation entre les syndicats et un ordre professionnel est possible, car ils ne poursuivent pas les mêmes objectifs. Les centrales syndicales jouent un rôle dans les négociations touchant les conditions de travail et les salaires afin d'assurer la protection de ses membres. Quant à l'ordre professionnel, il assure la protection de la population en définissant les droits et les responsabilités professionnelles. Une tentative de création d'un ordre a eu lieu en 1997 lorsque le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ) dépose à l'Office des professions une demande de création laquelle n'aboutira à rien (Tardif et Gauthier, 1999). En fait, l'Office des professions avait estimé, à l'époque, que la protection du public était déjà assurée par les lois et règlements scolaires (Desaulniers et Jutras, 2006).

Depuis ce temps, les sondages n'arrêtent pas de pleuvoir et les résultats changent en fonction de l'organisme qui les commande. Ainsi, au cours de la même année, la firme Léger et Léger effectue un sondage à la demande du CPIQ dans lequel l'opinion favorable à la création d'un ordre s'élève à 76,1 pour cent. Dans les années qui suivent, plus précisément en 2002 et en 2004, les sondages commandés respectivement par la Fédération des enseignants et la Centrale des syndicats du Québec démontrent une tendance de plus en plus forte en défaveur de création d'un ordre qui obtient 94,7 pour cent de votes en 2004 (Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005). Y a-t-il des craintes que cet ordre se présente davantage comme un « corps policier » prêt à sanctionner et punir les enseignantes et les enseignants ou qu'il ajoute une lourdeur à la structure déjà trop hiérarchisée et bureaucratisée de l'éducation ? Il est important de mentionner que le fait de réduire l'éthique professionnelle aux seuls aspects disciplinaires ne favorise pas le caractère réflexif de l'enseignement qui en fait une profession et non une exécution de tâches répétitives. De même, l'existence d'un ordre professionnel en enseignement modifierait effectivement les structures en place sans en ajouter de supplémentaires, mais plutôt en transformant certaines et en intégrant ou en supprimant d'autres (Tardif et Gauthier, 1999).

Enfin, l'éthique professionnelle est plus d'actualité que jamais, car les attentes de la société envers les enseignantes et les enseignants, les professionnels de l'éducation, sont

énormes. En effet, on s'attend à la perfection en ce qui a trait à leurs actions éducatives. Cependant pour garantir la réussite d'un élève, d'une classe ou d'une communauté scolaire, l'enseignante ou l'enseignant doit être en mesure d'établir une relation de confiance qui, il faut le rappeler, est inégalitaire. Partant de cela, l'éthique professionnelle en enseignement doit être introduite aux futurs maîtres dès leur entrée dans un programme offert par les facultés de l'éducation. De plus, dans la pratique de tous les jours, les enseignantes et les enseignants doivent être cohérents et transparents dans toute intervention auprès des élèves afin d'éviter toute sorte d'incompétence professionnelle qui pourrait briser la relation de confiance et compromettre la réussite de ces derniers. En travaillant de concert avec les autres membres de la communauté enseignante dans un climat harmonieux et en s'aidant véritablement, les enseignantes et les enseignants pourront mettre en œuvre un professionnalisme collectif authentique qui pourrait être appuyé par la création d'un ordre professionnel qui aurait pour objectif d'introduire unité, cohérence et transparence dans le corps enseignant de la province.

3. LA QUESTION CENTRALE DE RECHERCHE

Dans cette ère de professionnalisation de l'enseignement, il reste encore à consolider une identité collective, à créer des valeurs professionnelles communes, à mettre sur pied des formations en éthique professionnelle des futurs maîtres et des enseignantes et des enseignants en pratique. De plus, il faudrait peut-être former un ordre professionnel qui se séparerait du ministère de l'Éducation et des centrales syndicales pour ainsi revaloriser et faire reconnaître cette profession si gratifiante qui est d'instruire, de socialiser et de qualifier les générations futures. C'est ainsi que dans le cadre de notre travail de recherche, nous nous proposons de faire une analyse thématique de documents existants sur le sujet de l'éthique professionnelle en enseignement afin de répondre aux nombreuses interrogations qui sont nées de notre pratique et de notre expérience professionnelle. De ce fait, la question centrale de notre recherche se pose comme suit : « Quelle est la place accordée à l'éthique professionnelle dans les textes provenant des organismes gouvernementaux,

privés, syndicaux, universitaires et scolaires, qui exercent un pouvoir décisionnel sur la profession enseignante ? ». Après avoir exposé le contexte et les dimensions de la problématique, nous élaborerons, dans le chapitre suivant, le cadre de référence qui a servi d'assise à notre recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE DE RÉFÉRENCE

Dans le présent chapitre, notre objectif est d'explicitier les concepts à la base de notre projet de recherche. Tout d'abord, nous proposerons un tour d'horizon du concept de la profession. Par la suite, nous exposerons les perspectives d'analyse qui peuvent être utilisées pour étudier les corps professionnels. De plus, nous expliquerons les différences existantes entre les concepts d'éthique, de morale et de déontologie qui pourraient mener à la confusion. De même, nous tenterons de lever l'ambiguïté entourant les valeurs, les normes et les responsabilités. En outre, les trois éthiques appliquées par l'enseignant au quotidien dans le cadre de sa pratique professionnelle seront décrites. La présentation des trois axes possibles d'analyse de l'éthique clora ce chapitre.

1. LE CONCEPT DE PROFESSION

1.1 La définition

Dans la vie de tous les jours, que ce soit à la télévision, à la radio, ou tout autre média, nous entendons souvent le mot « profession » utilisé comme synonyme des mots « métier », « occupation », « travail » pour ne citer que ces exemples. En fait, si on consulte un dictionnaire, il est tout à fait légitime de le faire. Cependant, en sociologie, et plus particulièrement en sociologie des professions, le mot « profession » renvoie à un concept bien précis, possédant des caractéristiques particulières.

Justement, en parcourant des recherches en sociologie des professions dans les pays anglo-saxons, nous sommes tombée sur Lemousse (1989, dans Melyani, 1995, p. 525) qui différencie une vraie profession des semi-professions en s'appuyant sur les caractéristiques suivantes :

1. L'exercice d'une profession implique une activité ou une formation intellectuelle qui engage la responsabilité individuelle de celui qui l'exerce;
2. L'acquisition d'une technique ou d'un art au terme d'une longue formation;
3. Le principe d'une spécialisation;
4. L'offre d'un service pour la communauté : il s'agit d'une activité de nature altruiste au terme de laquelle un service précieux est rendu à la société;
5. Le sens de responsabilité vis-à-vis des pairs;
6. L'existence d'une « association » pour le contrôle des compétences et de l'éthique;
7. Le groupe qui exerce cette activité est régi par une forte organisation et une grande cohésion internes.

Dans la réalité enseignante, certaines de ces caractéristiques sont absentes ou peu développées. C'est ainsi qu'on peut être porté à réfléchir sur la nature de l'enseignement, c'est-à-dire à sa nature professionnelle ou semi-professionnelle. Beaucoup de chercheuses et de chercheurs en éducation s'entendent sur le fait que la création d'un ordre professionnel permettrait de tenir compte de toutes ces caractéristiques, tout en les développant au sein du corps enseignant québécois, ce qui pourrait rehausser le statut de la profession dans la conscience collective.

Partant de cette observation, nous pouvons renchérir en nous rapportant à l'article 25 du *Code des professions* qui permet de déterminer les critères à satisfaire pour qu'une occupation forme un ordre professionnel, et par conséquent, les critères à satisfaire pour qu'une profession soit reconnue pour telle. Pour ce faire, il faut tenir compte des caractéristiques suivantes :

1. Les connaissances requises pour exercer les activités des personnes qui seraient régies par l'ordre dont la constitution est proposée;
2. Le degré d'autonomie dont jouissent les personnes qui seraient membres de l'ordre dans l'exercice des activités dont il s'agit, et la difficulté de porter un jugement sur ces activités pour des gens ne possédant pas une formation et une qualification de même nature;
3. Le caractère personnel des rapports entre ces personnes et les gens recourant à leurs services, en raison de la confiance particulière que ces derniers sont appelés à leur témoigner, par le fait notamment qu'elles leur dispensent des soins ou qu'elles administrent leurs biens;

4. La gravité du préjudice qui pourrait être subi par les gens recourant aux services de ces personnes par suite du fait que leur compétence ou leur intégrité ne seraient pas contrôlées par l'ordre;
5. Le caractère confidentiel des renseignements que ces personnes sont appelées à connaître dans l'exercice de leur profession.

Nous pouvons tout de suite remarquer certaines ressemblances entre les caractéristiques de Lemousse et celles présentées dans le *Code des professions*. Par exemple, pour qu'une occupation, un métier ou un travail puisse être considéré comme une profession, il faut prendre en considération la formation universitaire spécialisée, c'est-à-dire qu'une enseignante ou un enseignant de français ne peut pas enseigner les mathématiques et vice versa si elle ou il n'est pas spécialisé dans ce domaine. Ensuite, il faut reconnaître la responsabilité individuelle de celui qui exerce vis-à-vis du client, de la société et de ses pairs, plus précisément en ce qui concerne la confidentialité et le caractère personnel de toute relation professionnelle. Finalement, l'existence d'une association introduirait une organisation et une cohésion internes fortes, qui aurait pour but de contrôler les compétences de ses membres et qui veillerait au respect d'une éthique professionnelle partagée par tous.

Ainsi, en 2002, lorsque l'Office des professions ne recommande pas la création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec, quel message envoie-t-il aux enseignantes et aux enseignants désireux de devenir de vrais professionnels du 21^e siècle? L'Office leur dit que somme toute, « les enseignants sont sommés de devenir professionnels par les autorités éducatives » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 59), car leurs initiatives n'ont abouti à rien.

1.2 Les perspectives d'analyse des professions

L'objectif de cette section n'est pas de présenter de manière exhaustive les différentes approches d'analyse des professions, mais de donner des points de repère essentiels menant à la compréhension du processus de professionnalisation dont il est

question dans notre essai. Nous avons retenu les trois perspectives suivantes : le fonctionnalisme, l'interactionnisme et l'approche critique.

Le fonctionnalisme est une théorie sociologique qui met l'accent sur la fonction des éléments d'un système et le fonctionnement de ce dernier au détriment d'une taxinomie de ses éléments et des modifications qu'ils lui apportent (Dictionnaire Antidote, 2008). Ainsi, dans l'approche fonctionnaliste, la profession est vue comme une entité indispensable à la société à laquelle elle contribue par sa fonction (Martineau, 1999). Dans ce courant de pensée, cette société est considérée comme stratifiée et que la professionnalisation à l'intérieur de celle-ci est une recherche de reconnaissance et de statut social élevé (Perron, Lessard et Bélanger, 1993). Chaque profession, métier, travail, etc., occupe un rang dans le classement hiérarchique du système fonctionnaliste qui est appelé à se modifier en fonction de cette hiérarchisation.

En ce qui nous concerne, l'enseignement primaire et secondaire n'est pas pleinement une profession parce que, d'après la hiérarchie fonctionnaliste, il se trouve bien en dessous de l'enseignement collégial et universitaire qui possèdent un certain statut reconnu par la société. Dans cette logique, l'enseignement primaire et secondaire se trouve ainsi dans la semi-professionnalité en se plaçant au-dessus du travail manuel et au-dessous des professions libérales (Perron, Lessard, Bélanger, 1993).

Contrairement au fonctionnalisme, l'interactionnisme ne présente pas la société comme une entité supérieure aux individus, mais plutôt comme un produit continuellement redéfini par des interactions et des relations entre les individus qui la composent. En partant de cela, nous pourrions dire que la profession est un construit social. Pour qu'une profession soit reconnue comme telle, la société doit le faire avant tout (Martineau, 1999). Comme son nom l'indique, la perspective interactionniste met l'accent sur les interactions entre l'individu et la situation de travail. Cet individu se construit dans ses relations avec son environnement. Selon Perron, Lessard et Bélanger (1993), « les groupes professionnels négocient sur le terrain d'une pratique les conditions et les termes de celle-ci, structurent

leurs rapports avec une clientèle et produisent à la fois un service et une idéologie qui légitiment le mandat que ces groupes réclament de la société » (p. 6).

Ce qu'il faut retenir, selon l'approche interactionniste, c'est que l'enseignement pourrait se situer quelque part entre une profession et une semi-profession, aussi longtemps que la société acceptera ce fait. Les négociations dont parlent les auteurs, cités ci-dessus, sont au cœur de l'agir enseignant et de son avenir professionnel. Ceux qui négocient au nom des enseignants sont les syndicats. Celui qui produit et impose son idéologie de service et d'enseignement est le ministère de l'Éducation. Pour ces motifs, le groupe professionnel à proprement parler est encore loin d'exister.

Quant à l'approche critique, elle s'inspire des postulats des deux approches précédentes en les nuanciant et en y ajoutant d'autres idées provenant de différents courants de pensée. À l'instar de la perspective interactionniste, l'approche critique voit la profession comme un construit social et « [...] par conséquent, c'est la reconnaissance sociale et non la validité des savoirs et l'idéal de service qui départage les occupations professionnalisées de celles qui ne le sont pas » (Martineau, 1999, p. 15). La perspective critique fait apparaître la profession comme une sorte de pouvoir lié à la structure sociale, aux classes sociales, à la division du travail manuel/intellectuel et à la reproduction des inégalités sociales (Perron, Lessard et Bélanger, 1993). Sous cet angle, « la professionnalisation sera donc un processus visant la prise et le maintien d'un certain pouvoir sur l'exercice d'une occupation, la production des savoirs sur lesquels cette pratique se base, et sur le recrutement et l'accréditation des membres » (Martineau, 1999, p. 15).

En nous rapportant à l'approche critique, nous pouvons supposer que le fait de ne pas voir l'enseignement comme une profession ne perturbe ni la société, ni le ministère de l'Éducation, ni les syndicats. Jusqu'à présent, les enseignantes et les enseignants n'ont aucun pouvoir sur la formation des maîtres, sur les critères d'accès à la profession ou sur le curriculum.

Il résulte de tout ceci que les concepts de profession et de professionnalisation peuvent être analysés selon différentes perspectives. Dans le cadre de notre projet de recherche, nous ne voulons pas nous limiter à une seule perspective d'analyse. Nous désirons emprunter, au besoin, les multiples postulats de chacune.

2. LES CONCEPTS DE MORALE, D'ÉTHIQUE ET DE DÉONTOLOGIE

Le mot « morale » et le mot « éthique » sont souvent utilisés comme des synonymes. Cependant, dans le cadre de notre essai, une différenciation s'impose, car les deux n'ont pas la même utilité, considérant l'impératif de la morale et l'optatif de l'éthique. Dans la présente section, nous avons l'intention de préciser les différences importantes entre les concepts de morale, d'éthique et de déontologie qui représentent trois modes de régulation sociale humanistes et laïques (Desaulniers et Jutras, 2006).

2.1 La morale

Lorsqu'on parle de la morale, il en ressort toujours une dimension religieuse, car c'est cette dimension qui a prédominé dans les sociétés jusqu'à tout récemment. Dans notre exposé, nous écartons immédiatement la facette religieuse de la morale parce que nous nous intéressons à ce qu'elle désigne en général. La morale est la recherche du bien et de la vie bonne (*Ibid.*, 2006). Elle est valide en tout temps, en tout lieu et pour toute femme et tout homme et elle permet de discerner le bien du mal (Pachod, 2006). Elle s'exprime par le mode impératif, en l'occurrence, il s'agit de ce qui est notre obligation de faire dans une situation donnée. Dans le cadre des professions, la morale « dit "ce qu'il faut faire" au nom de ce qui est bien et mal, elle impose, elle contraint » (*Ibid.*, p. 95). C'est ce caractère strict, obligatoire, à la limite du moralisateur, qui fait en sorte que la morale n'est plus très utilisée comme un référent collectif systématique dans les sociétés privilégiant les droits individuels et qui choisissent de se tourner vers l'éthique pour guider leurs membres vers la bonne vie (Desaulniers et Jutras, 2006).

2.2 L'éthique

Quant au caractère de l'éthique, il est optatif. En d'autres termes, l'éthique nous indique ce que nous pouvons ou souhaitons faire dans une situation donnée afin d'atteindre « la visée d'une bonne vie, avec et pour les autres dans des institutions justes » (Pachod, 2006, p. 94). Pour reprendre les idées de Desaulniers et de Jutras (2006), l'éthique aspire à un certain art de vivre qui ne propose pas de solutions miracles à tous les maux de la vie en société, mais qui « aide à réfléchir aux actions humaines en posant des questions sur leur signification, leurs finalités, leurs répercussions sur soi et sur autrui » (p. 34).

De là découlent les principes qui servent d'appui à l'éthique professionnelle. Cette dernière permet aux professionnels d'assumer les responsabilités qui leur sont confiées par la société qui exige d'eux le meilleur service possible, sans erreurs graves. Rappelons que l'éthique professionnelle demeure très importante dans tout exercice puisque la relation professionnelle est inégalitaire et le client a besoin du professionnel pour satisfaire un besoin ou pour atteindre un objectif.

2.3 La déontologie

La déontologie est un concept propre aux professions. Elle constitue un ensemble de règles et d'énoncés de la bonne pratique afin de garantir l'efficacité et la réussite de la relation professionnel-client (Pachod, 2006). Souvent, on parlera de codes de déontologie qui permettent de structurer les comportements et les pratiques professionnelles dans le dessein de les uniformiser pour tout le corps d'une profession. On y trouve les principes moraux qui guident l'action, les normes qui mettent l'accent sur ce qui est acceptable ou pas, les devoirs et les responsabilités du professionnel, et ainsi de suite. Lorsqu'il est bien rédigé, le code de déontologie permet de faire une liste de comportements acceptables et inacceptables pour les personnes exerçant la même profession et sert d'assise à la construction de valeurs et d'identité professionnelles communes pour assurer la cohésion, la cohérence et la transparence dans un corps professionnel (*Ibid.*, 2006).

En bref, citons Pachod (2006) qui écrit que « [...] la déontologie codifie ce que l'éthique questionne au nom d'une morale » (p. 98). Cette phrase ingénieuse synthétise bien cette section qui avait pour objectif de mettre en lumière les différences entre la morale, l'éthique et la déontologie.

3. LES VALEURS, LES NORMES ET LES RESPONSABILITÉS

Depuis le début de notre exposé, nous avons, à plusieurs reprises, utilisé les termes « valeurs », « normes » et « responsabilités ». Nous jugeons que de brèves explications s'imposent dans l'intention, encore une fois, de clarifier et de préciser les nuances dans les différences entre ces mots et leur utilisation dans le contexte de l'enseignement.

Avant de poursuivre, souvenons-nous que Lafontaine, Hébert et Pharand (2005, p. 3) considèrent qu'« une éthique professionnelle est donc un ensemble de valeurs, d'attitudes, de conceptions relatives au rôle que le professionnel devrait épouser et actualiser dans l'accomplissement de son travail, tout en faisant également preuve de solidarité envers la profession ». C'est ainsi que nous trouvons au cœur de l'éthique les valeurs, les normes et les responsabilités qui peuvent influencer les décisions, les actions et les comportements d'un professionnel et qui peuvent aussi entrer en conflit les unes avec les autres lors d'une situation problématique.

3.1 Les valeurs personnelles, sociales et professionnelles

Commençons par les valeurs qui sont de trois ordres : personnelles, sociales et professionnelles. Les premières sont inculquées majoritairement par notre famille dès le jeune âge. Ce sont nos références immédiates. On s'y réfère parfois sans même y penser. C'est exactement pour cette raison qu'à l'âge adulte, il est important de se poser des questions sur ces valeurs et d'en faire l'examen. Il est primordial pour un néophyte en enseignement « de réfléchir à ses valeurs personnelles pendant sa formation et avant de

commencer à enseigner, de façon à s'assurer que celles-ci ne soient ni en opposition avec celles de la société qui lui donne le mandat d'enseigner ni avec celles de sa future profession » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 153). C'est exactement pour cela que toute enseignant ou tout enseignant devrait avoir une formation adéquate en éthique offerte dans tout établissement universitaire afin de pouvoir réfléchir à ses valeurs personnelles et prendre du recul, s'il y a lieu, par rapport à celles-ci.

Viennent ensuite les valeurs sociales qui représentent les principes idéaux qui servent de référence aux membres d'une communauté (*Ibid.*, 2006). Il faut encore savoir les repérer et les comprendre. Par exemple, la société québécoise privilégie le respect des personnes et de leurs droits individuels qu'on retrouve dans la *Charte des droits et libertés de la personne*. Dans cette optique, toute enseignante ou tout enseignant, comme toute personne vivant dans la société québécoise, doit connaître ces valeurs et les comprendre afin de les appliquer dans l'exercice quotidien de ses fonctions.

Enfin, les valeurs professionnelles se trouvent dans la voie du milieu, entre les valeurs personnelles et les valeurs sociales. Ces valeurs désignent un certain groupe d'individus, les professionnels (*Ibid.*, 2006). On les retrouve dans certains textes comme la *Loi sur l'instruction publique*, les codes d'éthique établis par la direction, les commissions scolaires ou les conventions collectives. Pour l'instant, les valeurs professionnelles sont imposées aux enseignantes et aux enseignants par des organismes gouvernementaux, syndicaux et scolaires qui régissent la profession ou qui exercent un pouvoir décisionnel sur celle-ci.

3.2 Les normes

Pour ce qui est des normes, elles représentent des règles de conduite qui, en cas de non-respect, peuvent entraîner des conséquences. La différence entre les valeurs et les normes réside dans le fait que « les normes disent ce qu'il faut faire ou ne pas faire, alors

que les valeurs disent au nom de quoi il faut suivre les normes » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 152). Dans cette optique, on retrouve des valeurs au cœur des normes qui servent de fondation à ces dernières, en vue d'offrir le meilleur service possible, dans le cadre d'une relation professionnel-client, bien sûr.

3.3 Les responsabilités

Finally, la triple mission de l'école (MEQ, 1997), et par métonymie, la triple mission des enseignantes et des enseignants est d'instruire dans un monde axé sur le savoir, de socialiser dans un monde pluraliste et de qualifier dans un monde de changements. Ce sont là les responsabilités des membres de la communauté enseignante et de l'école envers les jeunes qui représentent l'avenir, leurs parents et la société qui sont, règle générale, de plus en plus exigeants quant à la performance des enseignantes, des enseignants et du système scolaire. Nous pourrions même affirmer que la responsabilité enseignante serait une des valeurs importantes faisant partie des valeurs professionnelles. Toutefois, nous nous devons d'ajouter que le concept de responsabilité n'est possible « que dans le cadre d'une tâche ou d'une mission car on ne saurait répondre de tout à tout moment, cela revient *in fine* à ne répondre de rien » (Prairat, 2001, p. 43).

Somme toute, l'enseignante ou l'enseignant doit savoir intégrer ses valeurs personnelles aux valeurs sociales et professionnelles afin qu'il n'y ait pas de contradiction entre ses paroles et ses actes envers ses élèves, ses collègues, la direction, les parents et les autres personnes intervenant de près ou de loin dans le milieu de l'éducation. Les valeurs professionnelles et sociales constituent l'assise des normes qui régissent la conduite des professionnels. Pour ce qui est du concept de la responsabilité enseignante, elle fait partie des valeurs professionnelles qui sont à la base de l'agir enseignant.

4. TROIS ÉTHIQUES PRINCIPALES EN ENSEIGNEMENT

Dans cette section, il sera question de trois éthiques principales qu'applique normalement une enseignante ou un enseignant dans l'exercice de ses fonctions. Nous les reprenons de Pachod (2006) : l'éthique du jugement prudentiel, l'éthique de l'impossible consenti et l'éthique de la différence souhaitée.

4.1 L'éthique du jugement prudentiel

L'éthique du jugement prudentiel réfère au mode de résolution de conflits, en l'occurrence, il s'agit de la délibération éthique élaborée par Legault (1999). Toute personne qui enseigne se doit d'être prudente dans l'exercice de ses fonctions. Cela revient à dire que l'enseignante ou l'enseignant doit être capable de délibérer, individuellement ou en équipe, afin de réfléchir sur le sens de ses interventions et les valeurs à privilégier dans l'intervention. La délibération éthique est très utile lorsque vient le temps de prendre la décision la plus responsable et éclairée en tenant compte des conséquences possibles sur les autres. « En matière éducative, de bonnes conséquences sont des conséquences qui favorisent l'autonomie ou à défaut maintiennent ouvert l'avenir de l'enfant (de l'élève) » (Prairat, 2001, p. 44).

4.2 L'éthique de l'impossible consenti

Cette deuxième éthique est en quelque sorte la suite logique de la précédente. En fait, dans toute relation professionnelle, le professionnel est responsable et obligé de recourir à tous les moyens qui s'offrent à lui dans une situation précise pour assurer un service de qualité à son client et lui venir en aide, s'il y a lieu. Néanmoins, après avoir fait tout ce qui est en son pouvoir, le professionnel ne peut pas garantir la réussite. « Dans un monde complexe, l'échec est possible et souvent réel » (Pachod, 2006, p. 102). Plus particulièrement, en enseignement, cela se résumerait à dire que l'enseignante ou

l'enseignant n'est pas responsable de l'échec de l'élève dans le cas où il lui a offert tout ce qu'il pouvait. De là découle la troisième et la dernière éthique appliquée par la personne qui enseigne.

4.3 L'éthique de la différence souhaitée

L'éthique de la différence souhaitée pourrait être appelée selon les termes de la réforme, la différenciation pédagogique. L'enseignante ou l'enseignant de la réforme n'est plus le maître qui étale ses connaissances devant ses élèves passifs dans leur apprentissage. Elle ou il devient médiateur entre les connaissances à acquérir, les compétences à développer et l'élève. Cette personne est désormais en mesure de tenir compte des différences et des ressemblances de ses élèves pour pouvoir concevoir des situations d'enseignement et d'apprentissage qui rejoindraient toute la classe. De plus, elle ou il stimule ses élèves et les encourage afin de créer un véritable réseau de partage de savoirs dans sa classe (Pachod, 2006). Il s'agit pour elle ou pour lui d'ajuster ses pratiques et ses stratégies d'enseignement à chaque environnement ou à chaque contexte nouveau qui se pourrait se présenter.

En somme, les trois éthiques qu'applique une enseignante ou un enseignant représentent les fondations de toute action enseignante. Dans le cas d'un conflit ou d'un dilemme, l'enseignante ou l'enseignant se sert de son jugement prudentiel et délibère pour prendre une décision réfléchie en prenant en considération tous les moyens qu'elle ou il utilisera et toutes les conséquences que son intervention pourrait avoir sur sa personne et sur les autres. L'enseignante ou l'enseignant sait qu'elle ou il ne peut se porter garant de la réussite d'un élève, mais elle ou il peut se porter garant de toutes les stratégies et de tous les moyens adaptés qui seront employées pour venir en aide à chaque classe ou chaque élève.

5. TROIS AXES D'ANALYSE DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

Avant de clore ce chapitre, nous allons aborder un dernier sujet dont nous avons tenu compte dans notre travail de recherche. Il s'agit des axes d'analyse possible de l'éthique professionnelle. Il y en a trois : l'axe juridique, l'axe moral et l'axe déontologique. Avant de les expliquer, rappelons la définition de l'éthique qui « selon Legendre (1993), [...] est un ensemble de règles et de principes régissant la pratique d'un domaine d'activité et respectant une certaine morale, morale se définissant de façon plus globale comme le sens de la justice, des valeurs, des principes et des devoirs en regard du comportement humain » (dans Lafontaine, Hébert et Pharand, 2005, p. 3).

En premier lieu, penchons-nous sur l'axe juridique. Comme l'indique l'adjectif « juridique », cet axe se rapporte au droit. L'analyse de l'éthique professionnelle prend donc racine dans les lois et les textes législatifs. Pour le moment, le seul document de la sorte est la *Loi sur l'instruction publique* qui « met essentiellement l'accent sur le rapport de l'enseignant avec l'élève et le respect du milieu » (Lafontaine, Hébert et Pharand, 2005, p. 3). La loi aborde des éléments tels les droits de l'enseignant et ses obligations dans l'exercice de ses fonctions, faute de quoi il peut y avoir une suspension ou une révocation du brevet d'enseignement, qui représente un document légal l'autorisant à pratiquer (Desaulniers et Jutras, 2006).

Ensuite, l'axe moral permet une analyse de l'éthique professionnelle au niveau des valeurs que partage la société qui donne son mandat à l'enseignante ou à l'enseignant. Ces valeurs sociales doivent absolument être partagées par l'ensemble de la société et en être défendues. On les retrouve, par exemple, dans la *Charte des droits et libertés de la personne*.

Enfin, l'axe déontologie est celui qui consigne les règles, les obligations et les comportements codifiés dans des textes servant aux personnes qui exercent une profession précise. Pour l'instant, dans la profession enseignante, les codes de déontologie, lorsqu'ils

existent, sont rédigés par d'autres organismes et non par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes.

6. L'OBJECTIF DE RECHERCHE

L'enseignement primaire et secondaire se trouve, depuis longtemps, coincé entre la profession et la semi-profession, car les organismes gouvernementaux, syndicaux et scolaires ne permettent pas aux enseignantes et aux enseignants de former un groupe professionnel à part entière qui posséderait ses valeurs professionnelles; qui construirait son identité professionnelle propre; qui conseillerait les universités au sujet des programmes de formations des futurs maîtres; qui définirait les normes et les responsabilités de ses membres et qui établirait un code de déontologie commun pour toutes les enseignantes et tous les enseignants de la province. C'est pour cette raison que nous nous donnons comme objectif, dans le cadre de la présente recherche, de dresser un portrait de la place accordée à l'éthique professionnelle en enseignement dans les textes provenant des organismes gouvernementaux et privés – le ministère de l'Éducation, l'Office des professions, le Conseil supérieur de l'éducation, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant et le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec –, des organismes syndicaux – la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ) et l'Internationale de l'Éducation –, des organismes universitaires et scolaires – les universités québécoises, les commissions scolaires et les directions d'écoles.

Après tout, les directives du ministère de l'Éducation sont prescriptives. Elles dictent, en quelque sorte, l'action enseignante. Parallèlement, les directions d'écoles imposent aux enseignantes et aux enseignants le comportement à adopter en classe et à l'école, s'ils aspirent à conserver leur poste et à devenir des employés permanents. Également, les universités orientent l'action enseignante, car ce sont elles qui forment les futurs enseignants et enseignantes. De plus, occasionnellement, les syndicats et certains organismes ont leur mot à dire dans l'amélioration de la pratique enseignante. En ayant

autant de groupes et de personnes qui régissent la profession, nous pensons qu'il a été intéressant d'examiner le contenu de ces textes afin de dégager les thèmes saillants et les tendances, relatifs à l'éthique professionnelle.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Après avoir énoncé la problématique, le cadre de référence ainsi que l'objectif de notre recherche, nous présenterons, dans ce troisième chapitre, la méthodologie qui a été utilisée pour mener le travail d'analyse à terme. Nous commencerons par la présentation du devis de recherche. Par la suite, nous exposerons la manière dont nous avons procédé pour la sélection des textes du corpus à l'étude. De plus, nous présenterons les 25 documents qui ont fait partie du corpus d'analyse et les raisons pour lesquelles ils ont été retenus. Suivront les méthodes de travail qui brosseront un portrait du déroulement de la recherche. Finalement, nous parlerons des obstacles et des pièges qui auraient pu nuire à la validité de nos résultats de recherche.

1. LA PRÉSENTATION DU DEVIS DE RECHERCHE

Pour atteindre notre objectif de recherche, nous considérons que le devis méthodologique qui sied à notre travail est l'analyse qualitative à deux volets. Le premier volet est descriptif et il repose sur l'analyse thématique dont la visée est de livrer le plus d'informations pertinentes possible sur l'éthique professionnelle. Concrètement, l'analyse thématique a été effectuée à partir d'un corpus de textes provenant des organismes gouvernementaux, syndicaux, privés, universitaires et scolaires qui régissent l'enseignement primaire et secondaire ou qui exercent un pouvoir décisionnel sur celui-ci. Le deuxième volet est explicatif et il comporte l'analyse de contenu privilégiant la stratégie de révision de texte qui nous a permis d'interpréter les données pour faire ressortir les catégories riches de sens (Fortin, 2010). Bien sûr, au final, ces deux volets nous ont été utiles pour dégager des retombées et des implications stratégiques, basées sur nos résultats de recherche, afin de répondre à la question centrale de notre travail.

Tout d'abord, en ce qui concerne l'analyse thématique, précisons que la thématique est une activité qui vise à « cerner par une série de courtes expressions (les thèmes) l'essentiel d'un propos ou d'un document » (Paillé, Mucchielli, 2003, p. 164). La fonction de l'analyse thématique est celle de repérage, c'est-à-dire « relever tous les thèmes pertinents, en lien avec les objectifs de la recherche à l'intérieur du matériau à l'étude » (*Ibid.*, p. 163). Ainsi, nous avons relevé tous les thèmes présents dans le corpus des textes, légiférant de près ou de loin la profession enseignante. Les thèmes ainsi dégagés nous ont aidés à répondre aux interrogations qui entourent notre sujet de recherche. Ensuite, la deuxième fonction de l'analyse est de documenter la prépondérance de certains thèmes et leur récurrence afin de procéder à des regroupements qui ont été utiles pour atteindre notre premier objectif de recherche qui est de décrire la place qu'occupe l'éthique professionnelle dans les textes provenant des organismes gouvernementaux, privés, syndicaux, universitaires et scolaires, qui exercent un pouvoir décisionnel sur la profession enseignante.

Par la suite, l'analyse de contenu s'est faite, par le biais des relevés de thèmes, à l'aide de la stratégie de révision de texte qui « vise l'interprétation, afin de trouver des segments de texte qui revêtent une signification particulière dans le contexte d'étude » (Fortin, 2010, p. 458). En fait, cela nous a permis de passer du raisonnement particulier à des considérations générales qui ont été utiles pour la synthèse des différentes visions de l'éthique professionnelle et qui nous ont servi à la proposition des pistes de solutions pour une meilleure compréhension et application de l'éthique professionnelle dans le quotidien des enseignantes et des enseignants.

2. LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Dans cette section du chapitre, il sera question des critères de sélection des textes à l'étude, de la présentation du corpus, des raisons pour lesquelles ces textes ont été retenus et des méthodes de travail.

2.1 Les critères de sélection des textes du corpus

Nous avons construit notre corpus de documents, qui ont été soumis à l'analyse thématique, selon les critères suivants :

1. Le document doit relever du domaine de l'enseignement primaire ou secondaire;
2. Le document doit provenir des organismes gouvernementaux, privés, syndicaux, universitaires et scolaires, comme le ministère de l'Éducation, l'Office des professions, le Conseil supérieur de l'éducation, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, le Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec, la Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ), l'Internationale de l'Éducation, les universités québécoises, les commissions scolaires et les directions d'écoles;
3. Le document doit traiter de l'un des sujets suivants : la professionnalisation de l'enseignement primaire et secondaire, l'éthique professionnelle en enseignement, la déontologie enseignante, les valeurs professionnelles en enseignement, le professionnalisme collectif, l'incompétence professionnelle, l'ordre professionnel.

2.2 La présentation du corpus des textes

Après avoir établi nos critères de sélection des textes, nous avons effectué des recherches en privilégiant, notamment, la provenance des textes et les mots-clés, relevant des sujets dont il y était question. Toute la recherche documentaire a été faite par l'intermédiaire d'Internet et du moteur de recherche Google. Nous avons trouvé 25 documents qui ont fait partie du corpus à l'étude. Voici une présentation de ces documents et des raisons pour lesquelles ils ont été retenus.

Le premier document que nous avons choisi est *La formation à l'enseignement : Les orientations-Les compétences professionnelles* (2001) du ministère de l'Éducation. Nous nous devions de choisir ce texte, car il représente la ligne directrice pour la formation des maîtres au Québec. Ne pas le considérer dans notre corpus à l'étude aurait pu être un énorme manque à notre travail de thématization. Ensuite, le deuxième texte est la *Loi sur l'instruction publique*. Les articles de cette loi régissent la profession enseignante sur le

plan légal. Tout comme le précédent, ne pas inclure ce texte dans notre corpus aurait pénalisé notre analyse. De plus, l'Office des professions avait évoqué cette loi, entre autres, pour décliner la possibilité de création d'un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec. Ainsi, ces deux premiers textes sont les textes-clés dans notre travail d'analyse thématique.

Par la suite, le troisième texte a pour titre *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* (2004) et a été rédigé par le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) dont la mission est de « conseiller le ministre [de l'Éducation] sur toute question relative aux orientations de la formation du personnel enseignant aux ordres d'enseignement primaire et secondaire » (LIP, art. 477.18). Dans ce texte, le COFPE avance des recommandations d'amélioration de la dimension éthique dans l'enseignement. Le quatrième texte est écrit par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) et il s'intitule *Un nouveau souffle pour la profession enseignante, Avis au ministère de l'Éducation* (2004). L'objectif de ce document était de répondre à quelques demandes du ministre de l'Éducation (de l'époque) quant au sens à accorder à la profession enseignante. Aussi, nous avons choisi trois textes provenant de la Fédération des syndicats de l'enseignement. Concrètement, il s'agit de la *Déclaration de la profession enseignante* (2004), de *La Dépêche FSE-Les mythes de la profession enseignante, 1^e partie* (2012) et de *La Dépêche FSE-Les mythes de la profession enseignante, 2^e partie* (2012). La déclaration est particulièrement intéressante, car la FSE y affirme opter pour un syndicalisme à caractère professionnel, sans toutefois définir ce que cela implique et ce que cela représente.

En outre, nous avons pu trouver quelques codes d'éthique afin de voir de quelle manière l'éthique professionnelle était encouragée sur le terrain. Dans Internet, nous avons tout d'abord trouvé le *Code d'éthique* (2004) de la Commission scolaire du Chemin-du-Roy. Nous avons constaté que ce ne sont pas toutes les commissions scolaires qui se sont dotées d'un code d'éthique appliqué à l'ensemble de leur personnel. Le second code d'éthique trouvé est plus général, car il s'applique à tous les employés de la Commission

scolaire du Portneuf. Ce texte a pour titre le *Code d'éthique au sein de la Commission scolaire du Portneuf* (2009). Vient ensuite le *Code d'éthique des employé(e)s* (2010) du Collège Français de Montréal, un établissement d'enseignement privé pour lequel nous travaillons depuis 2007. Il s'agit d'un document interne distribué au personnel enseignant et non enseignant au mois de décembre 2010. Finalement, nous avons trouvé un des rares documents provenant d'une université, en l'occurrence, il s'agit du *Code de déontologie des futurs enseignants de l'Université McGill* qui, comme l'indique son titre, s'applique aux futurs enseignants et enseignantes lors des stages. Nous avons également découvert un texte fort intéressant, provenant de l'Internationale de l'Éducation, la *Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle* (2008). L'importance de ce texte réside dans le fait que cet organisme est d'envergure internationale, et donc, cela nous démontre que l'éthique professionnelle en enseignement n'est pas un sujet qui comporte des frontières géographiques ou politiques ou socio-économiques. De plus, la Fédération des syndicats de l'enseignement est membre de cet organisme.

Nous avons également trouvé beaucoup de textes dignes d'intérêt qui ont été publiés dans les années 2002 lorsque le débat sur la création d'un ordre des enseignantes et des enseignants du Québec était un sujet brûlant. Nous en avons choisi quelques-uns que nous avons organisés et thématiques en ordre chronologique, car nous croyons que cela a été très utile et éclairant. Tous ces débats qu'il y a eu autour de la possibilité de création d'un ordre professionnel, tous les documents, manifestes, déclarations qui ont été écrits, nous ont montré une certaine constante qui sera présentée dans le chapitre suivant.

Dans cette suite d'idées, les textes de notre corpus ont été organisés en ordre chronologique, sauf les deux textes-clés, le référentiel des compétences professionnelles et la *Loi sur l'instruction publique*. L'annexe A présente la liste complète des références bibliographiques de tous les textes choisis pour la thématique dans le cadre de notre travail de recherche.

Aussi, nous avons attribué à chaque document un numéro de un à vingt-cinq afin de faciliter la prise de note, toute tentative de thématization et de regroupement. Dans les relevés de thèmes que nous avons élaborés, nous avons indiqué le numéro du document, au lieu de citer la référence complète, qui renvoie à une référence bibliographique bien précise. Nous pensons que cela nous a permis de garder une certaine neutralité en gardant, en quelque sorte, l'anonymat des textes et en nous concentrant sur l'essentiel qui était le dégagement de thèmes.

2.2 Les méthodes de travail

Avant d'énoncer les méthodes de travail, nous tenons à préciser qu'à partir de notre question centrale de recherche, nous avons élaboré une grille d'analyse qui nous a guidée dans notre travail de thématization. Cette grille, présentée dans le tableau 1, regroupe les neuf sous-questions que nous avons dégagées à partir des quatre dimensions de l'éthique professionnelle abordées dans le premier chapitre. À partir de chaque sous-question, nous avons extrait ce que Paillé et Mucchielli (2003) appellent des unités de signification, c'est-à-dire des ensembles de mots liés à une même idée, à un même sujet, et par extension, à un même thème. Nous considérons que cette grille d'analyse nous a facilité le travail de dégagement de thèmes, car elle nous a permis de réduire le volume des renseignements bruts, d'éliminer les données changeantes et de déceler les tendances significatives (Patton, 2002, dans Fortin, 2010). « Le défi de l'analyse qualitative consiste à donner une signification à la masse de données recueillies. » (Pattison, 2002, p. 432, dans Fortin, 2010, p. 457). En ayant mis en évidence ces unités de signification, nous avons pu davantage conserver la direction de notre recherche, sans partir dans tous les sens.

Tableau 1
La grille d'analyse

Sous-questions	Unité de signification
1. Selon les différents organismes, que veut dire être un professionnel de l'enseignement ?	Être un professionnel
2. Qu'est-ce que cela implique et sous-entend ?	
3. Comment ces organismes abordent et expliquent le concept de la morale, de l'éthique et de la déontologie ?	Concepts : morale, éthique, déontologie
4. Sous quels angles l'éthique professionnelle en enseignement est-elle présentée par ces organismes ?	Éthique professionnelle
5. Comment les valeurs professionnelles sont-elles définies et transmises aux enseignantes et aux enseignants ?	Valeurs professionnelles
6. Ces valeurs sont-elles les mêmes pour tout le corps enseignant de la province ?	
7. Comment est gérée et mesurée l'incompétence professionnelle ?	Incompétence professionnelle
8. Existe-t-il des critères qui permettent d'évaluer la qualité de l'enseignement d'un enseignant ou d'une enseignante ?	Évaluation professionnelle
9. De quelle manière est stimulé et encouragé le professionnalisme collectif ?	Professionnalisme collectif

Premièrement, dans le cadre du travail de thématization, nous avons utilisé le support papier, autrement dit, le document même. À notre avis, le mode d'inscription le plus efficace a été l'inscription en marge. Donc, chaque document du corpus a été lu en format papier et thématized en marge. Analyser un document de façon progressive et linéaire (page par page) nous a permis de bien cerner les thèmes qui y étaient présents. De plus, au besoin, nous sommes revenue sur certains documents pour une relecture ou une analyse supplémentaire.

Deuxièmement, nous avons adopté la thématization en continue qui nous a permis une démarche ininterrompue d'attribution de thèmes à l'ensemble du corpus, ainsi que la construction simultanée du relevé des thèmes. En outre, pour éviter de tomber dans le piège de la classification, nous avons appliqué la méthode de thématization ascendante qui

consiste à générer des thèmes pour ensuite les regrouper sous des rubriques plus générales. Selon Paillé et Mucchielli (2003), la méthode ascendante permet de mieux assurer la validité des thèmes, car l'accent est davantage mis sur la dénomination que sur la classification de ces derniers. Également, nous avons essayé, dans la mesure du possible, de générer des thèmes de faible ou de moyenne inférence afin d'éviter de glisser dans l'interprétation.

Lorsque l'analyse thématique du corpus a été accomplie de manière satisfaisante, nous avons procédé à la réorganisation des relevés de thèmes afin de présenter de manière plus claire l'essentiel des propos abordés à l'intérieur du corpus des textes provenant de différents organismes exerçant un pouvoir décisionnel sur la profession enseignante au sujet de l'éthique professionnelle.

Troisièmement, en nous basant sur nos sept relevés de thèmes, nous avons décrit et expliqué les rapprochements et les écarts existant entre les textes et les visions de différentes dimensions de l'éthique. Ainsi, nous sommes passée à l'étape plus interprétative – soulignons que l'interprétation aura été évitée jusqu'à ce moment, car le dégagement de thèmes et leur validité auraient pu être compromis. Cela nous amène au point suivant qui traite les obstacles et les pièges auxquels nous aurions pu faire face lors du travail de recherche.

2.3 Les obstacles et les pièges possibles

En analyse thématique, il est facile de tomber dans le piège de la génération de rubriques plutôt que de thèmes. La différence entre les deux réside dans le fait que la rubrique est trop abstraite et ne peut exister en dehors du lien qu'elle possède avec le texte à partir duquel elle a été générée (Paillé et Mucchielli, 2003). Quant au thème, il permet de donner des indications sur la teneur des propos sur un sujet donné. Ainsi, notre tâche a été de dégager les thèmes les plus fidèles aux textes. De plus, nous avons gardé en tête que

l'idée derrière l'analyse thématique était de dégager l'essentiel d'un matériau et non de réaliser sa parfaite codification technique. Dans cette logique, il s'est avéré inutile de thématiser les éléments du détail ou certains passages flous. Pour valider nos résultats de recherche, nos thèmes, nous avons fait appel à une tierce personne, lui demandant de faire l'exercice de thématisation sur un extrait de texte du corpus. Cela nous a permis de relever qu'il n'y avait pas d'écarts significatifs au niveau de la formulation de thèmes.

Après avoir exposé le devis de recherche, présenté les textes du corpus et le déroulement du travail de recherche, il est maintenant temps de passer à la présentation, à l'analyse et à la discussion des résultats dans le quatrième chapitre.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION ET LA DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce quatrième chapitre, nous allons présenter l'analyse des résultats de thématisation qui seront regroupés par unité de signification. Précisons que les thèmes sont formulés de sorte à répondre aux sous-questions de notre grille d'analyse. Ce travail nous permettra de répondre à la question centrale de notre recherche dans la conclusion.

1. ÊTRE UN PROFESSIONNEL

Commençons par les deux premières sous-questions qui touchent respectivement à ce que signifie être un professionnel et à ce que comprend le fait d'être un professionnel enseignant. En fait, ces deux volets ont été les mieux élaborés et définis dans les documents que nous avons thématisés. Le relevé de thèmes que nous en avons dégagé nous permettra, dans la suite de notre exposé, de répondre aux deux premières sous-questions.

1.1 Selon les différents organismes, que veut dire être un professionnel de l'enseignement ?

En premier lieu, soulignons qu'être un professionnel, c'est être une enseignante ou un enseignant qui fait preuve de professionnalisme, démontrant, d'après notre travail de regroupement, sept spécificités liées à la profession enseignante. Tout d'abord, comme professionnel, l'enseignante ou l'enseignant doit assumer un acte professionnel qui est celui d'enseigner. Le CPIQ (1999a) définit cet acte comme l'établissement d'un diagnostic sur les besoins des apprenants, la mise en place des conditions favorables aux apprentissages, le choix des modes d'intervention appropriés et l'évaluation des acquis des apprenants. L'acte d'enseigner est complexe, car il comporte cinq dimensions essentielles : la dimension au savoir, la dimension didactique, la dimension pédagogique, la dimension

psychologique et la dimension sociologique (CPIQ, 2003). Après l'analyse minutieuse de notre relevé de thèmes 1, nous avons pu constater que l'article 19 de la *Loi sur l'instruction publique* codifiait en quelque sorte les éléments de l'acte d'enseigner. Ensuite, nous avons relevé que le choix des modes d'intervention appropriés était une particularité que revenait dans les documents à l'étude. Concrètement, une enseignante ou un enseignant, qui est professionnel, doit être en mesure d'adapter ses interventions à n'importe quelle situation professionnelle, sans quoi nous parlerions d'une exécution mécanique ou technique d'une tâche, ce qui n'est pas le cas de l'enseignement, bien sûr.

En deuxième lieu, en tant que professionnel, l'enseignante ou l'enseignant doit bien évidemment maîtriser sa discipline. Dans le référentiel des compétences professionnelles, l'un de nos textes-clés, nous remarquons une clarification qui stipule que maîtriser la discipline enseignée ne veut pas dire être le spécialiste de ladite discipline, mais plutôt la connaître et la comprendre suffisamment bien pour pouvoir déborder le cadre des programmes scolaires et transmettre cela aux élèves. Quant à la FSE (2003), elle affirme qu'il y a encore des lacunes au niveau de la maîtrise de la discipline chez les stagiaires, les débutantes et les débutants dans la profession. Au niveau de la formation initiale des maîtres, il y aurait probablement lieu d'insister davantage sur l'acquisition des connaissances liées à l'enseignement d'une discipline.

En troisième lieu, l'enseignante ou l'enseignant professionnel se doit de mener une réflexion sur toutes les dimensions de son action. Cela implique, notamment, de réfléchir avec méthode sur son agir quotidien, sur les motifs et les effets de ses actions, comme le soulignent les documents de la FSE (2003), du COFPE (2004) et le référentiel des compétences professionnelles. Examiner méthodiquement sa pratique enseignante amène l'enseignante ou l'enseignant à construire des solutions appropriées aux contextes particuliers, de revoir ses pratiques ou de les modifier, de prévoir et d'anticiper des difficultés et des obstacles, et ce, afin de garantir la qualité de son enseignement. Pareillement, une réflexion doit se faire sur les valeurs et les croyances qui sont à la base de ses gestes, favorisant toujours le bien-être des élèves. Comme nous l'avons déjà expliqué

dans le deuxième chapitre, des conflits de valeurs peuvent survenir dans des situations de classe ou de l'école. Le professionnel de l'enseignement doit toujours en être conscient et c'est de là que découle la spécificité suivante.

En quatrième lieu, la spécificité qui se présente est la conscience professionnelle. L'enseignante ou l'enseignant professionnel est tenu à une forme d'engagement qui est une obligation de diligence envers les élèves qui lui sont confiés, et ce, dans les limites de son mandant, autrement dit, dans les limites de l'acte d'enseigner (MEQ, 2001). Dans les faits, il s'agit pour les enseignantes et les enseignants de choisir et de retenir des moyens dans l'objectif d'accomplir la mission d'instruire, de qualifier et de socialiser. Certes, l'enseignante ou l'enseignant comme professionnel doit être en mesure de rendre des comptes et de démontrer que les moyens retenus sont les meilleurs.

En cinquième lieu, la conscience professionnelle ne va pas sans la démonstration du professionnalisme qui est la principale qualité d'une personne qui exerce une activité avec beaucoup de compétence (Le Petit Robert, 2011). Selon le document de COFPE (2004), le professionnalisme réside dans la capacité individuelle et collective des enseignantes et des enseignants d'exprimer leur engagement envers la qualité de l'enseignement, d'énoncer et de témoigner des valeurs communes, de traduire le projet éducatif en actes dans leur classe et à l'école, de rendre des comptes de leurs actions et de s'inscrire dans une démarche de formation continue. Ce sont là tous les éléments-clés sur lesquels nous reviendrons constamment, car ils symbolisent cette professionnalisation de l'enseignement entamée depuis quelques décennies.

En dernier lieu, la *Déclaration de la profession enseignante* (2004) de la FSE et la *Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle* (2008) de l'Internationale de l'Éducation dépeignent l'engagement envers la profession de l'enseignante ou de l'enseignant comme professionnel. En pratique, l'engagement envers la profession doit se manifester dans la maîtrise de la langue française de qualité, le partage des connaissances et des expériences avec des collègues, la manifestation d'un sens critique et d'une autonomie dans la pratique

et les mises à jour des connaissances et des compétences par l'intermédiaire des activités de perfectionnement.

À tout reprendre, selon les différents organismes gouvernementaux, privés, syndicaux, universitaires et scolaires, l'enseignante ou l'enseignant professionnel est un individu pouvant assumer le laborieux acte d'enseigner dans toutes ses dimensions, adaptant ses interventions aux situations humaines complexes de la vie de la classe et de l'école, maîtrisant la discipline qu'elle ou il enseigne et les connaissances de celle-ci qu'elle ou il transmet aux élèves, réfléchissant avec méthode sur les causes et les conséquences de son agir quotidien, possédant une conscience professionnelle, faisant preuve de professionnalisme et s'engageant envers sa profession.

1.2 Qu'est-ce que cela implique et sous-entend ?

Être un professionnel implique et sous-entend énormément d'éléments qui doivent être pris en compte dans l'exercice des fonctions enseignantes. De notre travail de thématisation, nous avons réussi à en dégager treize qui sont étroitement liés aux spécificités dont nous venons de discuter. En fait, les analyses des thèmes pour répondre aux deux premières sous-questions de notre recherche nous montrent clairement qu'enseigner est une action extrêmement complexe et que toutes les spécificités et tous les éléments sont imbriqués les uns dans les autres comme une poupée russe, formant ainsi l'enseignante professionnelle ou l'enseignant professionnel.

Tout d'abord, dans son *Avis sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants* (2002), l'Office des professions avance un élément important : avant de pouvoir être un professionnel de l'enseignement, il faut posséder au préalable des aptitudes et des qualités personnelles. Cela revient à dire que l'enseignement n'est pas fait pour tout le monde, d'où l'importance des stages tout au long de la formation

à l'enseignement pour identifier si une personne possède ces aptitudes et ces qualités propres à l'enseignement.

Ensuite, plusieurs documents thématiques et analysés évoquent que pour être professionnel, il faut être compétent. Le ministère de l'Éducation précise dans le référentiel (2001) que « une compétence ce n'est ni un savoir, ni un savoir-faire, ni une attitude, mais elle se manifeste quand une personne utilise ces ressources pour agir » (p. 51). Par conséquent, être compétent, et par extension être un professionnel compétent, c'est être capable de mobiliser des ressources disponibles de manière pertinente et efficace dans une situation donnée. C'est ainsi que les douze compétences professionnelles du référentiel ministériel sont les exigences de base, les balises de la profession, en quelque sorte, d'après le document du COFPE (2004). Aussi, ces compétences professionnelles permettent d'orienter l'insertion professionnelle et de déterminer les besoins en formation continue. Également, nombreux sont les documents qui s'attardent sur une compétence en particulier, la compétence discursive. Dans cette logique, être professionnel implique posséder et maîtriser cette compétence discursive afin de faciliter l'argumentation nécessaire dans l'exercice de la fonction enseignante dans une langue correcte et appropriée aux différentes situations, pouvant être complexes ou conflictuelles. Un des documents de la FSE (2011) nous donne un exemple où intervient cette compétence et c'est dans le pouvoir d'expliquer à la direction, aux élèves et aux parents des résultats accordés lors des évaluations.

Également, être une enseignante ou un enseignant professionnel, cela implique de faire preuve d'autonomie professionnelle. Cette autonomie professionnelle se révèle dans l'aménagement de son travail pour assurer l'acte d'enseignement, dans la justification de ses actions et dans la responsabilité de ce qui se fait dans sa classe et à l'école. Quelques documents, comme celui de l'Office des professions et ceux de la FSE, font ressortir le fait que l'autonomie professionnelle est tout de même circonscrite par des balises des encadrements nationaux.

Par la suite, être un professionnel engage l'enseignant ou l'enseignante à être responsable des moyens mis en place pour assurer l'apprentissage des élèves. Concrètement, dans le contexte scolaire, l'enseignante ou l'enseignant est responsable de la mise en œuvre des meilleurs moyens, méthodes et stratégies pour amener ses élèves à acquérir des connaissances et développer des compétences, inscrites au programme de formation (COFPE, 2004). De plus, elle ou il a la responsabilité de créer des conditions nécessaires pour faire naître et soutenir la motivation de ses élèves. Ainsi, l'individu professionnel qui enseigne est responsable de tout cela en sachant qu'il a un contrôle limité sur ses élèves et qu'il ne peut pas être tenu responsable des résultats de ces derniers. Nous revenons ici, bien évidemment, à l'une des trois éthiques principales en enseignement développées dans le deuxième chapitre, l'éthique de l'impossible consenti. Avant de passer à l'élément suivant, nous aimerions préciser que la mise en place des conditions soutenant la motivation passe par la création et l'assurance d'un climat de respect et d'équité à l'égard des différences, comme le mentionnent plusieurs documents dont le référentiel des compétences professionnelles. À cela, la FSE (2002a) ajoute l'exercice de l'autorité indispensable à la saine gestion de classe.

En outre, presque tous les documents avancent que pour être un professionnel, il faut respecter l'obligation de discrétion et de réserve en ce qui concerne l'utilisation de renseignements personnels des élèves, de leurs familles et de ses collègues. Mentionnons que cet élément représente l'une des caractéristiques de l'article 25 du *Code des professions*.

Aussi, assumer les obligations prévues par la *Loi sur l'instruction publique* revient à reprendre la quasi-totalité de ce qui a été dit. De ce fait, être un professionnel, c'est assumer ces obligations de l'article 22. Cependant, les textes du CPIQ (2003) et du COFPE (2004) soulèvent quelques lacunes quant à la compréhension de cet article. Selon le CPIQ, « dans la loi, on remarque que ces obligations sont énoncées dans des termes très larges pouvant prêter à interprétation » (p. 21). Nous pensons qu'il serait important, dans le cadre de la formation à l'enseignement, de prendre le temps de comprendre, d'analyser et de se faire

expliquer toute la portée de l'article 22 de la LIP, car « ces obligations et responsabilités ne se traduisent pas nécessairement en compétences professionnelles » (COFPE, 2004, p. 22). À ces obligations, nous allons ajouter ce que les textes de l'Office des professions (2002) et de la FSE (2011) appellent la réalisation des activités professionnelles. Ils en dénombrent cinq : présenter des cours et des leçons; offrir des récupérations; organiser des activités de formation et d'éveil (préscolaire); encadrer des activités étudiantes; faire des surveillances (accueil, déplacements et autres). Nous avons cru pertinent d'ajouter à cette liste deux autres activités professionnelles implicites, mais qui peuvent être déduites du référentiel ministériel des compétences professionnelles. La première est celle de la transmission aux élèves des valeurs, des croyances et des connaissances du système scolaire. Nous pensons que la réalisation des activités professionnelles implique cette transmission cruciale qui nous permet de nous distinguer comme société. La deuxième activité professionnelle implicite est celle lors de laquelle l'enseignante ou l'enseignant incarne un médiateur entre l'élève et le savoir et devient aussi un passeur culturel. Cela veut dire qu'elle ou il aide ses élèves « à construire du sens par l'établissement de nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde, à autrui » (MEQ, 2001, p. 38). Tout comme le ministère de l'Éducation, nous considérons la culture comme capitale à toute société, car c'est elle qui nous définit comme une société par rapport à une autre.

Les deux éléments suivants pour être un professionnel de l'enseignement touchent d'une certaine manière l'aspect légal de la profession. Une enseignante ou un enseignant professionnel est titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par le MELS. Cet élément fait partie de la LIP et c'est tout à fait adéquat. Selon ce qui précède, la FSE, dans *Une profession déjà bien encadrée* (2002a), affirme que « l'usurpation de titre réfère à une réalité qui n'est pas la nôtre. On ne saurait donc parler d'acuité moindre de cette situation, puisqu'elle n'existe pas. » (p. 20). Toutefois, nous nous gardons une réserve quant à cette affirmation puisque l'Office des professions mentionne qu'après avoir organisé un groupe de discussion sur le sujet d'une possible création d'un ordre professionnel, « un répondant du groupe des enseignants [...] craint que l'autorisation d'enseigner ne soit pas vérifiée partout avec le même soin, notamment lorsqu'il n'y a pas de syndicat, dans des écoles

privées ou à la formation professionnelle. » (2002, p. 76). L'élément suivant se retrouve également dans le texte de la FSE qui postule qu'être professionnel, c'est être intègre en fournissant ses antécédents judiciaires. D'ailleurs, la LIP l'oblige. Fournir ses antécédents judiciaires est tout à fait légitime pour exercer une profession qui touche, dans la plupart des cas, des mineurs. Néanmoins, il est triste de constater que l'intégrité se résume uniquement aux antécédents judiciaires. On ne mentionne jamais en tant que tel cet état de la personne professionnelle d'une probité absolue, c'est-à-dire d'une observation rigoureuse de certains principes moraux et des devoirs imposés par l'honnêteté et la justice (Le Petit Robert, 2011).

De surcroît, être une enseignante ou un enseignant professionnel, c'est appuyer son action sur la croyance fondamentale de l'éducabilité de chaque élève (COFPE, 2004). Nous considérons cette croyance comme fondamentale à l'enseignement. Elle fait appel à l'éthique de la différence souhaitée qui revient à dire que l'enseignante ou l'enseignant ne doit jamais abandonner un élève dans son apprentissage, malgré les difficultés de ce dernier. Elle ou il doit adapter ses interventions auprès de cet élève afin de l'amener vers la réussite, tout en respectant son rythme et ses capacités. Nous oserons même avancer que sans cela, nous continuerons de vivre dans un monde rempli d'injustices et d'inégalités.

En considérant ce qui précède, être une enseignante ou un enseignant professionnel, c'est s'engager envers les élèves en visant leur épanouissement. Les déclarations de la FSE et de l'IE sont claires à ce sujet. S'engager envers les élèves représente le respect des différences, l'attention et le suivi des élèves, la confidentialité, la protection des élèves des abus sexuels, physiques et psychologiques, l'agir juste et compréhensif, les comportements visant la construction d'un monde démocratique, pacifique, écologique et solidaire. En s'engageant envers les élèves, l'enseignante ou l'enseignant professionnel s'engage également envers les parents. Toujours d'après les déclarations, cela se décrit comme le travail en étroite collaboration avec les parents, basé sur une relation de confiance, de respect mutuel, de respect de l'autorité parentale et sur leur implication dans le processus d'apprentissage de leur enfant.

Comme nous l'avons déjà mentionné dans la section précédente, les membres de la communauté enseignante doivent mettre constamment à jour leur savoir et leurs compétences. Cela se révèle important, car « l'acte d'enseigner suppose un bagage dont peu de gens disposent » (OPQ, 2002, p. 38). Nous reviendrons sur cet élément de professionnalisme dans la section qui parlera de l'incompétence professionnelle.

Finalement, être professionnel, c'est exercer d'autres fonctions. Le MEQ, la FSE et le CSE en dégagent onze :

1. Encadrement des stagiaires;
2. Accompagnement des débutants dans la profession;
3. Participation au conseil d'établissement;
4. Participation à des projets de recherche;
5. Préparation ou révision du matériel didactique et des activités de perfectionnement;
6. Participation à la définition du projet éducatif, de la politique d'encadrement des élèves, des modalités d'application du régime pédagogique et des orientations générales en matière d'enrichissement et d'adaptation des programmes;
7. Détermination des règles de conduite et des mesures de sécurité, du temps alloué à chaque matière;
8. Programmation des activités éducatives et des programmes des services complémentaires,
9. Au primaire, participation à la définition des normes et des modalités d'évaluation et des règles pour le classement des élèves et le passage d'un cycle à l'autre;
10. Participation à l'échelle provinciale par l'intermédiaire de quatre organismes : CAPFE, COFPE, Commission des programmes d'études et Comité d'évaluation des ressources didactiques;
11. Participation à la définition de sa profession et à la précision de tous les mécanismes d'encadrement professionnels.

Cette liste est bien impressionnante sans compter toutes les autres responsabilités et obligations des enseignantes et des enseignants. Là-dessus s'est prononcée la FSE dans *Enseigner : une question d'engagement et de cœur* (2003) : « un élément qui revient souvent et de plus en plus avec intensité est le facteur temps : besoin et manque de temps pour réaliser toutes les tâches et répondre à toutes les exigences de la profession. » (p. 20).

Effectivement, ce n'est pas la volonté des enseignantes et des enseignants d'exercer d'autres fonctions qui manque, mais bel et bien le temps pour le faire et pour bien le faire. À cela l'Internationale de l'Éducation (2008) ajoute que l'engagement des enseignantes et des enseignants doit « être conjugué à de bonnes conditions de travail » (p. 1). Nous ne voulons pas nous lancer dans le débat sur la négociation des conditions de travail, tel n'est pas notre but, mais nous jugeons qu'il est tout de même crucial de faire remarquer le travail des syndicats dans ce sens.

Dans l'ensemble, être un professionnel de l'enseignement implique et sous-entend :

1. Posséder au préalable des aptitudes et des qualités personnelles;
2. Être compétent;
3. Faire preuve d'autonomie professionnelle;
4. Être responsable des moyens mis en place pour assurer l'apprentissage des élèves;
5. Respecter l'obligation de discrétion et de réserve dans l'utilisation de renseignements personnels;
6. Assumer les obligations prévues par la loi;
7. Réaliser des activités professionnelles;
8. Être titulaire d'une autorisation d'enseigner délivrée par le MELS;
9. Être intègre en fournissant ses antécédents judiciaires;
10. Appuyer son action sur la croyance fondamentale de l'éducabilité de chaque élève;
11. S'engager envers les élèves en visant leur épanouissement;
12. S'engager envers les parents;
13. Mettre constamment à jour son savoir et ses compétences;
14. Exercer d'autres fonctions.

2. LES CONCEPTS DE MORALE, D'ÉTHIQUE ET DE DÉONTOLOGIE

Dans cette partie de notre travail d'analyse, nous avons eu beaucoup de difficultés, car les documents analysés n'étaient jamais clairs en ce qui concerne ces concepts, leurs définitions et leurs explications. C'est en nous basant sur notre cadre de référence que nous avons tenté de clarifier ces concepts pour dégager les thèmes du deuxième relevé.

2.1 Comment ces organismes abordent et expliquent le concept de la morale, de l'éthique et de la déontologie ?

Premièrement, penchons-nous sur le concept de morale. Après l'analyse de notre corpus, nous avons constaté que ce concept était peu abordé dans les documents analysés. Dans la plupart des textes, on utilisait le mot « morale » comme un adjectif, signifiant, selon le dictionnaire *Antidote* (2008), « relatif aux mœurs, aux habitudes, aux règles à respecter pour avoir un comportement qui est jugé bon par la société. » Nous pensons que le concept de morale est quelque peu démodé. Comme nous l'avons expliqué dans le deuxième chapitre, la morale a été remplacée par l'éthique dont le caractère n'est pas impératif, mais plutôt optatif.

Deuxièmement, le concept de l'éthique portait également à confusion. Ce concept n'était aucunement défini ni expliqué. Nous tenons à préciser que l'« éthique se distingue de la morale en se référant à des valeurs plutôt qu'à des obligations. Ainsi, elle situe nos décisions d'agir par rapport aux valeurs que nous désirons mettre en pratique [...] » (Legault, 2007, p. 282). De plus, lorsque le COFPE mentionne dans *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* (2004) que l'éthique commande, nous aimerions clarifier que justement l'éthique ne commande pas, elle a un caractère plutôt optatif et qu'elle « aide à réfléchir aux actions humaines en posant des questions sur leurs significations, leurs finalités, leurs répercussions sur soi et sur autrui. » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 34). Nous pouvons ainsi affirmer que les textes provenant des instances gouvernementales, privées, syndicales, universitaires et scolaires devraient contenir des explications claires concernant l'éthique afin d'éviter toutes sortes de confusion. Dans le référentiel des compétences professionnelles, on nous mentionne l'existence d'une éthique discursive qui nécessite des savoirs sur l'humain, les sociétés et les cultures et qui permet d'anticiper les problèmes de morale pouvant émerger dans la classe ou à l'école (MEQ, 2001). Toutefois, de nombreuses questions naissent suite à cette mention. Qu'est-ce que c'est que cette éthique discursive ? Comment la développe-t-on ? Il nous semble que ces

questions doivent être répondues dans un document aussi important que le référentiel des compétences professionnelles et qui sert de base pour la formation à l'enseignement.

Aussi, dans le document de COFPE (2004), nous avons relevé que l'éthique implique un consentement des enseignantes et des enseignants à des valeurs, à des balises, à des normes sociales et professionnelles pour accomplir la mission éducative. On nous précise également que l'éthique ne doit pas être un inventaire de devoirs professionnels et avoir pour fonction de sanctionner (FSE, 2011). Ainsi, un code d'éthique présente un cadre moral sans sanction au plan légal (Commission scolaire du Portneuf, 2009), ce qui est le contraire d'un code de déontologie, d'après la FSE (2011).

Troisièmement, en ce qui concerne la déontologie, c'est la Cour suprême du Canada qui a constitué la déontologie de la profession en rendant trois jugements, selon la FSE (2002a). On voit dans cette affirmation une confirmation de ce que nous avons à maintes reprises énoncé, c'est-à-dire que les codes de déontologie, et par extension, la déontologie de la profession enseignante sont rédigés par de différents organismes et non par les enseignantes et les enseignants eux-mêmes. Clarifions qu'ici, nous ne mettons aucunement en cause les compétences de la Cour suprême, mais nous pouvons juste continuer de nous poser des questions quant à la professionnalisation véritable de l'enseignement. De surcroît, l'Office des professions (2002) ajoute que les clauses de l'article 22 de la LIP constituent aussi la déontologie de la profession. Dans cette optique, les morceaux de la déontologie enseignante sont éparpillés dans différents documents rendant leur consultation difficile, surtout pour les néophytes et les non-initiés. C'est pour cela que le CPIQ (2003), l'Office des professions (2002) et le COFPE (2004) suggèrent qu'il faut préciser les balises, les responsabilités et les normes de la pratique et de la déontologie dans un seul document de référence. Cela permettrait, entre autres, de créer la véritable autonomie professionnelle, d'assurer la qualité de l'enseignement et de diminuer les disparités qui existent dans le réseau scolaire. À ce sujet, dans *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante* (2004), le COFPE souligne que ce document de référence ne peut ni être un code d'éthique ni un code de déontologie, car les organismes scolaires « se rendent compte que ces

instruments qui balisent leur pratique ne prévoient pas toutes les solutions, d'une part; et ce qui y est défini ne constitue pas nécessairement la meilleure solution, d'autre part. » (p. 40). En fait, ce que propose le COFPE, c'est l'élaboration d'un cadre de référence éthique qui serait « un outil collectif de réflexion pour encadrer le débat d'idées et la prise de décisions » (p. 25). Il permettrait ainsi aux interlocuteurs d'opter pour des arguments d'ordre rationnel plutôt que des arguments d'ordre affectif, évitant de cette façon les enlisements et les blocages lors des débats ou des discussions. De plus, dans ce cadre de référence éthique seront prises en considération les valeurs, les normes et les balises inscrites dans les grands encadrements existants. Étant donné qu'il serait élaboré à partir de la sagesse collective enseignante, il permettrait de dégager les valeurs collectives et propres à l'enseignement qui sous-tendent toute action enseignante. Il favoriserait également l'adhésion à une mission commune par la mise en place d'un sentiment d'appartenance à un collectif. L'Internationale de l'Éducation (2008) joint à cela le renforcement de l'image de la profession et de l'identité professionnelle, et donc, le renforcement de l'engagement envers la profession. Enfin, pour que ce cadre de référence éthique ait un sens, il faut qu'il soit largement diffusé dans les milieux de l'enseignement et de la formation à l'enseignement, selon le COFPE (2004). En ce qui concerne les normes, le Conseil supérieur de l'éducation (2004) spécifie qu'il faut établir un certain seuil de maîtrise considéré comme essentiel pour exercer la profession.

Tout compte fait, la profession enseignante a besoin de clarification des concepts de morale, d'éthique et de déontologie. Nous sommes du même avis que le COFPE, cette clarification pourrait se faire par l'élaboration d'un cadre de référence éthique rédigé par les enseignantes et les enseignants pour leurs collègues. Bien sûr, il faudra assurer sa grande diffusion dans tous les milieux scolaires. En plus, ce cadre de référence s'inscrirait dans une perspective non juridique, ce qui pourrait apaiser les craintes des syndicats et de nombreux enseignants rébarbatifs aux codes d'éthique et de déontologie.

3. L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

Tout comme pour les concepts précédents, le concept de l'éthique professionnelle manque de précisions et d'explication. Rappelons que Desaulniers et Jutras (2008) stipulent que l'éthique professionnelle d'un groupe est liée à son identité professionnelle et au statut des professionnels. Elle recommande (et ne commande pas) certains comportements, permet d'évaluer certains comportements qui seraient des manquements à l'éthique et peut aussi inclure des éléments relatifs aux normes de comportement. Le rappel fait, passons à l'analyse de la quatrième sous-question.

3.1 Sous quels angles l'éthique professionnelle en enseignement est-elle présentée par ces organismes ?

Tout d'abord, la FSE (2011) avance qu'un ensemble de concepts fondamentaux moraux constitue l'éthique professionnelle. Nous avons réussi à dégager cinq concepts fondamentaux des documents du corpus. L'un de ces concepts fondamentaux est le respect des personnes qui est crucial, non seulement, dans le quotidien des enseignantes et des enseignants, mais dans la vie en société. Ensuite, le référentiel ministériel mentionne un autre concept fondamental en enseignement qui est le devoir de diligence dans l'exercice de ses fonctions, tel qu'on le retrouve dans la conscience professionnelle. Le MELS utilise la notion juridique de droit civil « agir en bon père de famille » pour représenter ce concept. D'après l'encyclopédie libre Wikipédia (2013), « normalement prudent et diligent, attentif et soucieux des biens et/ou des intérêts qui lui sont confiés comme s'il agissait des siens propres, le « bon père de famille » est utilisé par les juristes comme mètre étalon pour définir, dans un contexte, la norme comportementale en se rapportant à un individu de référence. » Cependant, encore une fois, nous devons dire qu'utilisation d'une telle notion nécessite des connaissances spécifiques dans le domaine juridique, ce que les enseignantes et les enseignants n'ont généralement pas. Nous pensons que des clarifications et des explications s'imposent surtout lorsqu'il s'agit d'un document si important, le référentiel des compétences professionnelles. Également, nous pouvons soulever que cet individu

hypothétique de référence nécessite une constante redéfinition et une réflexion continue sur son bien-fondé et son applicabilité sur le comportement des individus (Zhou, 2001). Partant de ce fait, une importance toute particulière doit être accordée à la formation continue et à l'analyse réflexive méthodique afin de conserver un haut degré d'éthique professionnelle (COFPE, 2004).

Le troisième concept fondamental est celui de respect d'un ensemble de principes éthiques et moraux dans ses relations avec les élèves. La FSE (2002a) indique qu'à cause de la délégation parentale, il y a une confiance presque aveugle qui doit s'installer et qui exige des enseignantes et des enseignants des conduites irréprochables avec les élèves dans la classe, à l'école et à l'extérieur du travail. Dans son code d'éthique (2004), la Commission scolaire du Chemin-du-Roy explicite quatre principes guidant les attitudes et les conduites des intervenantes et des intervenants qui sont en relation avec les élèves et ces principes sont :

1. Chaque élève a droit à une intervention de qualité;
2. Chaque élève et chaque personne de l'organisation est traitée avec courtoisie et équité, dans le respect de sa dignité;
3. Chaque intervenant doit agir avec intégrité et bonne foi, ainsi qu'avec compétence, selon les responsabilités qui lui sont confiées;
4. Chaque intervenant contribue à véhiculer les orientations et les valeurs préconisées par la Commission scolaire dans ses établissements et services.

En fait, ces principes ne sont pas nouveaux et ont déjà été mentionnés dans d'autres contextes, sous d'autres appellations. Tout de même, il est intéressant à relever que tous les codes d'éthique ne les explicitent pas de la même façon. Il y aurait là un besoin d'assurer une constante en ce qui concerne les principes fondamentaux moraux à la base de l'enseignement.

Le quatrième concept est la possession responsable de l'autorité dans une relation où les personnes sont égales en droit, mais de statut différent, et ce, pour accomplir la mission éducative (COFPE, 2004). Les documents du MEQ (2001) et de la FSE (2002a) mettent en lumière que cette autorité est particulièrement nécessaire pour assurer une saine

gestion de classe. Cela rejoint l'un des thèmes touchant être professionnel, en l'occurrence, être responsable de la mise en place des moyens pour assurer l'apprentissage des élèves. Bien évidemment, l'exercice de cette autorité doit se dérouler dans le respect des personnes. Aussi, comme le nuance le CSE (2004), l'exercice de cette autorité requiert l'utilisation de son jugement moral de façon quotidienne dans ses interactions auprès des élèves et des autres partenaires de l'éducation.

Le dernier concept fondamental de l'éthique professionnelle observé dans le corpus, et particulièrement dans le document du COFPE (2004), est la conciliation du concept d'éducabilité et de non-réciprocité qui fait appel à l'éthique de la différence souhaitée, présentée précédemment. La non-réciprocité renvoie au fait d'accepter les réponses des élèves, même si elles ne correspondent pas à nos attentes, sans renoncer à ces élèves et aux exigences que nous avons par rapport à leur apprentissage. De là découle l'éthique de responsabilité ou l'éthique de l'impossible consenti, déjà abordée dans la section 1.2. Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant ne peut être tenu responsable des résultats de ses élèves, mais elle ou il doit être en mesure de démontrer qu'ont été mis en place tous les moyens nécessaires pour contribuer à la réussite et aux apprentissages des élèves. C'est à ce moment précis qu'intervient l'éthique de la discussion. Concrètement, pour l'enseignante ou l'enseignant, il s'agit de présenter son point de vue et ses arguments dans un contexte précis d'un débat ou d'une discussion, et ce, dans un climat sain, empreint de respect.

Pour conclure, l'éthique professionnelle recommande certains comportements qui, comme nous venons de le voir, s'appuient sur un ensemble de concepts fondamentaux. Dans sa *Déclaration de la profession enseignante* (2004), la FSE dégage cinq grands thèmes pouvant servir de balises éthiques de la profession : l'épanouissement des élèves, les interactions interprofessionnelles, les relations avec les parents, la compétence professionnelle et la mission sociale de l'enseignement. Nous considérons effectivement ces thèmes comme une constante importante à consolider dans un cadre de référence éthique des enseignantes et des enseignants québécois.

4. LES VALEURS PROFESSIONNELLES

Les valeurs professionnelles sont très peu nommées dans les documents du corpus. Souvent, les textes font allusion à des valeurs professionnelles qui sont à la base de la mission éducative, mais très peu de documents les nomment clairement. Ainsi, le quatrième relevé de thèmes est très court, si on le compare aux autres. Les principaux documents sont les textes provenant du MEQ (2001), du COFPE (2004) et de la FSE (2003).

4.1 Comment les valeurs professionnelles sont-elles définies et transmises aux enseignantes et aux enseignants ?

De prime abord, le COFPE (2004), en citant l'énoncé de politique sur l'évaluation des apprentissages, différencie deux ordres de valeurs : les valeurs fondamentales et les valeurs instrumentales. Les premières sont la justice, l'égalité et l'équité. À celles-ci s'ajoutent les valeurs instrumentales de cohérence, de rigueur et de transparence. De plus, il dénombre huit valeurs incarnées dans l'intervention pédagogique et elles sont le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination. À ces valeurs, le COFPE adjoint une qualité fondamentale aux enseignantes et aux enseignants : l'authenticité.

De surcroît, la FSE (2003) annexe à ces valeurs d'autres qui devraient être mises de l'avant comme la collégialité, la collaboration et le souci de la qualité de l'enseignement. Nous aurons une occasion de revenir sur ces valeurs ultérieurement. Aussi, le COFPE soulève que « atteindre les finalités de l'éducation présuppose le partage de valeurs communes : respect des personnes, égalité, liberté, autonomie » (2004, p. 2). En fait, le partage de ces valeurs communes, nous pensons, se fait par le biais de notre culture qui considère ces valeurs, non seulement, comme professionnelles, mais également comme sociales. Étant donné que les enseignantes et les enseignants remplissent la mission éducative confiée par la société, il est tout à fait normal que ces valeurs soient à la base de

leur agir. Donc, nous pouvons affirmer que la culture est un transmetteur des valeurs d'une société. Par conséquent, et toujours selon le COFPE, pour transmettre les valeurs sociales aux élèves, les enseignantes et les enseignants doivent en témoigner, et ce, quotidiennement. Sans quoi, cette transmission de valeurs se résumerait à présenter aux élèves le modèle de « fais ce que je dis, pas ce que je fais ».

Aussi, le COFPE mentionne que l'adhésion aux valeurs professionnelles doit provenir d'un engagement volontaire des enseignantes et des enseignants. Dans ce dessein, les valeurs professionnelles, provenant de l'héritage professionnel et de la sagesse collective enseignante, auraient avantage à être nommées et inscrites dans un éventuel cadre de référence éthique. À défaut de quoi, les enseignantes et les enseignants « ne sauraient faire leurs des valeurs qui leur seraient imposées par une autorité externe. » (COFPE, 2004, p. 16).

4.2 Sont-elles les mêmes pour tout le corps enseignant de la province ?

Il est difficile de répondre à cette question, car la quasi-totalité des documents du corpus se réfère constamment à des valeurs professionnelles, sans les nommer et sans nommer leur provenance ou les textes dans lesquels elles pourraient être trouvées. Tout comme le COFPE, le MEQ (2001) indique que les enseignantes et les enseignants doivent promouvoir les valeurs d'écoute, de respect et de tolérance auprès des élèves. Pour ce faire, les membres de la communauté enseignante doivent les utiliser comme la base de leurs actions professionnelles. En tenant compte que ce document du MEQ est le référentiel des compétences professionnelles, cela nous assure qu'au moins ces trois valeurs sont les mêmes, en théorie, pour tous les enseignants et toutes les enseignantes de la province. Est-ce vraiment le cas ? Pour le savoir, il faudrait faire une étude sur le terrain.

Somme toute, nous pouvons réaffirmer qu'il reste un énorme travail à faire quant à l'énonciation des valeurs professionnelles, et ce, dans un seul et même document servant de

référence à tous les enseignants et à toutes les enseignantes de la province, qu'ils soient syndiqués ou non.

5. L'INCOMPÉTENCE PROFESSIONNELLE

Le concept d'incompétence professionnelle est aussi vague que les concepts précédents. Selon le dictionnaire Antidote, l'incompétence est un manque de connaissances, d'habiletés pour faire quelque chose. Après l'analyse des textes du corpus, nous avons réussi à dégager certaines caractéristiques de l'incompétence professionnelle propres à l'enseignement.

D'après la FSE (2002*a*), l'incompétence se présente par l'insubordination, l'inconduite et l'immoralité. À cela s'ajoutent l'incapacité et la négligence de remplir les devoirs du professionnel. La FSE ajoute que l'incompétence professionnelle entraîne le taux inquiétant d'échecs chez les élèves. Cependant, elle ne mentionne aucunement quelle est la corrélation entre l'incompétence et le taux d'échecs et dans quelle mesure l'une entraîne l'autre.

Quant à l'Office des professions, il dégage une liste plus complète des aspects propres à l'incompétence :

1. L'incapacité à maintenir la discipline;
2. L'incapacité à enseigner de façon autonome;
3. L'incapacité à respecter le programme;
4. L'incapacité à évaluer les élèves;
5. La préparation quotidienne inadéquate;
6. L'absence de méthode pédagogique;
7. La perte de contrôle en classe;
8. Les relations difficiles avec les autres enseignants;
9. Les rapports tendus avec les élèves;
10. La mauvaise conduite;
11. L'insubordination.

De cette liste, nous pouvons rapidement constater que l'insubordination est un aspect de l'incompétence qui revient fréquemment. Il est évident que cet aspect est important, car l'enseignante ou l'enseignant, dans l'exercice de ses fonctions, doit se soumettre aux différentes exigences du milieu enseignant québécois, suivre ses règles, etc. Si on considère en général ces aspects, ils peuvent être rattachés aux normes d'exercice. Toutefois, comme nous l'avons déjà mentionné précédemment, ces normes sont éparpillées dans différents documents officiels, rendant leur consultation souvent difficile.

La *Loi sur l'instruction publique* prévoit dans un de ses articles que toute personne peut porter plainte contre une enseignante ou un enseignant pour l'incompétence professionnelle. C'est pour cela que la FSE (2002a) affirme que la LIP se rapproche d'un code de déontologie, car elle prévoit des mécanismes disciplinaires. Également, la FSE soulève le fait que les enseignantes et les enseignants, qui travaillent dans des écoles publiques ou des écoles privées, y sont des employés. Dans cette optique, les employeurs, qui s'incarnent généralement dans l'État, assurent la responsabilité civile et professionnelle de leurs employés. Soulignons qu'au Québec, les écoles entièrement privées sont peu nombreuses et que l'État subventionne à 60 pour cent la grande majorité des écoles privées. Conformément aux statistiques du MELS (2007), en 2004-2005, au niveau primaire et secondaire au Québec, on comptait 266 établissements privés, dont 188 étaient agréés aux fins de subventions. Cela représente 71 pour cent des écoles privées de langue anglaise ou française qui sont subventionnées par l'État. C'est ainsi qu'indirectement, l'État est l'employeur de ces enseignants et, par conséquent, est responsable des actes de ses employés (FSE, 2002a).

Dans cette structure étatique hiérarchisée, on retrouve différents niveaux de gestion de l'incompétence professionnelle des enseignantes et des enseignants. Tout d'abord, les textes de la LIP et de la FSE (2002a) énoncent le premier niveau d'intervention qui est la direction d'école. Pour remédier à l'incompétence professionnelle - d'ailleurs qui peut être présente dans nos écoles - la direction, d'après la LIP, doit informer tous les membres de son personnel enseignant des règles de conduite. En l'absence de règles, de normes

professionnelles communes, l'incompétence devient vite un concept vaste, flou et changeant d'un établissement à l'autre. Aussi, on retrouve dans plusieurs documents de la FSE que la convention collective prévoit des processus disciplinaires. Cela fait naître plusieurs questionnements quant à l'uniformisation de ces processus disciplinaires, car ce ne sont pas toutes les écoles de la province qui sont membres de la FSE. Nous pensons que le processus disciplinaire doit être le même pour tout le corps enseignant québécois, syndiqué ou non. Revenons au premier niveau d'intervention, dans l'ensemble, la direction intervient lorsque l'incompétence d'une enseignante ou d'un enseignant a été constatée, assure le suivi auprès des acteurs concernés et prend des mesures nécessaires selon la situation.

Ensuite, le deuxième niveau est la commission scolaire qui, suite à la consultation des parents, est tenue d'établir par règlement une procédure d'examen des plaintes à l'égard du personnel enseignant. Il est également de son ressort de désigner une personne comme protecteur de l'élève auquel les parents et les élèves peuvent s'adresser quand ils jugent le traitement de leur plainte insatisfaisant. Cependant qu'arrive-t-il dans des établissements privés ? Quel genre de recours les parents ont-ils ? Dans cette situation encore, nous déplorons le manque de consensus et d'uniformisation dans le processus disciplinaire touchant les enseignantes et les enseignants, les élèves, les parents et plusieurs autres acteurs de l'éducation.

Le troisième niveau est le conseil des commissaires qui traite particulièrement des plaintes à caractère professionnel. C'est le dernier niveau avant le dépôt de la plainte au ministre de l'Éducation. À ce sujet, l'Office des professions (2002) précise que « aux termes de l'article 26 et suivants de la Loi sur l'instruction, un enseignant coupable d'une faute grave commise dans l'exercice de ses fonctions ou d'un acte dérogatoire à l'honneur ou à la dignité de la fonction enseignante peut faire l'objet d'une décision du ministre à l'effet de suspendre l'autorisation, de la révoquer [...] » (p.25). Nous tenons à soulever, encore une fois, que des imprécisions existent au sujet de l'incompétence. Comme nous l'avons constaté lors de notre analyse, peu de documents expliquaient clairement ce qu'est

l'incompétence et de quelle façon on la mesurait Ajoutons que les enseignantes et les enseignants ne sont pas des juristes pour comprendre des notions juridiques, si ces dernières n'ont pas fait l'objet d'un enseignement et des explications aux termes de la formation à l'enseignement.

Le CPIQ (2002) soulève un point important, complètement nié par les syndicats, en affirmant que « il existe un silence imposé par l'organisation syndicale sur tout dévoilement de cas de préjudice causés à des élèves en raison de l'incompétence [...] » (p. 5). La FSE (2003) se défend en répliquant que ce ne sont que des mythes et que « les mécanismes actuels assurent de façon rigoureuse la compétence des enseignantes et enseignants. » (p. 35). Nous estimons qu'il est plus qu'essentiel d'éteindre ces brasiers, car nous oublions trop souvent que nous travaillons tous dans le même sens, c'est-à-dire l'éducation et la réussite de nos jeunes. Malheureusement, l'incompétence est encore présente dans notre milieu scolaire, et ce, à tous les niveaux d'enseignement. Nous revenons encore à l'importance d'élaboration urgente d'un cadre de référence éthique des enseignantes et des enseignants québécois afin d'enraciner, de rassembler, d'expliquer et d'exposer tout ce qui touche de près et de loin l'éthique professionnelle enseignante.

Également, le CPIQ (1999a et 2003) mentionne à plusieurs reprises et dans ses différents textes que souvent les sanctions contre les enseignantes et les enseignants pour des motifs professionnels sont prises par des personnes qui n'enseignent pas ou qui n'ont jamais enseigné. Cela est problématique, car une situation vécue en classe par une enseignante ou un enseignant en exercice ne sera pas perçue de la même façon par quelqu'un d'extérieur. Ainsi, cette personne extérieure sera-t-elle en mesure de peser les pour et les contre de cette situation, sans considérer une multitude de facteurs qui entrent en compte, en plus, sans connaître véritablement ce qu'est la vie de classe ?

Parallèlement à cela, l'Office des professions (2002) met en lumière trois types de difficultés relatives à la détermination des préjudices :

1. Les préjudices sont difficiles à attribuer à une ou à des causes en particulier compte tenu de l'interaction de nombreux facteurs et intervenants; dès lors, il arrive que certains blâmes ne sont pas justifiés;
2. Ils sont difficiles à observer et à prouver, mis à part des cas lourds résultant de comportements criminels; les faits et leurs retombées n'apparaissent parfois que beaucoup plus tard;
3. Ils sont difficilement mesurables, certains étant remédiables, d'autres non.

Ces difficultés nous ramènent, à nouveau, à l'urgence face à laquelle nous nous trouvons, celle d'élaboration d'un cadre de référence éthique pour la profession enseignante du Québec.

En ce qui concerne la lutte contre l'incompétence professionnelle, le CPIQ et la FSE se rencontrent, pour une des rares fois, sur un point qui est la formation continue. Elle permet aux enseignantes et aux enseignants de mettre à jour leurs compétences, leurs pratiques pédagogiques, leurs connaissances des programmes de formation, leurs connaissances de l'évolution du contexte social, etc., afin d'éviter « que des préjudices à répétition puissent toucher les classes d'élèves successives d'un enseignant incompetent. » (CPIQ, 2003, p. 24).

Tout compte fait, l'incompétence professionnelle se trouve au même niveau que les concepts précédents. Elle est à définir, à préciser dans un document commun à tous les membres de la communauté enseignante de la province.

6. L'ÉVALUATION PROFESSIONNELLE

Après l'analyse des textes du corpus, il nous est difficile de répondre à la question « Existe-t-il des critères qui permettent d'évaluer la qualité de l'enseignement d'une enseignante ou d'un enseignant ? ». Il n'existe pas vraiment de critères d'évaluation du corps enseignant. Ceci est paradoxal, car on exige des enseignantes et des enseignants lors des évaluations « par souci de transparence, [que] les critères d'évaluation et les exigences qui les accompagnent [soient] connus des élèves, ce qui peut accroître l'autorégulation. »

(MELS, 2006, p. 11). À cette fin, la FSE (2002*b*) et le COFPE (2004) recommandent aux organismes scolaires et aux directions d'écoles « de prendre en considération les exigences du référentiel de compétences pour la dotation, la supervision pédagogique et l'évaluation de leur personnel. » (COFPE, 2004, p. 37). Ce qui est tout à fait logique étant donné que la personne qui enseigne se doit d'être compétente. Ainsi, toute évaluation doit se baser sur les compétences professionnelles. Dans cette optique, plusieurs, dont le COFPE, la FSE et l'Office des professions, s'entendent pour dire que le maintien de la qualité de l'enseignement passe par cette évaluation des compétences et des gestes professionnels des enseignantes et des enseignants. Il faut rapporter à cet égard qu'il y a trop d'acteurs qui doivent intervenir dans l'assurance de la qualité des services éducatifs, notamment, les directions d'écoles, les commissions scolaires, les membres du conseil des commissaires, le ministre de l'Éducation ainsi que les organisations de parents et les représentants syndicaux. Ces acteurs sont non seulement nommés dans les textes analysés du corpus, mais leurs tâches sont également prescrites par la LIP.

Ce que soulignent également plusieurs textes de la FSE et celui de l'Office des professions, c'est que les enseignantes et les enseignants qui commencent dans la profession sont soumis à des évaluations pour des fins de probation. Dans certaines occasions, cette évaluation peut être quotidienne, surtout lors des suppléances. Sur ce point, le CPIQ (2003) renchérit que le traitement lors des évaluations des enseignants n'est pas du tout équitable et une dichotomie se présente lorsqu'on parle de l'évaluation des enseignants non permanents et permanents. À ce sujet, la FSE (2002*a*) déclare que la surveillance, et donc, l'évaluation demeurent après l'acquisition de la permanence. Cependant, dans un autre texte, plus récent, la FSE nuance que « le problème se trouve souvent du côté des directions. Accaparées par leurs tâches administratives, plusieurs ne priorisent pas la rencontre régulière des enseignantes et enseignants et l'évaluation de leurs besoins. » (FSE, 2012*b*, p. 2). En somme, une fois que les enseignants ont passé les tests et acquis la permanence, les directions d'école doivent vaquer à d'autres occupations, tâches, devoirs que celle d'évaluer le corps enseignant permanent.

En ce qui concerne la création d'un ordre professionnel qui pourrait se charger de l'évaluation objective des enseignantes et des enseignants, la FSE et l'Office des professions optent plutôt pour un mécanisme plus léger et indépendant du ministère de l'Éducation et des commissions scolaires et qui est l'évaluation institutionnelle. À ce propos, la FSE (2002a) précise que le développement de cette évaluation institutionnelle doit se faire sur une base de valeurs de formation, de coopération et d'entraide. Il s'agirait dans ce cas d'une évaluation formative, et non d'une évaluation punitive, qui viserait le perfectionnement professionnel.

Mais qui se chargera de cette évaluation institutionnelle ? Pour répondre à cette question, les textes du CPIQ (2003) et de la FSE (2002a) se rencontrent à nouveau sur ce sujet. Les deux avancent que les enseignantes et les enseignants sont les seuls qui peuvent évaluer leurs pairs de façon équitable, efficace et crédible. Malgré ce rapprochement, le CPIQ dénonce que l'évaluation actuellement mise en place « est donc pratiquée dans la majorité des cas selon le droit de gérance de l'employeur et à la discrétion de ce dernier et, à moins que la mesure découlant s'avère abusive ou discriminatoire, personne ne peut contredire la décision patronale. » (2003, p. 23).

Comme nous pouvons le constater, l'évaluation professionnelle et ses critères restent à définir pour qu'ils soient les mêmes pour l'ensemble de la province. Il y a une logistique d'évaluation qui doit être organisée et optimisée pour que chaque école puisse assurer la qualité des services éducatifs offerts. Actuellement, tout le système est à repenser, car « les acteurs actuels qui exercent leur pouvoir sur la profession enseignante sont donc l'employeur et le syndicat. Et une grande partie des énergies de ces deux acteurs est mise dans la négociation d'ententes de travail alors que, selon nous, la qualité de l'enseignement ne doit pas se négocier. » (CPIQ, 2003, p. 10).

7. LE PROFESSIONNALISME COLLECTIF

Ce concept a été énormément travaillé dans le référentiel du MEQ des compétences professionnelles. Comme nous l'avons affirmé dans le premier chapitre, le professionnalisme collectif est stimulé et encouragé dès l'université, et ce, tout au long de la carrière. Il faut préciser que les améliorations sont toujours possibles et souhaitables et qu'il y a des milieux, des enseignantes et des enseignants, qui essaient de résister à ce mouvement. Toutefois, nous croyons que cela ne durera pas bien longtemps, car nous assistons à une évolution de la pratique enseignante. Pour répondre à la dernière question d'analyse « De quelle manière est stimulé et encouragé le professionnalisme collectif ? », nous allons rappeler les trois des quatre composantes, définies par Bisailon (1993), du professionnalisme collectif afin de classifier les résultats de la thématique et rendre leur présentation plus cohérente dans la suite de notre exposé. Ces trois composantes du professionnalisme collectif sont :

1. Le partenariat dans une tâche collective;
2. La participation au projet d'établissement;
3. L'entraide professionnelle.

Ce n'est pas un hasard si le proverbe sénégalais « Ça prend tout un village pour élever un enfant » est de plus en plus utilisé au Québec depuis quelques années. Effectivement, dans notre société moderne où les deux parents travaillent, l'enfant est élevé puis éduqué, en partie, par des tierces personnes qui sont des éducatrices et des éducateurs des centres de la petite enfance, des enseignantes et des enseignants du primaire et du secondaire. Tous ces acteurs qui interviennent dans l'éducation, la scolarisation et la socialisation du jeune doivent travailler de concert afin de réaliser cette tâche complexe. Cela est davantage plus vrai lorsque le jeune arrive à l'école.

Tout d'abord, soulignons que le premier texte-clé de notre corpus, le référentiel des compétences professionnelles, a été le document le plus important pour la création du septième relevé de thèmes. Ce qui est tout à fait logique, car depuis la réforme des programmes de formation à l'enseignement, le professionnalisme collectif est mis de

l'avant par l'entremise d'un partenariat dans une tâche collective. En fait, selon le MEQ (2001), pour que l'autonomie professionnelle des enseignants soit reconnue, elle doit passer par la collaboration active avec les autres acteurs de l'éducation et, selon le COFPE (2004), par le maintien d'un discours commun quant à la mission de l'école. Entre autres, cette collaboration active permet le partage de responsabilités décisionnelles. Le MEQ (2001) fait appel, dans ce contexte, à la dixième compétence professionnelle qui « désigne la capacité des membres d'une équipe pédagogique de construire ensemble des visées, des significations et des stratégies communes pour intervenir auprès d'élèves dont ils partagent la responsabilité. » (p. 122). À ce point, on rejoint la deuxième composante du professionnalisme collectif de Bisailon, la participation au projet d'établissement. Les membres d'une équipe-école doivent ensemble mettre sur pied le projet éducatif qui leur est propre et qui est propre à leur milieu. Il ne faut jamais l'oublier - et le texte-clé du MEQ nous le rappelle à maintes reprises – que développer les compétences des élèves exige que l'enseignante ou l'enseignant inscrive sa discipline en relation avec les autres disciplines, dans le dessein de créer un tout, en privilégiant l'interdisciplinarité.

Toujours en lien avec la deuxième composante du professionnalisme collectif, la LIP a créé le conseil d'établissement pour amener les différents acteurs à travailler en étroite collaboration pour remplir la mission d'école. Malgré cela, qu'en est-il des établissements privés ? Nous constatons, encore une fois, les différences qui existent entre les milieux, surtout lorsqu'il s'agit de l'opposition entre le public et le privé. Pour certaines batailles, la LIP codifie les exigences attendues, et ce, peu importe le milieu. Par exemple, l'article 75.3 est clair sur l'obligation de chaque établissement de mettre en œuvre le plan de lutte contre l'intimidation et la violence en milieu scolaire.

Tout cela nous amène à la troisième composante du professionnalisme collectif qui est l'entraide professionnelle. Le MEQ (2001), la FSE (2003) et le CSE (2004) s'entendent que cette composante est très importante dans l'enseignement. Avant tout, l'enseignement est vu comme un savoir d'expérience qui doit être partagé en vue de perfectionner les pratiques. Dans cette optique, ce partage permet la diffusion de l'expertise professionnelle

qui facilite l'appréhension de certaines difficultés, de certaines situations problématiques dans le contexte de la classe et de l'école. Il est évident que nous apprenons de nos erreurs, mais il vaut mieux apprendre des erreurs des autres pour éviter qu'elles ne perdurent dans le temps. Le texte de la FSE (2002a) clarifie que collaborer au soutien d'un collègue n'est pas du tout équivalent à vouloir corriger son enseignement. L'entraide professionnelle ne doit pas être vue comme un corps policier interne.

Le cœur de ces trois composantes du professionnalisme collectif réside dans la collaboration, évoquée à plusieurs reprises, et le travail d'équipe, car nous ne pouvons pas prétendre le posséder sans ces deux éléments. Le référentiel des compétences du MEQ brosse un portrait assez complet de ce qu'implique la collaboration et le travail d'équipe. Premièrement, collaborer à l'élaboration de projets communs et interdisciplinaires fait appel aux multiples compétences transversales comme « contribuer, selon son expertise, à clarifier les objectifs des projets pour les élèves concernés, à mettre au point les stratégies et les étapes des projets, à préciser et à trouver les ressources nécessaires et les chefs de file officieux et, enfin, s'entendre avec les autres sur les modes d'évaluation des projets. » (MEQ, 2001, p. 115). Toutes ces compétences transversales doit être mobilisées dans un contexte où la répartition des tâches a été faite d'une manière équitable, car travailler en équipe ne représente surtout pas une personne qui travaille et les autres qui la regardent travailler. De plus, un suivi doit être assuré pour que le projet puisse être authentique et pédagogique. Le MEQ mentionne également que les partenaires dans le projet doivent être informés de la progression de ce dernier, et le cas échéant, des modifications ou des changements de cap qui doivent être apportés lorsque le besoin se fait sentir. Le CSE (2004) ajoute également que pour qu'un véritable partenariat puisse voir le jour, tous les acteurs de l'éducation doivent reconnaître l'expertise de tous et chacun. À cette reconnaissance mutuelle d'expertise, les textes du MEQ (2001) et du COFPE (2004) attachent une importance cruciale aux compétences psychosociales et celles liées à la communication. Pour qu'une collaboration puisse être efficace et porter fruit, il faut que chaque membre se sente concerné, écouté et compris. « L'adhésion aux décisions prises et la solidarité professionnelle sont plus assurées quand chacun des acteurs s'est senti écouté

et compris, même si le débat n'a pas permis de retenir son point de vue. » (COFPE, 2004, p. 12). Argumenter dans un climat sain et empreint de respect est une exigence souvent méconnue du professionnalisme collectif, d'après le COFPE. De plus, cette argumentation peut se transformer en un débat de qualité, si et seulement si les acteurs de l'éducation ont pris « conscience des valeurs et des enjeux éthiques sous-jacents à leurs prises de décision et à leurs actions [...] » (COFPE, 2004, p. 13). Sur ce point, nous avons déjà soulevé le flou qui existe autour des valeurs de l'enseignement et du concept de l'éthique professionnelle en général.

Pour stimuler le professionnalisme collectif, le référentiel du MEQ avance que « ce travail d'équipe requiert d'abord la mise en place de procédés et de manières de faire pour qu'un groupe fonctionne et dure : des horaires à respecter, des ordres du jour à suivre, la description claire de la nature des décisions à prendre, des modes de répartition des tâches, des mécanismes de suivis. » (2001, p. 121). Sur le terrain, tout n'est pas aussi facile, car le fonctionnement des équipes-écoles varie selon les milieux. Dans certaines écoles, les enseignantes et les enseignants travaillent en équipe en dehors des plages horaires, car ce sont des activités qui ne sont pas prévues par les directions d'écoles. Nous sommes sur ce point tout à fait d'accord avec le COFPE lorsque celui-ci soutient que « il importe que soit consenti du temps pour la discussion sur les questions éthiques qui ouvre un partage d'idées, notamment sur le sens et la portée des valeurs pédagogiques qui animent les membres de l'équipe-école. » (2004, p. 39).

À tout reprendre, la FSE dans la *Déclaration de la profession enseignante* (2004) et l'Internationale de l'Éducation dans la *Déclaration de l'IE sur l'Éthique professionnelle* (2008) postulent que la collaboration avec tous les acteurs de l'éducation est essentielle. Elle repose sur des principes qui doivent être reconnus par tous :

1. Travailler en collégialité dans le respect des personnes et des rôles de chacun;
2. Maintenir des relations harmonieuses entre collègues;
3. Prévenir et contrer toute forme de violence ou de harcèlement;
4. Soutenir et accompagner celles et ceux qui débutent dans la profession;

5. Représenter les collègues avec intégrité dans le respect des mandants qui leur sont confiés;
6. Participer, dans le cadre des responsabilités du conseil d'établissement, à la mise en œuvre et à l'évaluation régulière du projet éducatif ou des orientations de l'établissement et du plan de réussite (FSE, 2004, p. 2).

C'est ainsi qu'en conclusion, on verra la synthèse des résultats et la proposition de solutions en vue d'améliorer la place qu'occupe l'éthique professionnelle dans le contexte actuel de la profession enseignante.

CONCLUSION

Après notre laborieuse analyse des textes légiférant la profession enseignante, nous sommes maintenant en mesure de répondre à notre question centrale de recherche « Quelle est la place accordée à l'éthique professionnelle dans les textes provenant des organismes gouvernementaux, privés, syndicaux, universitaires et scolaires, qui exercent un pouvoir décisionnel sur la profession enseignante ? ».

Premièrement, nous pouvons affirmer qu'il y a une grande place qui était accordée, dans les textes analysés, à l'éthique professionnelle, à la fin des années 1990 et au début des années 2000, car il était question, dans la société de l'époque, de créer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants. Malgré cette grande présence de textes qui touchent l'éthique professionnelle, nous pouvons reprocher à ces derniers le manque de vision et de précisions à ce sujet. Ces textes reprennent, tous, les mêmes idées qu'ils agrémentent de leurs convictions sociopolitiques et de leurs style et ton d'écriture. Ce que cela nous démontre, c'est qu'en une dizaine d'années, le discours sur l'éthique professionnelle a subi peu d'évolution dans les textes réglementant la profession enseignante.

Deuxièmement, l'éthique professionnelle n'y était pas abordée sous toutes ses dimensions. Dans plusieurs textes, elle était réduite à une ou à deux dimensions développées. Par exemple, les deux premières dimensions relatives à ce qu'est être un professionnel ont été les mieux détaillées. Il y a une ligne directrice qui était constante d'un document à l'autre, et ce, peu importe sa provenance. En fait, nous pensons que cela n'est pas le fruit du hasard, car « on constate qu'à chaque fois que l'on fait appel au « professionnalisme » des enseignantes et des enseignants, c'est plutôt pour leur attribuer de nouvelles charges et de nouvelles responsabilités. » (CPIQ, 2003, p. 20). Cette remarque du CPIQ est particulièrement frappante lorsqu'on se penche sur les quatorze spécificités de l'enseignement que nous avons dégagées dans le chapitre précédent. À cette liste bien

longue, n'oublions pas d'ajouter les onze autres fonctions — de MELs, de la FSE et du CSE — que doit exercer une enseignante ou un enseignant professionnel.

Contrairement à ces deux premières dimensions de l'éthique professionnelle, les concepts-clés qui sont à la base, c'est-à-dire les concepts de morale, d'éthique et de déontologie, sont très peu explicités et définis. Des morceaux de la déontologie enseignante sont éparpillés dans de nombreux documents gouvernementaux, syndicaux et scolaires. Ainsi, pour une personne débutant dans la profession, pour une enseignante ou un enseignant en devenir, il est difficile d'avoir une vision d'ensemble, car pour cela, il lui faut consulter de nombreux textes. Il faut mentionner que la situation n'est guère meilleure en ce qui concerne l'éthique professionnelle qui est essentielle à tout bon professionnel. Les différents textes de la Fédération des syndicats de l'enseignement dégagent des concepts fondamentaux qui constituent l'éthique professionnelle. Toutefois, si une enseignante ou un enseignant n'est pas membre de la FSE, elle ou il ne pensera pas à consulter ses documents sur le sujet. La dichotomie ainsi née oppose les différents milieux scolaires, les syndiqués contre les non-syndiqués, les écoles publiques contre les écoles privées et ainsi de suite. À toutes ces imprécisions, à tous ces flous, nous pouvons ajouter le besoin de redéfinition (ou de constitution) des valeurs professionnelles communes pour tout le système scolaire québécois parce que dans les textes analysés, nous avons trouvé qu'on lançait trop souvent les valeurs par ci, les valeurs par là qui guident l'action enseignante, qui sont au cœur du professionnalisme, etc., sans les nommer clairement. Soulignons que dans une société capitaliste, le mot « valeur » peut être souvent interprété au sens premier comme le caractère de quelque chose qui est digne d'intérêt, en oubliant que les valeurs, dont on parle dans des textes aussi importants que ceux qui régissent la profession enseignante, sont les principes idéaux qui servent de référence pour toute action.

Dans la même suite d'idées, comment peut-on parler d'incompétence professionnelle si on a de la difficulté à voir clairement la situation dans toutes ses dimensions ? Comment la mesure-t-on ? Est-ce la même mesure partout, dans tous les milieux scolaires ? Toutes ces questions restent sans réponse après la thématization et

l'analyse des textes de notre corpus. Bien sûr en parlant de l'incompétence, il ne faut pas oublier de parler de l'évaluation professionnelle et des critères sur lesquels elle s'appuie. Actuellement, ces critères ne sont pas définis de la même façon dans les textes ni dans les milieux scolaires. L'assurance de la constance dans cette dimension est pour l'instant impossible. Également, le professionnalisme collectif est une dimension changeante d'un milieu à un autre. Néanmoins, la situation est en train de changer, car la société change et exige plus de l'école. Pour que les enseignantes et les enseignants puissent travailler en partenariat dans une tâche collective, participer au projet d'établissement et faire preuve d'entraide professionnelle, les plages horaires doivent être consenties. Ce professionnalisme collectif doit avant tout être perçu comme un lien fort entre les professionnels, s'enracinant dans les valeurs et les visions communes de l'éducation.

Troisièmement, nous pensons qu'au terme de notre travail de recherche, nous sommes maintenant en mesure de proposer, bien humblement, des pistes de solutions qui se sont présentées à notre esprit après une étude approfondie de la question d'éthique professionnelle, en l'an 2013, dans la profession enseignante.

Tout d'abord, nous considérons qu'il y a encore des améliorations à apporter aux programmes de formation des futurs maîtres. Rappelons que ces programmes ont déjà subi de nombreuses modifications très pertinentes. Selon nous, les universités devraient accorder une place beaucoup plus importante à la formation éthique des futurs enseignants et enseignantes. Cela peut se présenter sous forme de divers cours obligatoires, pour l'enseignement de toutes les disciplines, touchant les concepts-clés de morale, de l'éthique, de l'éthique professionnelle et de déontologie, la lecture et la compréhension de la *Loi sur l'instruction publique* et des textes comme la *Charte des droits et libertés*. Aussi, ces cours devraient présenter ce qu'est la délibération éthique et son application concrète dans des situations conflictuelles quotidiennes. De plus, l'analyse réflexive méthodique de sa pratique doit être inculquée dès les débuts de la formation pour qu'elle devienne un automatisme chez la future enseignante ou le futur enseignant soucieux de la qualité de son enseignement. De surcroît, nous ne saurions passer sous le silence l'importance qui doit être

accordée à la formation continue dans toutes ses composantes et qui doit être valorisée dès l'université.

Ensuite, en ce qui concerne la création d'un ordre des enseignantes et des enseignants, notre position en faveur de la création était très claire avant de débiter notre travail de recherche. Cependant, elle a énormément évolué au fur et à mesure de la progression de l'analyse. En fait, nous nous sommes posé des questions sur la véritable pertinence de cet ordre. Saurait-il être aussi efficace en réalité qu'en théorie ? Nous n'avons pas trouvé de réponse à cette interrogation. Qui composerait cet ordre ? En Ontario, les enseignantes et les enseignants ne sont pas bien nombreux à siéger au conseil d'administration de leur ordre, car leur place est principalement dans les classes, devant les élèves. Également, qui dit ordre, dit cotisations, financement pour le faire fonctionner. Cela exige des gestionnaires, des comptables et la mise en place d'un système bureaucratique libéral dont l'ordre est une création. Existe-t-il une corrélation entre l'existence d'un ordre et la qualité des services offerts ? Chez les médecins, par exemple, il y a des incompetents qui exercent et qui ne sont pas radiés. Bref, l'ordre n'est peut-être pas la meilleure solution, à court terme, pour l'enseignement. C'est de tout ceci que découle notre dernière proposition déjà abordée à plusieurs reprises dans le chapitre précédent.

Finalement, nous sommes tout à fait d'accord avec le COFPE qui propose l'élaboration d'un cadre de référence éthique qui serait un outil collectif de réflexion favorisant un encadrement pour le débat et la prise de décision. Élaboré par des enseignantes et des enseignants à partir de la sagesse collective, il énoncerait clairement les principes moraux, les valeurs professionnelles, les normes d'exercice et les balises de la profession enseignante. Nous pensons qu'une fois les normes d'exercices identifiées, leur non-respect est plus facile à saisir, et par conséquent, les dimensions de l'incompétence et de l'évaluation le seraient aussi. De cette façon, il permettrait à toutes les enseignantes et à tous les enseignants d'adhérer à une mission commune, d'avoir une constance d'un milieu à l'autre, de développer un sentiment d'appartenance et de renforcer l'image de la profession. Il est évident qu'un problème se présente déjà à l'horizon. Qui se chargera de rédiger un

document de la sorte ? Qui financera le travail sur celui-ci ? Malheureusement, nous n'avons pas de réponses à ces questions. Peut-être que les enseignantes et les enseignants peuvent décider de se regrouper en comité d'éthique pour rédiger ce cadre de référence avec l'aide de tous leurs collègues de la province, autour des tables de discussion. Le gouvernement, désireux de redorer son image en matière d'éducation, pourrait allouer une subvention pour que ce comité puisse voir le jour. Il est important que quelque chose soit fait pour revaloriser l'école et pour diminuer le nombre toujours grandissant de décrocheurs scolaires. Spécifions que pour que ce cadre soit adopté par tous, il doit s'inscrire dans une perspective non juridique et doit être écrit dans un langage clair, ne menant pas à de multiples interprétations. Naturellement, pour que ce cadre de référence éthique ait sa raison d'être, il faut qu'il soit largement diffusé, qu'il soit présenté dans les programmes de formation à l'enseignement et que des formations à son sujet soient proposées aux enseignantes et aux enseignants en exercice.

Malheureusement, si rien ne change « la profession enseignante [sera] encore une profession sous tutelle. En effet, les enseignants n'ont [et n'auront] pas de pouvoir véritable sur leur propre profession qui reste [restera] soumise à l'autorité et aux contrôles nombreux du ministère de l'Éducation, des universités, des conseils de commissaires et des directions de commission et d'établissement scolaire. » (CPIQ, 2003, p. 5).

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bisaillon, R. (1993). Pour un professionnalisme collectif. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 225-232. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/031610ar>>. Consulté le 23 juin 2010.
- Bodergat, J.-Y. (2006). Le trajet de l'éthique éducative: de l'inquiétude à la sollicitude. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 19, 5-21. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.univ-rouen.fr/civiic/index.php?id=5#>>. Consulté le 17 février 2011.
- Carbonneau, M. (1993). Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignement: analyse critique de tendances nord-américaines. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 33-57. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/031599ar>>. Consulté le 23 juin 2010.
- Collège Français (1965) Inc. (2010). *Code d'éthique des employé(e)s*. Document interne distribué au personnel.
- Commission scolaire du Chemin-du-Roy. (2004). *Code d'éthique*. Document téléaccessible à l'adresse : <www.csduroy.qc.ca/docs/i_sites/csduroy/90codedethiquecorrigeversion2004sept.pdf> coded'éthique de la commission scolaire du chemin-du-roy>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Commission scolaire du Portneuf. (2009). *Code d'éthique au sein de la Commission scolaire du Portneuf*. Document téléaccessible à l'adresse : <www.csportneuf.qc.ca>. Consulté le 3 juillet 2012.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (1999a). *La profession en marche! Bulletin d'information du CPIQ sur l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec*, 4. Document téléaccessible à l'adresse : <http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/.../laprofession4_200992512029.pdf>. Consulté le 1er novembre 2012.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (1999b). *Cas problématiques*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/.../casproblemes_200992512022.pdf>. Consulté le 1er novembre 2012.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (2000). *La profession en marche !Bulletin d'information sur le projet de création de l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec*, 5. Document téléaccessible à l'adresse : <http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/.../laprofession5_200992512033.pdf>. Consulté le 1er novembre 2012.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (2001). *Manifeste pour la création de l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/dossiers/manifeste_200992512038.pdf>. Consulté le 1er novembre 2012.

- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (2002). *L'intersection*, XXI(1). Document téléaccessible à l'adresse : <http://conseil-cpiq.qc.ca/web/.../intersection_nov2002_200992512027.pdf>. Consulté le 1er novembre 2012.
- Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (2003). *Avis du CPIQ sur la profession enseignante*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://conseil-cpiq.qc.ca/avis-profenseignante-oct2003_200992512020.pdf>. Consulté le 31 octobre 2012.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2004). *Un nouveau souffle pour la profession enseignante, Avis au Ministère de l'Éducation* (version abrégée). Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Consulté le 1er novembre 2012.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F., Lebuis, P et Legault, G. A. (dir.) (1997). *Les défis éthiques en éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006a). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006b). Les sources de l'identité professionnelle des enseignants du Québec. *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 19, 51-68. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.univ-rouen.fr/civiic/index.php?id=5#>>. Consulté le 17 février 2011.
- Dictionnaire Antidote* (2008). Logiciel sur cédérom. Montréal : Druides Informatique.
- Durkheim, E. (1893). *De la division du travail social : Livre I*. (huitième édition, 1967). Paris : Les Presses universitaires de France. Document téléaccessible à l'adresse <classiques.uqac.ca/ca/.../Durkheim_emile/division_du_travail_1.pdf>. Consulté le 3 février 2011.
- Encyclopédie libre Wikipédia. (s.d.). *Bon père de famille*. Site téléaccessible à l'adresse : <<http://fr.wikipedia.org>>. Consulté le 12 janvier 2013.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2002a). *Une profession déjà bien encadrée. Avis de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) en réponse à la consultation de l'Ordre des professions du Québec (OPQ) concernant la reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants*. Document téléaccessible à l'adresse : <www.fse.qc.net/publications/avis-memoires/index.html?eID...>. Consulté le 1er novembre 2012.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2002b). *L'ordre professionnel... Votre point de vue compte*. Document téléaccessible à l'adresse : <www.fse.qc.net/profession-enseignante/...et.../index.html?...>. Consulté le 31 octobre 2012.

- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2002c). L'ordre professionnel, un outil de promotion ? *Bulletin FSE*, 63, 3. Document téléaccessible à l'adresse : < [www.fse.qc.net/publications/bulletins-depeche/index.html?...>. Consulté le 31 octobre 2012.](http://www.fse.qc.net/publications/bulletins-depeche/index.html?...)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2003). *Enseigner, une question d'engagement et de cœur. Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur la profession enseignante*. Document téléaccessible à l'adresse : < [www.fse.qc.net/publications/avis-memoires/index.html?eID...>. Consulté le 2 novembre 2012.](http://www.fse.qc.net/publications/avis-memoires/index.html?eID...)
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2004). *Déclaration de la profession enseignante*. Document téléaccessible à l'adresse : < seuat.ca/fileadmin/.../Déclaration_de_la_profession_enseignante.pdf>. Consulté le 1 juillet 2012.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2011). *Les droits pouvoirs et responsabilités des enseignantes et enseignants*. Document téléaccessible à l'adresse : < www.fse.qc.net/.../user.../FSE_Droits_pouvoirs_responsabilites.pdf>. Consulté le 31 octobre 2012.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2012a). *La Dépêche FSE. Les mythes de la profession enseignante, 1^{ère} partie*. Québec : Centrale des syndicats du Québec.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2012b). *La Dépêche FSE. Les mythes de la profession enseignante, 2^e partie*. Québec : Centrale des syndicats du Québec.
- Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2012c). *Le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Avis de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) en réponse à la consultation de la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation (CSE)*. Document téléaccessible à l'adresse : < [www.fse.qc.net/publications/avis-memoires/index.html?eID...>. Consulté le 1er novembre 2012.](http://www.fse.qc.net/publications/avis-memoires/index.html?eID...)
- Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Gohier, C. (1997). Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés. In M.-P. Desaulniers, F. Jutra, P. Leblais et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 194-197). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/00304ar>>. Consulté le 19 mai 2010.
- Gohier, C. (dir.) (2007). *Identités professionnelles d'acteurs de l'enseignement. Regards croisés*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Gouvernement du Québec. *Code des professions*. L.R.Q., c. C-26. Document téléaccessible à l'adresse <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=C_26/C26.HTM>. Consulté le 20 mai 2011.
- Gouvernement du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants*. Québec : Office des professions.
- Gouvernement du Québec. (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec : Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2006). *L'évaluation des apprentissages au secondaire. Cadre de référence. Version préliminaire*. Québec : Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec. (2007). *Statistiques de l'éducation. Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire. Premier chapitre*. Québec : Ministère de l'Éducation. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.mels.gouv.qc.ca/stat/stat_edu/donnees_06/statistiqueseducation2006_chap1.pdf>. Consulté le 14 décembre 2012.
- Gouvernement du Québec. *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., c. I-13.3.
- Huberman, M. (1993). Enseignement et professionnalisme : des liens toujours aussi fragiles. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 77-85. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/031601ar>>. Consulté le 23 juin 2010.
- Internationale de l'Éducation. (2008). *Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle*. Document téléaccessible à l'adresse : <www.ei-ie.org/fr/websections/content_detail/3270>. Consulté le 10 juillet 2012.
- Jutras, F. et Boudreau, C. (1997). La dimension éthique dans la relation éducative selon le point de vue d'enseignantes et d'enseignants du secondaire. In M.-P. Desaulniers, F. Jutra, P. Lebus et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 155-169). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G. A. et Desaulniers, M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/013910ar>>. Consulté le 19 mai 2010.
- Lafontaine, L., Hébert, M., et Pharand, J. (2005). Cadre de développement de l'éthique professionnelle dans les programmes de formation initiale des maîtres à l'Université du Québec en Outaouais (UQO). In *Actes du Ve colloque international Former des enseignants-professionnels, savoirs et compétences*. Nantes : Université de Nantes et IUFM des Pays de la Loire. Document téléaccessible à l'adresse <<http://www.lizannelafontaine.com/fr/publications.asp>>. Consulté le 19 mai 2010.

- Le Petit Robert* (2011). *Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Nouv. éd. du *Petit Robert* de Paul Robert, texte rem. et ampl. sous la dir. de Josette Rey-Debove et Alain Rey, Dictionnaires Le Robert/VUEF, Paris.
- Legault, G. A. (1999). *Professionalisme et délibération éthique*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, C. et Mathurin, C. (1989). L'évolution du corps enseignant québécois : 1960-1986. *Revue des sciences de l'éducation*, 15(1), 43-71. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/900617ar>>. Consulté le 23 juin 2010.
- Ligneau, J. (1999). Pourquoi faut-il créer l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec? In M. Tardif et C. Gauthier (dir.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (p. 114-122). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Kahn, P. (2006). Autour des mots. Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante. *Recherche et formation*, 52, 105-116. Document téléaccessible à l'adresse <www.inrp.fr/publications/edition-electronique/recherche-et-formation/RR052-9.pdf>. Consulté le 19 mai 2010.
- Martineau, S. (1999). Un champ particulier de la sociologie : les professions. In Tardif, M. et Gauthier, C. (dir.). In M. Tardif et C. Gauthier (dir.). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (p. 9-18). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Melyani, M. (1995). Professionnalisation anodine ou clé de voûte du métier enseignant. *Revue des sciences de l'éducation*, 21(3), 519-539. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/03809ar>>. Consulté le 19 mai 2010.
- Moreau, D. (2007). La question de l'éthique professionnelle des enseignants : un enjeu de la formation professionnelle et universitaire des maîtres. In *Actes du colloque de la Conférence des directeurs d'instituts universitaires de formation des maîtres (CDIUFM) sur qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants* (Tome 1 - p. 365-374). Arras : IUFM. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.lille.iufm.fr/spip.php?rubrique1920>>. Consulté le 19 mai 2010.
- Morin, L. (1997). Postmodernité éthique et formation des maîtres. In M.-P. Desaulniers, F. Jutra, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 122-153). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Mukamurera, J., Bourque, J. et Ntebutse, J. G. (2010). La situation d'insertion professionnelle chez les enseignants du primaire au Québec. *Vivre le primaire*, 23(2), 36-39. Document téléaccessible à l'adresse : < www.usherbrooke.ca/.../VLP_printemps2010_complet-20109315628.pdf>.
- Pachod, A. (2006). La morale en question : «Que dois-je faire ? ». *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 19, 93-104. Document téléaccessible à l'adresse < <http://www.univrouen.fr/civii/c/index.php?id=5#>>. Consulté le 22 février 2011.

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (p. 161-231). Paris : Armand Colin.
- Paillé, P. (2007). La méthodologie de recherche dans un contexte de recherche professionnalisante : douze devis méthodologiques exemplaires. *Recherches qualitatives*, 27(2), 133-151. Document téléaccessible à l'adresse <[http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume27\(2\).html](http://www.recherche-qualitative.qc.ca/volume27(2).html)>. Consulté le 3 mars 2011.
- Perron, M., Lessard, C. et Bélanger, P. W. (1993). La professionnalisation de l'enseignement et de la formation des enseignants : tout a-t-il été dit ? *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1), 5-32. Document téléaccessible à l'adresse <<http://id.erudit.org/iderudit/031598ar>>. Consulté le 23 juin 2010.
- Prairat, E. (2001). L'éthique éducative : entre la déontologie et le conséquentialisme. *Revue française de pédagogie*, 137, 37-46. Document téléaccessible à l'adresse < http://www.inrp.fr/edition-electronique/archives/revue-francaise-de-pedagogie/web/fascicule.php?num_fas=392>. Consulté le 23 février 2011.
- Proulx, J.-P. (1999). Syndicalisme et ordre professionnel : deux formes de regroupement compatibles. In Tardif, M. et Gauthier, C. (dir.). *In M. Tardif et C. Gauthier (dir.). Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* (p. 131-134). Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Roy-Bureau, L. (1997). Et si «l'apprentissage du métier d'homme» intégrait les expériences morales des femmes. In M.-P. Desaulniers, F. Jutra, P. Lebus et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 45-50). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (dir.) (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec ?* Saint-Nicolas : Les Presses de l'Université Laval.
- Turgeon, M. (1997). Une compétence éthique en éducation : les exigences pédagogiques de la justice. In M.-P. Desaulniers, F. Jutra, P. Lebus et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 54-61). Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.
- Université McGill. (année non disponible). *Code de déontologie des futurs enseignants*. Document téléaccessible à l'adresse : <www.mcgill.ca/files/ost/Code_Deontologie.pdf>. Consulté le 4 juillet 2012.
- Zhou, H.-R. (2001). Le test de la personne responsable en responsabilité civile. *Revue du Barreau*, 61, 456. Document téléaccessible à l'adresse : <www.barreau.qc.ca/pdf/publications/revue/2001-tome-61-2-p451.pdf>. Consulté le 12 janvier 2013.

ANNEXE A - PRÉSENTATION DES TEXTES DU CORPUS

Catégorie du document	Numéro du document	Référence complète du document
1. Les textes-clés	Doc 1	Gouvernement du Québec. (2001). <i>La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles</i> . Québec : Ministère de l'Éducation.
	Doc 2	Gouvernement du Québec. <i>Loi sur l'instruction publique</i> , L.R.Q., c. I-13.3.
2. Les textes entourant le débat sur la création d'un ordre professionnel	Doc 3	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (1999a). <i>La profession en marche! Bulletin d'information du CPIQ sur l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec</i> , 4. Document téléaccessible à l'adresse : < http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/.../laprofession4_200992512029.pdf >. Consulté le 1er novembre 2012.
	Doc 4	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (1999b). <i>Cas problématiques</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/.../casproblemes_200992512022.pdf >. Consulté le 1er novembre 2012.
	Doc 5	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (2000). <i>La profession en marche !Bulletin d'information sur le projet de création de l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec</i> , 5. Document téléaccessible à l'adresse : < http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/.../laprofession5_200992512033.pdf >. Consulté le 1er novembre 2012.
	Doc 6	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (2001). <i>Manifeste pour la création de l'Ordre professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < http://conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/dossiers/manifeste_200992512038.pdf >. Consulté le 1er novembre 2012.
	Doc 7	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2002a). <i>Une profession déjà bien encadrée. Avis de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) en réponse à la consultation de l'Ordre des professions du Québec (OPQ) concernant la reconnaissance professionnelle des enseignantes et des enseignants</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.fse.qc.net/publications/avis-memoires/index.html?eID... >. Consulté le 1er novembre 2012.
	Doc 8	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2002b). <i>L'ordre professionnel...Votre point de vue compte</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.fse.qc.net/profession-enseignante/...et.../index.html?... >. Consulté le 31 octobre 2012.
	Doc 9	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2002c). <i>L'ordre professionnel, un outil de promotion ? Bulletin FSE</i> , 63, 3. Document

2. Les textes entourant le débat sur la création d'un ordre professionnel (suite)		téléaccessible à l'adresse : < www.fse.qc.net/publications/bulletins-depeche/index.html?.. >. Consulté le 31 octobre 2012.
	Doc 10	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (2002). <i>L'intersection, XXI(1)</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < http://conseil-cpiq.qc.ca/web/.../intersection_nov2002_200992512027.pdf >. Consulté le 1er novembre 2012.
	Doc 11	Gouvernement du Québec. (2002). <i>Avis de l'Office des professions du Québec sur l'opportunité de constituer un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants</i> . Québec : Office des professions.
	Doc 12	Conseil pédagogique interdisciplinaire du Québec (CPIQ). (2003). <i>Avis du CPIQ sur la profession enseignante</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < http://conseil-cpiq.qc.ca/avis-profenseignante-oct2003_200992512020.pdf >. Consulté le 31 octobre 2012.
	Doc 13	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2003). <i>Enseigner, une question d'engagement et de cœur. Mémoire au Conseil supérieur de l'éducation sur la profession enseignante</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.fse.qc.net/publications/avis-memoires/index.html?eID... >. Consulté le 2 novembre 2012.
3. Les textes portant sur des considérations sur l'éthique professionnelle des enseignants	Doc 14	Gouvernement du Québec. (2004). <i>Pour une éthique partagée dans la profession enseignante</i> . Québec : Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant, Ministère de l'Éducation.
	Doc 15	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2004). <i>Déclaration de la profession enseignante</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < seuat.ca/fileadmin/.../Déclaration_de_la_profession_enseignante.pdf >. Consulté le 1 juillet 2012.
	Doc 16	Conseil supérieur de l'éducation. (2004). <i>Un nouveau souffle pour la profession enseignante, Avis au Ministère de l'Éducation</i> (version abrégée). Québec : Conseil supérieur de l'éducation. Consulté le 1er novembre 2012.
	Doc 17	Internationale de l'Éducation. (2008). <i>Déclaration de l'IE sur l'éthique professionnelle</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.ei-ie.org/fr/websections/content_detail/3270 >. Consulté le 10 juillet 2012.
	Doc 18	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2011). <i>Les droits pouvoirs et responsabilités des enseignantes et enseignants</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.fse.qc.net/.../user.../FSE_Droits_pouvoirs_responsabilites.pdf >. Consulté le 31 octobre 2012.
	Doc 19	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2012a). <i>La Dépêche FSE. Les mythes de la profession enseignante, 1^{ère} partie</i> . Québec : Centrale des syndicats du Québec.
	Doc 20	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2012b). <i>La Dépêche FSE. Les mythes de la profession enseignante, 2^e partie</i> . Québec : Centrale des syndicats du Québec.

	Doc 21	Fédération des syndicats de l'enseignement (CSQ). (2012c). <i>Le développement professionnel du personnel enseignant du secondaire. Avis de la Fédération des syndicats de l'enseignement (FSE-CSQ) en réponse à la consultation de la Commission de l'enseignement secondaire du Conseil supérieur de l'éducation (CSE)</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.fse.qc.net/publications/avis-memoires/index.html?eID... >. Consulté le 1er novembre 2012.
4. Les différents codes d'éthique	Doc 22	Commission scolaire du Chemin-du-Roy. (2004). <i>Code d'éthique</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.csduroy.qc.ca/docs/i_sites/csduroy/90codedethiquecorrigeversion2004sept.pdf >coded'éthique de la commission scolaire du chemin-du-roy>. Consulté le 3 juillet 2012.
	Doc 23	Commission scolaire du Portneuf. (2009). <i>Code d'éthique au sein de la Commission scolaire du Portneuf</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.csportneuf.qc.ca >. Consulté le 3 juillet 2012.
	Doc 24	Collège Français (1965) Inc. (2010). <i>Code d'éthique des employé(e)s</i> . Document interne distribué au personnel.
	Doc 25	Université McGill. (année non disponible). <i>Code de déontologie des futurs enseignants</i> . Document téléaccessible à l'adresse : < www.mcgill.ca/files/ost/Code_Deontologie.pdf >. Consulté le 4 juillet 2012.