

# Codes d'éthique et autonomie professionnelle en enseignement : les enseignants du Québec devraient-ils adopter un code d'éthique?

Marina **Schwimmer**  
Université McGill

Bruce **Maxwell**  
Université du Québec à Trois-Rivières



Ethical codes and professional autonomy in teaching: should teachers in Quebec adopt a code of ethics?

doi:10.18162/fp.2016.358

## Résumé

Le présent article interroge la valeur de l'adoption d'un code d'éthique professionnelle en enseignement. Après avoir montré en quoi un code d'éthique pourrait être bénéfique pour le milieu enseignant, c'est-à-dire pour fournir un mécanisme de régulation autonome et pour favoriser le développement de l'éthique professionnelle, l'article examine les principaux arguments critiques s'opposant à l'utilisation des codes d'éthique en situation professionnelle, lesquels relèvent tous à leur façon de l'idée que les codes d'éthique ont le défaut de miner l'autonomie du jugement professionnel. Trois arguments allant dans ce sens sont présentés et analysés à la lumière des codes d'éthique canadiens pour les enseignants. L'analyse permet de faire surgir trois conditions à respecter lors de la formulation d'un code d'éthique pour qu'il favorise le jugement autonome et non l'adhésion servile à des normes préétablies : l'ouverture du sens, l'espace de dissidence, le rejet du moralisme.

### Mots-clés

Éthique professionnelle, codes d'éthique, conception d'un code d'éthique, enseignants, enseignement

### Abstract

This article considers the value of adopting a code of professional ethics for teachers. After having underlined how a code of ethics stands to benefits a community of educators—namely, by providing a mechanism for regulating autonomy and promoting a shared professional ethic—the article examines the principal arguments against codes of ethics. Three arguments are presented and analyzed in light of the codes of teacher ethics in place elsewhere in Canada. We conclude that a code of ethics must meet three conditions in order for it to be favorable to autonomous judgment rather than blind adherence to pre-established norms: openness of meaning, space for dissidence, and avoidance of moralistic language.

### Keywords

Professional ethics, codes of ethics, design of a code of ethics, teachers, teaching

## Introduction

Dans la foulée des mouvements actuels de professionnalisation en enseignement, les codes d'éthique deviennent de plus en plus communs. Les codes d'éthique officiellement élaborés et reconnus par les associations ou ordres professionnels des enseignants sont présents dans plus de 50 pays autour du monde (UNESCO, 2010). Au Canada, ils sont présents dans toutes les provinces et territoires, sauf au Québec. L'encadrement normatif s'y fait principalement par le biais de l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), lequel énonce les principales obligations légales de l'enseignant, et par le biais d'autres lois et règles que l'on retrouve notamment dans les conventions collectives. Cet encadrement se fait aussi parfois au niveau local, de manière relativement aléatoire, par la mise en place de principes éthiques au sein des établissements ou des commissions scolaires. La compétence n° 12 du référentiel de compétences professionnelles pour la formation des enseignants – « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (Ministère de l'Éducation du Québec, 2001) – fournit également des indications utiles sur les normes éthiques de la profession, mais elle n'est en rien prescriptive : il s'agit d'une description permettant d'évaluer le développement de la compétence éthique des futurs enseignants dans le cadre de la formation initiale des enseignants. Dans ce contexte, on peut se demander si cet encadrement normatif est suffisant, ou si le Québec devrait suivre la tendance actuelle et se doter lui aussi d'un code d'éthique uniforme.

Certains éthiciens remettent en question la valeur des codes d'éthique, non seulement en enseignement, mais pour les professions en général (Harris, 1994; Ladd, 1998; Shortt, Hallett, Spendlove, Hardy et Barton, 2012; Terhart, 1998). Selon ces chercheurs, les codes d'éthique

contreviennent à un principe clé du professionnalisme et de la bonne pratique : le jugement autonome. Dans le présent article, nous proposons d'examiner la valeur de cette critique en la considérant à la lumière de 12 codes d'éthique canadiens qui établissent les standards de la conduite professionnelle en enseignement. Pour bien saisir les enjeux entourant les codes d'éthique, nous commençons par présenter trois principales justifications employées pour défendre leur adoption : renforcer la confiance publique, guider la conduite professionnelle, encadrer la socialisation des nouveaux membres. Ensuite, en nous référant principalement à l'essai classique de John Ladd (1998), « The quest for a code of professional ethics », nous présentons trois arguments selon lesquels les codes d'éthique contreviendraient à l'exercice du jugement autonome : les codes d'éthique encouragent une conception minimaliste de l'éthique, ils imposent une « tyrannie » de la majorité sur les membres d'un groupe professionnel, ils véhiculent une méfiance par rapport à la capacité des professionnels d'agir de façon éthique sans pressions coercitives. Notre but, en confrontant ces critiques aux codes d'éthiques canadiens existants, n'est pas de trancher la question de savoir si l'on devrait être « pour » ou « contre » les codes d'éthique, mais plutôt d'approfondir la réflexion sur ce qui fait un bon ou un mauvais code d'éthique au regard, notamment, de leur formulation, du ton employé, du contenu sélectionné et des messages subtils qui sont véhiculés à propos de l'autonomie professionnelle. Ce faisant, l'analyse permet de faire surgir certaines conditions à respecter lors de la rédaction d'un code d'éthique pour favoriser l'exercice du jugement autonome et non l'adhésion servile à des normes préétablies. Trois conditions principales sont identifiées : l'ouverture du sens, l'espace de dissidence, le rejet du moralisme.

## **Les rôles sociaux, régulateurs et éducatifs des codes d'éthique**

Trois raisons sont souvent mises de l'avant pour justifier l'adoption d'un code d'éthique en enseignement dans la documentation : leurs rôles sociaux, régulateurs et éducatifs. Nous les examinons ici tour à tour. Les rôles sociaux et régulateurs sont intimement liés et ont généralement deux fonctions principales : renforcer la confiance publique et encadrer les praticiens dans leurs délibérations éthiques (Abbott, 1988; Banks, 2003; Campbell, 2000). Ils servent à renforcer la confiance publique en présentant explicitement les normes éthiques que le public est en droit d'attendre des membres de la profession. Il s'agit en ce sens d'une forme de pacte entre un groupe professionnel offrant un service et les personnes qui dépendent de ce service (Carr, 2000). Bien entendu, pour que le code d'éthique permette effectivement de renforcer la confiance publique, il faut que les professionnels se comportent conformément aux normes qui y sont prescrites et c'est dans ce sens que les codes sont censés guider les pratiques professionnelles. L'institution de laquelle relève le code d'éthique doit s'assurer qu'il sera respecté et que les membres de la profession seront imputables s'ils ne le respectent pas. Pour assurer cette imputabilité, on s'assure donc que les membres de la profession apprennent ces normes et la manière de les mettre en application pendant leurs formations initiale et continue. Les codes d'éthique servent donc à définir et à juger la bonne et la mauvaise conduite professionnelle et les institutions qui les administrent ont pour fonction de s'assurer que les mécanismes institutionnels en place puissent prendre les mesures nécessaires pour évaluer et sanctionner, si cela est jugé nécessaire, les membres qui sont accusés d'avoir commis une faute professionnelle (Abbott, 1988).

Les chercheurs établissent parfois une distinction entre deux différentes manières pour les codes d'éthique de réguler la conduite professionnelle (Banks, 2003; Forster, 2012; Van Nuland, 2009). Certains codes d'éthique sont dits « régulateurs », c'est-à-dire qu'ils exposent des principes d'action et des règles de pratique très explicites visant à réguler les pratiques. Ces codes sont aussi souvent qualifiés de déontologiques. D'autres codes d'éthique sont dits « aspirationnels » et présentent plutôt les idéaux et les valeurs (comme la justice et l'intégrité) qui devraient servir de guide et d'inspiration pour la profession. En plus de se distinguer par leur ton, Forster (2012) ajoute que ces deux types de codes d'éthique se distinguent par le fait qu'ils créent des attentes différentes chez les enseignants. En étant plus procéduraux, les codes d'éthique régulateurs tendent à interpeler la rationalité instrumentale, c'est-à-dire une rationalité de type « input-output » où la maximisation de l'efficacité est la principale logique d'action valide. Dans ce cas, ce qui attend du professionnel est qu'il se conforme simplement aux normes éthiques énumérées. En contrepartie, les codes d'éthique aspirationnels, en fournissant des cadres plus flexibles et ouverts, inviteraient les professionnels à réfléchir continuellement à ce que peut signifier l'incarnation des normes prescrites dans sa pratique professionnelle, et favoriseraient donc davantage l'exercice du jugement professionnel autonome.

Ces distinctions sont utiles pour saisir les manières subtiles dont fonctionnent les codes d'éthique, mais en réalité, il faut noter qu'elles ne sont jamais aussi franches et qu'il est rare qu'un code d'éthique puisse tomber dans l'une ou l'autre de ces catégories. Il arrive souvent qu'un code d'éthique présente des aspects aspirationnels et d'autres régulateurs. Pour compliquer encore les choses, les termes code de déontologie, code d'éthique, standards professionnels, etc., sont souvent utilisés de manière assez laxiste de sorte qu'il est difficile de distinguer, à partir du titre, quel est en réalité le contenu d'un code (Forster, 2012).

Enfin, en plus des fonctions sociale et régulatrice que nous venons de discuter, les codes d'éthique présentent un troisième intérêt qui est celui de participer à la formation et à la socialisation des nouveaux membres de la profession. À cet effet, un argument commun dans la documentation est qu'un objectif important de la formation éthique des enseignants est d'introduire les futurs enseignants aux normes collectives de la profession et à la manière de les employer dans la pratique (Campbell, 2013; Strike, 1990). Cet argument repose sur le fait que l'enseignement, comme les autres professions, s'abreuve à un bassin de concepts normatifs distincts, qui définissent et encadrent la pratique responsable : « neutralité », « relation privilégiée », « équité », « honnêteté intellectuelle » ou « intégrité », etc. Banks (2003) ajoute que, en fournissant un cadre et un vocabulaire de base pour encadrer la délibération éthique, les codes d'éthique aident non seulement les enseignants à prendre conscience de certaines questions éthiques, mais leur fournissent aussi un vocabulaire pour y réfléchir ou en discuter ensemble. En ce sens, ils fournissent une matière première pour socialiser les nouveaux enseignants et favoriser le développement professionnel dans le champ de l'éthique professionnelle.

### ***Pourquoi ne pas simplement se référer aux cadres légaux?***

On pourra objecter aux arguments présentés ci-dessus en faveur de l'utilisation de codes d'éthique que la conduite professionnelle des enseignants québécois, comme celle des enseignants des autres provinces canadiennes (MacKay, Sutherland et Pochini, 2013), est déjà encadrée par un cadre normatif légal par le biais de l'article 22 de la Loi sur l'instruction publique (LIP), et que par conséquent,

un code d'éthique professionnel serait redondant. Par exemple, la première obligation dans l'article de la Loi est qu'il est « du devoir de l'enseignant de contribuer à la formation intellectuelle et au développement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié ». Cette formulation est analogue à plusieurs obligations présentes dans les codes d'éthique canadiens (Maxwell et Schwimmer, 2016). Pourquoi alors ajouter un encadrement normatif supplémentaire?

Lorsque l'on compare l'article 22 de la LIP avec un code d'éthique, il paraît évident que l'on ne peut les substituer l'un à l'autre, cela d'abord à cause du niveau de détail présent dans un code d'éthique. Bien entendu, il serait tentant de résoudre ce problème simplement en modifiant et en précisant la Loi, mais le problème principal concernant l'utilisation d'un document législatif demeurerait entier. Un code d'éthique n'est pas produit avec une visée politique ou légale au départ, c'est un document à visée professionnelle. Il est généralement reconnu que dans un groupe professionnel, les membres la profession ont le droit et la responsabilité d'établir eux-mêmes les normes de leur travail, ce qui les rend d'ailleurs légitimes aux yeux des autres professionnels (Abbott, 1988). Comme nous l'avons déjà souligné, un code d'éthique agit à la façon d'un contrat social entre la profession et le public : les professionnels promettent d'agir « professionnellement » en échange d'une certaine marge d'autonomie dans l'exercice de leur travail. C'est parce que le professionnel possède cette marge d'autonomie dans le choix de ses interventions que le public est en droit d'attendre de ce dernier qu'il respecte un cadre normatif légitime (Dubar, 2000). En ce sens, un code d'éthique est le document public qui établit la relation de confiance entre les professionnels et le public et la loi ne peut le remplacer, car il précise ce que l'État et la société sont en droit d'attendre des professionnels et non les obligations que les professionnels ont accepté de s'imposer à eux-mêmes.

Cette tension entre autonomie et régulation de contrôle est centrale pour comprendre les débats actuels sur le rôle et la valeur des codes d'éthique en enseignement, particulièrement dans un contexte où l'autonomie professionnelle des enseignants est souvent contestée. Malgré la multiplication de discours politiques valorisant le développement de l'autonomie professionnelle, il est légitime de douter de son existence dans les faits. En effet, les mécanismes de régulation imposés aux enseignants, sans qu'on demande leur avis, sont particulièrement nombreux et changent au gré de chaque nouveau gouvernement : évaluations ministérielles, contrats de performance, cibles de réussite, plans de lutte, intégration des élèves en difficulté, taille des classes, etc.

Pour illustrer cela davantage, prenons par exemple l'article 19 de la LIP selon lequel les enseignants ont supposément l'autonomie professionnelle de choisir les modalités d'intervention et d'évaluation qu'ils jugent préférables. L'étendue de ce droit a toutefois été testée plusieurs fois en cour et le résultat est clair : les juges ont systématiquement priorisé l'autorité du ministère de l'Éducation, des commissions scolaires et des directions d'établissement, aux dépens des dispositions relatives à l'article 19, c'est-à-dire aux dépens des droits des enseignants à l'autonomie professionnelle (Davialt, 2002). Davialt relate, par exemple, un cas où un enseignant avait refusé d'imposer une activité prescrite par son directeur à certains élèves, car il considérait ces élèves trop vieux et ne voulait pas les infantiliser. Au regard de la Loi, l'arbitre a jugé qu'il s'agissait d'insubordination et que l'enseignant avait l'obligation d'obéir aux directives de la direction d'école, cela tout en reconnaissant qu'imposer l'activité n'était pas dans le meilleur intérêt des élèves (Davialt, 2002, p. 23). Ce dont témoigne ce jugement, comme bien d'autres, est que selon la Loi, pour respecter le droit de l'enfant à une éducation de qualité, le respect de la hiérarchie institutionnelle prévaut toujours.

Or, s'il existait un code d'éthique professionnel ratifié par un ordre professionnel, les juges du Québec pourraient, dans leurs jugements, tenir davantage compte de la logique professionnelle, et du contrat social que les enseignants ont directement avec le public pour assurer la qualité de l'enseignement, au lieu de tenir compte uniquement de la logique institutionnelle qui subordonne les enseignants à l'autorité hiérarchique. Un exemple venant de l'Alberta, où un code d'éthique professionnel ratifié par un ordre est effectivement en place, permet de renforcer cette hypothèse. Dans le cas de Lynden Dorval, un enseignant de mathématique à Edmonton, les cours ont effectivement tenu compte du code d'éthique professionnel dans leurs jugements. Dorval avait été démis de ses fonctions pour insubordination, car il avait refusé de mettre en application la politique de « no-zero » mise de l'avant par sa commission scolaire, une politique qui empêche de donner la note zéro en toutes circonstances, même lorsque l'élève refuse de remettre son travail (Gereluk, Martin, Norris et Maxwell, 2016). À la fin, les cours ont jugé le renvoi de Dorval irrecevable d'un point de vue professionnel.

En plus de servir comme contrepoids dans les jugements légaux, un code d'éthique aurait aussi l'intérêt important de fournir un mécanisme de régulation interne pour intervenir lors de disputes de nature éthique, au lieu de s'en remettre régulièrement au système légal (Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon, 2009). Le personnel scolaire aurait la possibilité de décider lui-même l'étendue de l'autonomie professionnelle et non les juges, qui n'ont aucune connaissance sérieuse de la réalité concrète de la pratique professionnelle.

Les avantages d'un code d'éthique sont clairs : qu'il offre un cadre professionnel minimal établissant les normes éthiques de la profession, il peut guider, éclairer, inspirer la pratique, et il fournit un outil de régulation autonome. Cependant, compte tenu du fait qu'il existe également une vaste littérature critique remettant en question la valeur des codes d'éthique, nous pensons qu'il est souhaitable de suspendre notre jugement afin d'évaluer la valeur de ces critiques. Pour ce faire, nous proposons donc, dans la prochaine partie, d'identifier et de développer les arguments les plus robustes s'opposant à l'utilisation des codes d'éthique professionnelle que nous ayons trouvés dans la documentation à la lumière du contenu de douze codes d'éthique canadiens pour les enseignants (pour des précisions sur le contenu de ces douze codes d'éthique, voir Maxwell et Schwimmer, 2016).

## Les codes d'éthique contreviennent-ils à l'autonomie du jugement professionnel des enseignants?

L'argumentaire le plus convaincant dans la littérature critique sur les codes d'éthique concerne la cohérence du caractère régulateur des codes d'éthique par rapport aux objectifs de l'éthique professionnelle en général (Banks, 2003; Carr, 2000; Cigman, 2000; Dawson, 1994; Forster, 2012; Harris, 1994; Ladd, 1998; Shortt et al., 2012; Terhart, 1998). De manière générale, ces auteurs critiquent le fait que la forme d'énonciation prescriptive des codes d'éthique peut contrevvenir à l'exercice du jugement professionnel autonome. John Ladd, l'auteur de *The structure of a moral code* (1958), un ouvrage classique d'ethnographie morale, et d'une série d'articles sur le relativisme moral dans les années 1970-1980, illustre parfaitement bien cette position. Dans son article intitulé « The quest for a code of professional ethics: an intellectual and moral confusion », un texte abondamment cité, Ladd (1998) affirme qu'un principe éthique ne peut pas, comme c'est le cas dans un code d'éthique, être



établi par décret, car il doit être le résultat de la réflexion et la délibération autonome du sujet. Il ajoute que d'assumer qu'il est possible de décréter des principes éthiques revient à confondre l'éthique avec la régulation politique et que l'idée même de codifier l'éthique est un non-sens. Dans cette section, nous examinons, à tour de rôle, trois de ses arguments les plus convaincants visant à défier l'idée même d'un code *d'éthique* professionnel.

### **1. Une éthique minimale**

En premier lieu, Ladd (1998) soutient que les codes d'éthique décrivent une éthique minimale, ce qui encourage par le fait même l'adoption d'une éthique minimale du type : « j'ai accompli mon devoir, j'ai fait ce que le code me prescrit ». Harris (1994) va dans le même sens en affirmant que les codes d'éthique, quand ils sont trop directifs, encouragent une attitude de conformisme irréfléchi chez le professionnel, et participent à minimiser son sens de la responsabilité par rapport à ses actions. Autrement dit, comme le professionnel est responsable de suivre des règles préétablies inscrites dans un document officiel plutôt que de répondre à des personnes et des cas individuels, il se trouve dans une posture où il est plus sensible aux normes établies qu'aux facteurs moralement pertinents de la situation.

Dans les codes d'éthique que nous avons analysés, un exemple d'obligation susceptible d'engendrer une éthique minimale que nous avons souvent rencontrée est, par exemple, l'obligation de refuser une rémunération supplémentaire pour faire du tutorat auprès de ses élèves en dehors des heures de cours (Maxwell et Schwimmer, 2016). La raison pour laquelle cette obligation pourrait bloquer le jugement autonome, et encourager une éthique minimale, est qu'elle n'offre aucun indice de la raison pour laquelle ce comportement contreviendrait à l'éthique professionnelle et ne fait que dicter un comportement. En explicitant une interdiction formelle si précise, cette obligation bloque la réflexion sur les enjeux éthiques qui la sous-tendent et encourage effectivement l'adoption d'une éthique minimale. En y réfléchissant, il est possible de penser que l'interdiction de tutorat vise, par exemple, à ne pas favoriser injustement certains élèves capables de payer pour l'aide de l'enseignant en dehors des heures de cours. Dans ce cas, l'obligation principale n'est pas de refuser la rémunération, mais bien de traiter tous les élèves de façon juste et impartiale, une obligation d'ailleurs présente dans les 12 codes d'éthiques analysés (Maxwell et Schwimmer, 2016).

Entre les deux formulations, celle qui est plus ouverte et flexible a l'avantage d'élargir l'étendue des possibilités d'application éthique et de favoriser l'exercice du jugement autonome. Bien entendu, ce qui est gagné en ouverture est perdu en précision. Cela signifie que les enseignants sont responsables du sens qu'ils donnent aux obligations et des actions qui en résultent. Cela signifie qu'ils doivent être prêts à assumer cette autonomie. Cela signifie aussi que les concepteurs des codes d'éthique doivent faire suffisamment confiance aux enseignants pour les laisser utiliser leur jugement librement. Appuyant l'idée que la formulation des prescriptions influence leur réception, Standish (2015) affirme :

the policymaker or curriculum planner, like the composer, should be newly sensitized to the fact that it is in their power to give trust back to teachers and to construct the curriculum in such a way that space is opened for improvisation and performance – for the exercise of judgement [...]. (p. 306)

Bien que Standish fasse ici référence aux programmes d'étude, le même argument vaut pour toute forme de prescription institutionnelle, qu'il s'agisse d'un code d'éthique ou d'une autre politique éducative. Seul un code dont les possibilités interprétatives sont suffisamment ouvertes permet l'exercice d'un jugement professionnel autonome et l'adoption d'une éthique professionnelle robuste.

## 2. *Une « tyrannie de la majorité »*

Un deuxième argument critique, toujours selon Ladd (1998), est qu'un code d'éthique entraîne un phénomène que John Stuart Mill a nommé « la tyrannie de la majorité » (Mill, 1859/2011). Parce qu'il représente un consensus de la majorité, un code d'éthique peut décourager la dissidence et la critique des normes qu'il met de l'avant. L'idée de Ladd (1998) semble être que même si un code d'éthique est le résultat d'un certain consensus sur les normes acceptées de la profession, cela ne rend pas ces normes absolues et qu'en érigeant des normes comme relativement absolues dans un code d'éthique, on bloque la capacité précise qui a permis d'établir ces normes en premier lieu : le jugement autonome.

La préoccupation de Ladd (1998) selon laquelle les codes d'éthique encouragent la conformité passive et la critique est d'ailleurs corroborée par une tendance insidieuse que nous avons observée dans notre analyse des codes d'éthique canadiens, c'est-à-dire la tendance de présenter des mises en garde visant à faire respecter des règlements institutionnels et des accords contractuels comme des obligations professionnelles. En effet, dans les codes d'éthique que nous avons analysés, la loyauté par rapport aux décisions politiques ou institutionnelles était une obligation très récurrente (Maxwell et Schwimmer, 2016). Le code d'éthique de l'Alberta exige, par exemple, que l'enseignant « remplisse ses obligations contractuelles avec son employeur jusqu'à ce qu'il soit déchargé de ses fonctions par consentement mutuel ou selon la loi » (Alberta Teachers' Association, 2004). Celui des Territoires du Nord-Ouest exige que les membres « maintiennent une relation positive avec l'Association » (Northwest Territories Teachers' Association, 2012) alors que celui de la Nouvelle-Écosse demande que les enseignants ne « prennent pas de mesures individuelles pour intervenir dans des affaires qui devraient être prises en charge par la Fédération » (Nova Scotia Teachers Union, 2011).

Le fait que ces obligations corporatistes se retrouvent dans un code d'éthique est curieux. Ces obligations placent l'enseignant dans une position où on attend de lui l'obéissance pure et simple : sa réflexivité, et donc son autonomie professionnelle, n'est ni attendue ni bienvenue. Elles peuvent être dites « corporatistes » dans la mesure où elles identifient des normes qui servent avant tout le maintien des institutions et non les intérêts ou le bien-être des élèves. À la différence des obligations aspirationnelles (qui identifient des idéaux de pratique professionnelle) ou régulatrices (qui identifient des normes déontologiques minimales pour la profession), les obligations corporatistes semblent viser la docilité, l'obéissance ou la subordination par rapport à la hiérarchie institutionnelle, comme le montrent les exemples cités plus haut. Il est à noter que ce corporatisme semble aller à l'encontre de la définition classique d'un code d'éthique, lequel constitue un contrat pour établir la confiance entre un groupe professionnel et le public qu'il sert. Les obligations de type corporatiste ne semblent donc pas avoir leur place dans un code d'éthique ainsi défini dans la mesure où elles priorisent paradoxalement l'établissement de la confiance entre le groupe professionnel et ses associations (ou fédération).

Il est normal qu'un code soit une représentation des normes de la majorité (c'est ce qui fait leur légitimité), mais cela ne doit pas signifier que ces normes ne puissent être remises en cause. Encore ici, une attention à la formulation peut minimiser l'aspect trop directif des balises établies. Dire par exemple que les enseignants ont l'obligation de se tenir informés de leurs responsabilités légales, contractuelles et corporatives permettrait, à notre avis, de mieux respecter l'autonomie et du jugement professionnel des enseignants que le type de rappels quant aux responsabilités professionnelles énoncées plus haut.

Ensuite, une autre façon d'aborder le problème de la « tyrannie de la majorité » serait d'inclure plus systématiquement l'obligation de dissidence raisonnable qui est d'ailleurs présente dans près d'un quart des codes d'éthique canadiens analysés (Maxwell et Schwimmer, 2016). En énonçant explicitement que les enseignants ont la responsabilité d'exercer un jugement critique par rapport aux exigences qui leur sont demandées, on ouvre un espace de remise en question pour les enseignants et on affirme l'importance du rôle de défenseurs du bien public qui leur revient.

### **3. *Un langage moralisateur***

Une troisième réserve importante exprimée par Ladd (1998) concerne le fait que les codes d'éthique ont parfois des intentions non déclarées qui ne sont pas nécessairement orientées par des considérations éthiques, mais visent plutôt à manipuler l'opinion. En effet, les codes d'éthique n'ont pas comme seules visées de guider et de réguler la profession. En tant que documents voués à projeter une image publique de la profession, ils peuvent aussi servir à rassurer le public, à consolider le statut professionnel, à renforcer l'identité professionnelle commune ou à établir un certain sens d'appartenance chez les professionnels. Bien que légitimes, ces objectifs secondaires peuvent toutefois provoquer, à travers le contenu choisi et le langage ou le ton employé, l'idéalisation de certaines valeurs professionnelles et conduire à un certain moralisme.

Par moralisme, nous entendons une tendance à utiliser un langage émotionnellement chargé dans le but de faire valoir une image idéalisée ou caricaturale du professionnel. Un bon exemple de ce phénomène est fourni par l'analyse du code d'éthique des enseignants de l'Angleterre faite par Shortt et al. (2012), lequel présente tantôt une image forte et bienveillante de l'enseignant, tantôt une image vulnérable et suspecte. Ladd (1998) aussi soutient que la fonction symbolique des codes d'éthique peut participer à forger une image professionnelle truffée de déclarations de principes idéalisés en représentant l'enseignant comme un sujet parfaitement juste, honnête et intègre. Il estime que ce type de représentation peut nuire à la crédibilité ou à l'applicabilité des codes d'éthique, et amener les membres d'une profession à ne pas les prendre au sérieux et à les considérer comme des reliques représentant des idéaux déçus (1998, p. 215).

Cette dynamique est aussi assez clairement identifiable dans les codes d'éthique canadiens que nous avons examinés (Maxwell et Schwimmer, 2016). Par exemple, plusieurs codes analysés exigent des enseignants qu'ils se comportent de manière à « maintenir l'honneur et la dignité de la profession » (Alberta Teachers' Association, 2004). Sans indications sur le sens de l'honneur et de la dignité professionnelle, cette obligation est non seulement dépourvue de valeur pratique, mais elle semble aussi fonctionner principalement au niveau des émotions et de l'imaginaire pour donner à l'enseignant l'envie de se conformer à une certaine image du « bon » enseignant moralement irréprochable. Comme



le défend Denis Jeffrey (2013), cette image découle d'un modèle désuet de la responsabilité qui est celui de « la moralité exemplaire » qui prévalait avant la Révolution tranquille, c'est-à-dire un modèle où l'on attendait des institutrices qu'elles se comportent comme des modèles de moralité chrétienne en tout temps. Selon cette perspective, attendre des enseignants qu'ils se comportent comme des modèles de moralité exemplaire est complètement archaïque et ne peut servir à orienter une éthique proprement professionnelle. Ce type d'idéalisation ne devrait donc pas avoir sa place dans un code d'éthique.

À l'opposé de l'image « idéalisante » qui vient d'être décrite, certaines obligations explicitées dans les codes d'éthique que nous avons analysés présentent une image de l'enseignant comme un agent suspect que l'on doit garder sous surveillance. Ces obligations apparaissent comme des leçons visant à remettre les enseignants fautifs sur le droit chemin. Par exemple, le code d'éthique du Nouveau-Brunswick affirme qu'« il n'est pas éthique d'exploiter la relation privilégiée entre l'enseignant et son élève » (1.b) et qu'« il n'est pas éthique de soumettre un rapport faux ou mensonger sur un collègue en toute connaissance de cause » (2.f) (New Brunswick Teachers' Association, 2011). L'explicitation de fautes aussi évidemment condamnables peut facilement être perçue comme condescendante et envoyer le message que les concepteurs de codes d'éthique ne considèrent pas les enseignants comme étant dignes de la confiance que l'on est censé accorder à de vrais professionnels. Ces obligations présentent une autre forme de moralisme, trop restrictif, et encore une fois, non propice au professionnalisme.

Une façon de répondre à cet excès de moralisme serait sans doute de porter une attention plus grande au langage employé pour formuler les obligations, au vocabulaire et au ton. Il importe que les obligations puissent être clairement associées à des valeurs professionnelles légitimes dans un système éducatif moderne. Par exemple, une formulation moins présomptueuse et moins moralement chargée de l'obligation de maintenir l'honneur de la profession pourrait être que l'enseignant doit faire preuve de professionnalisme dans ses relations avec les parents et le public. Par ailleurs, dans plusieurs cas, il serait certainement bénéfique d'éviter l'emploi de la négation pour formuler des obligations moins condescendantes. Par exemple, affirmer que « le membre doit respecter le caractère privilégié de la relation maître-élève » ou « le membre doit faire preuve de respect et de solidarité envers ses collègues » au lieu des interdictions énoncées dans le code du Nouveau-Brunswick, seraient certainement plus respectueux de l'autonomie du jugement professionnel des enseignants.

## Discussion et conclusion

Les critiques présentées dans cette section concernent avant tout la prétention des codes d'éthique à servir de guide et de source pour l'éthique professionnelle et non la nécessité de normes déontologiques servant à guider et sanctionner des pratiques. C'est effectivement le glissement vers l'éthique qui semble poser problème dans la mesure où les codes d'éthique comporteraient le danger, selon Ladd (1998) et d'autres critiques, d'induire une forme de réduction de l'éthique en participant ultimement à restreindre le jugement professionnel autonome et à projeter une image décalée de la pratique. Dans le présent article, nous avons cherché à voir comment ces critiques pourraient être prises en considération dans le but d'en minimiser ces dangers. Cependant, nous sommes bien conscients que ces dangers de réduction et de déformation de l'éthique ne peuvent être entièrement enrayerés par la planification : on ne peut entièrement contrôler la réception du message.

À la fin de cet exercice, un certain malaise subsiste : en proposant de prendre les critiques en considération pour améliorer les codes d'éthique, nous savons bien que nous participons, en fin de compte, à ce que Heid (2004) appelle « la domestication de la critique ». Les critiques élaborées par Ladd (1998), Shortt et al. (2012), Terhart (1998), etc. ne se limitent pas à la bonne ou mauvaise formulation des codes d'éthique. De façon plus profonde, elles concernent le fait que les codes d'éthique, en proposant une éthique sous forme d'une liste d'obligations, risquent de placer la déontologie au-dessus des autres formes d'éthique. Or, même si l'on peaufinait indéfiniment les codes d'éthique pour intégrer les critiques qui leur sont adressées, la critique fondamentale subsisterait : une éthique déontologique est insuffisante pour encadrer les pratiques professionnelles. Les formes d'éthique comme l'éthique du *care* (Katz, Noddings et Strike, 1999) ou l'éthique de l'hospitalité (Ruitenberg, 2015) vont beaucoup plus loin pour explorer le cœur vivant de l'éthique d'une profession comme l'enseignement, et tout travail sérieux de développement d'une éthique professionnelle devrait en tenir compte.

À la question initiale, à savoir si les enseignants du Québec devraient se prévaloir ou non un code d'éthique uniforme, nous sommes tentés de répondre oui, mais avec précautions. Un code d'éthique peut devenir un obstacle au développement de l'éthique professionnelle s'il est mal conçu ou mal construit. Cet exercice d'analyse a bien montré à quel point il est difficile de rédiger un bon code d'éthique. Il ne suffit pas de s'asseoir en comité autour d'une table, de consulter quelques codes d'éthique déjà existants, de consulter quelques enseignants sur les dilemmes éthiques du jour, et ainsi de « sembler » se préoccuper des questions éthiques pour avoir l'air professionnel ou rassurer le public. Il s'agit d'un travail rigoureux auquel doit se dévouer un groupe de professionnels pour se doter de normes de pratique collectives légitimes et fonctionnelles. Le processus doit tenir compte de plusieurs enjeux, notamment il doit tenir compte de l'importance de l'autonomie professionnelle dans l'élaboration de normes collectives, il doit être attentif à la fragile relation de confiance qui existe entre le public et la profession, il doit être sensible aux besoins des enseignants et à la manière dont ceux-ci vont les interpréter et les utiliser.

Dans le présent article, nous avons examiné trois points importants de la critique selon laquelle un code d'éthique mal construit peut contrevenir à l'exercice du jugement professionnel, remettant en question sa cohérence dans une perspective de développement de l'éthique professionnelle en enseignement. Cette analyse a permis de conclure que pour favoriser l'exercice du jugement professionnel autonome, la formulation des codes d'éthique devrait, dans un premier lieu, favoriser l'ouverture et la flexibilité des énoncés d'obligation au lieu d'énoncés trop fermés et circonscrits. En second lieu, les codes d'éthique devraient explicitement encourager les enseignants à utiliser leur jugement critique dans l'intérêt des élèves et du public et reconnaître l'importance de l'obligation de dissidence raisonnable. Troisièmement, il importe d'éviter d'utiliser les codes d'éthique comme des outils rhétoriques moralisateurs, que ce soit pour véhiculer une image idéalisée mais irréaliste de la bonne pratique ou pour réprimander par avance les enseignants qui seraient susceptibles de commettre une faute professionnelle. Ces conditions, sans prétendre tout régler, peuvent certainement aider à éviter certains écueils identifiés par Ladd (1988) et les autres critiques, et dont il est possible de trouver des confirmations dans plusieurs codes d'éthique canadiens examinés.

## Références

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labour*. Chicago, IL : University of Chicago Press.
- Alberta Teachers' Association. (2004). *Code of professional conduct*. Repéré à <https://www.teachers.ab.ca/About%20the%20ATA/UpholdingProfessionalStandards/ProfessionalConduct/Pages/CodeofProfessionalConduct.aspx>
- Bakhtine, M. (1970). *Problèmes de la poétique de Dostoïevski*. Paris : Éditions l'Âge d'homme.
- Banks, S. (2003). From oaths to rulebooks: A critical examination of codes of ethics for the social professions. *European Journal of Social Work*, 6(2), 133-144. <http://dx.doi.org/10.1080/1369145032000144403>
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221. <http://dx.doi.org/10.1080/03057640050075198>
- Campbell, E. (2013). Cultivating moral and ethical professional practice: Interdisciplinary lessons and teacher education. Dans M. Sanger et R. Osguthorpe (dir.), *The moral work of teaching and teacher education: Preparing and supporting practitioners* (p. 29-44). New York, NY : Teachers College Press.
- Carr, D. (2000). *Professionalism and ethics in teaching*. Londres : Routledge.
- Cigman, R. (2000). Ethical confidence in education. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), 643-657. <http://dx.doi.org/10.1111/1467-9752.00199>
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant du Québec. (2003). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/EthiquePartageProfEns\\_Avis\\_f.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/EthiquePartageProfEns_Avis_f.pdf)
- Daviault, P. (2002). L'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants et le droit de gérance. Dans P. Chagnon (dir.), *Développements récents en droit et l'éducation* (p. 3-27). Cowansville, QC : Yvon Blais.
- Dawson, A. J. (1994). Professional codes of practice and ethical conduct. *Journal of Applied Philosophy*, 11(2), 145-153. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1468-5930.1994.tb00104.x>
- Dubar, D. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Paris : PUF.
- Forster, D. J. (2012). Codes of ethics in Australian education: Towards a national perspective. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(9). <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2012v37n9.4>
- Gereluk, D., Martin, C., Norris, T. et Maxwell, B. (2016). *Questioning the classroom: Perspectives on Canadian education*. Toronto, ON : Oxford University Press.
- Harris, N. G. E. (1994). Professional codes and Kantian duties. Dans R. F. Chadwick (dir.), *Ethics and the Professions* (p. 104-115). Aldershot : Avebury.
- Heid, H. (2004). The domestication of critique: Problems of justifying the critical in the context of educationally relevant thought and action. *Journal of Philosophy of Education*, 38(3), 323-339.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.189>
- Jeffrey, D., Deschesnes, G., Harvengt, D. et Vachon, M.-C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans Jutras, F et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-91). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Katz, M. S., Noddings, N. et Strike, K. A. (dir.) (1999). *Justice and caring: The search for common ground in education*. New York, NY : Teachers College Press.
- Ladd, J. (1998). The quest for a code of professional ethics: an intellectual and moral confusion. Dans P. A. Vesilind et A. S. Gunn (dir.), *Engineering, ethics and the environment* (p. 210-218). Cambridge : Cambridge University Press.

- MacKay, A. W., Sutherland, L. I. et Pochini, K. D. (2013). *Teachers and the Law: Diverse roles and new challenges* (3<sup>e</sup> éd.). Toronto, ON : Emond Montgomery Publications.
- Maxwell, B. et Schwimmer, M. (2016). Une analyse qualitative des codes d'éthique pour les enseignants du Canada. *Les dossiers du GRÉÉ : Les cadres de référence pour le développement, la recherche et la formation en éthique professionnelle*, 1(3), 25-32. Repéré à [https://gree.uqam.ca/upload/files/publication/Dossiers\\_GREE\\_Serie\\_1\\_no\\_3.pdf](https://gree.uqam.ca/upload/files/publication/Dossiers_GREE_Serie_1_no_3.pdf)
- Mill, J. S. (1859/2011). *On liberty*. Repéré à <https://www.gutenberg.org/files/34901/34901-h/34901-h.htm>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Repéré à [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site\\_web/documents/reseau/formation\\_titularisation/formation\\_enseignement\\_orientations\\_EN.pdf](http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf)
- New Brunswick Teachers' Association. (2011). *Code of professional conduct*. Repéré à [http://www.nbta.ca/resources/code\\_of\\_ethics/Code\\_of\\_Professional\\_Conduct.pdf](http://www.nbta.ca/resources/code_of_ethics/Code_of_Professional_Conduct.pdf)
- Northwest Territories Teachers' Association. (2012). *Code of ethics*. Repéré à <https://www.ece.gov.nt.ca/files/Early-Childhood/handbook/Section%201%20documents/NWTTA%20Code%20of%20Ethics%202012.pdf>
- Nova Scotia Teachers Union. (2011). *Code of ethics*. Repéré à <http://www.nstu.ca/the-nstu/about-us/about-nstu/code-of-ethics/>
- Québec. (2015). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- Ruitenbergh, C. (2015). *Unlocking the world: Education in an ethic of hospitality*. Boulder, CO : Paradigm.
- Shortt, D., Hallett, F., Spendlove, D., Hardy, G. et Barton, A. (2012). Teaching, morality, and responsibility: A Structuralist analysis of a teacher's code of conduct. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 124-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2011.09.004>
- Standish, P. (2015). Knowing in feeling. Dans E. Duarte (dir.), *Philosophy of education* (p. 301-307). Repéré à <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/4504/1407>
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x\(90\)90006-q](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051x(90)90006-q)
- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33(4), 433-444.
- UNESCO. (2010). *Toolkit on teacher codes of conduct*. Repéré à <http://teachercodes.iiep.unesco.org>
- Van Nuland, S. (2009). *Teacher codes. Learning from experience*. Repéré à <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001858/185872e.pdf>

## Pour citer cet article

- Schwimmer, M. et Maxwell, B. (2016). Codes d'éthique et autonomie professionnelle en enseignement : les enseignants du Québec devraient-ils adopter un code d'éthique? [Ethical codes and professional autonomy in teaching: should teachers in Quebec adopt a code of ethics?]. *Formation et profession*, 24(3) 63-74. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2016.358>