

## INTRODUCTION

# L'éducation à l'heure des choix sociaux

La Commission des États généraux sur l'éducation a déposé son rapport final intitulé « Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires<sup>1</sup> ». À la différence de la Commission d'enquête qui a élaboré les plans pour construire le système d'éducation au Québec, la Commission des États généraux indique « les voies de rénovation possibles<sup>2</sup> » du système actuel. L'analogie avec le métier de la construction n'est pas que métaphorique, car elle souligne clairement l'envergure des travaux à réaliser dans chacun des « chantiers ». Dès l'avant-propos, les commissaires précisent l'ampleur des rénovations à apporter à cet édifice qu'est le système d'éducation en soutenant :

Mais, pour que l'école devienne ce facteur essentiel de cohésion sociale – par l'égalité des chances qu'elle permet comme par la richesse des savoirs qu'elle transmet –, pour qu'elle éduque les individus aux valeurs et les prépare à la citoyenneté responsable, il faudra provoquer des ruptures par rapport à la culture scolaire traditionnelle, aux structures telles qu'on les connaît, au partage actuel des responsabilités, et à la protection de certains acquis<sup>3</sup>.

---

1. LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION (1996). *Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation.

2. *Ibid.*, p. 1.

3. *Ibid.*, p. 2.

## 2 Les défis éthiques en éducation

La Commission propose dès lors de redéfinir dans un premier temps la mission éducative dans notre société. Il est difficile, en effet, d'évaluer la pertinence des travaux à réaliser si nous ne possédons pas au préalable une vision de la finalité à atteindre. Comment définir à l'aube du XXI<sup>e</sup> siècle la mission éducative de l'ensemble du système scolaire ? Que pouvons-nous, comme citoyennes et citoyens, attendre du système scolaire ? Quelles fonctions sociales doit-il assumer ?

Nul ne saurait attendre du rapport de la Commission une étude exhaustive sur cette dimension essentielle aux travaux envisagés. Dans les quelques pages consacrées à cette fin, nous retrouvons toutefois une mise en perspective importante concernant le contexte culturel dans lequel s'inscrit la redéfinition du système d'éducation.

En effet, alors que les valeurs communes qui devraient servir de ciment à notre société sont loin d'être clairement reconnues, que le développement économique paraît impossible à maîtriser, fluctuant au gré de la mondialisation des échanges et de la déréglementation des marchés financiers, que le rôle du travail salarié comme mode dominant d'insertion sociale et de distribution des richesses est remis en question, que l'exclusion sociale gagne du terrain, que la permanence des savoirs est de plus en plus illusoire, il est normal de se demander à quoi l'éducation peut bien mener<sup>4</sup>.

Pour les commissaires, l'éducation doit participer au projet démocratique d'une société plus juste et elle doit devenir un facteur de cohésion sociale permettant de former de citoyennes et des citoyens responsables. Ce projet se précise en trois axes : instruire, socialiser et qualifier. La première finalité de l'institution scolaire est d'instruire : permettre d'« acquérir les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires pour comprendre et transformer le monde ainsi que pour continuer à apprendre tout au long de sa vie ». La seconde est de socialiser : « transmettre les valeurs qui fondent notre société démocratique (l'égalité, les libertés fondamentales, le respect de l'autre, la justice, la coopération, la solidarité) et le respect des institutions communes tout en demeurant un lieu d'exploration des valeurs ». Enfin, l'instruction vise à qualifier : « assurer la formation et le perfectionnement nécessaires à l'exercice d'une activité professionnelle telle qu'elle permette à la société un développement durable et aux individus une intégration réussie au marché du travail [...]»<sup>5</sup>.

---

4. *Ibid.*, p. 4.

5. *Ibid.*, p. 5.

L'évaluation des diverses recommandations du rapport final ne peut se concrétiser que dans la mire de ces finalités. Les commissaires en sont pleinement conscients puisqu'ils soulignent clairement eux-mêmes un des enjeux majeurs : « Mais ces finalités, pour inspirer les changements que nous souhaitons, doivent se refléter dans la vie pédagogique et dans l'organisation du système éducatif<sup>6</sup> ». Dans la mesure où ces finalités ne sont pas partagées entre les diverses personnes, dans la mesure où ces finalités ne sont pas assez précises pour inspirer un idéal à la vie pédagogique et aux institutions, les recommandations resteront sans actions réelles. Le rapport final de la Commission nous propose deux niveaux de lecture des recommandations. Le premier, plus instrumental, propose des objectifs précis et des modifications concrètes, par exemple, fixer le taux de diplomation pour assurer l'égalité des chances (chantier 1), améliorer les services à la petite enfance (chantier 2), rehausser le niveau culturel au primaire et au secondaire (chantier 3) et poursuivre la déconfectionnalisation du système scolaire (chantier 9). Puisque les réformes proposées exigent de modifier les façons de faire dans le milieu de l'éducation, chez des enseignantes et enseignants jusqu'au ministère de l'Éducation lui-même, il n'est pas étonnant que les résistances se manifestent devant les exigences de changement. Les débats, déjà en cours, sur la déconfectionnalisation, sur la réduction du financement des écoles privées, sur les coûts de la réforme dans le contexte actuel des finances publiques manifestent clairement comment ils s'inscrivent presque exclusivement dans une logique de la faisabilité, économique ou politique. Qu'advient-il alors des finalités de l'éducation d'aujourd'hui ? L'éducation peut-elle inspirer des repères pour une culture en mutation ?

À ne regarder que les enjeux de pouvoirs, la défense des intérêts des groupes en présence, les compromis à faire, on risque d'oublier une dimension essentielle de ce rapport, la définition de l'éducation comme repère pour la culture de demain. Définir la mission éducatrice, c'est proposer un idéal social, l'insertion des citoyennes et citoyens dans une visée éthique. C'est ainsi que les débats autour des recommandations des États généraux sur l'éducation rejoignent le questionnement éthique tel qu'il s'élabore depuis plusieurs années dans la foulée des problèmes éthiques soulevés par les technologies médicales et les recherches sur l'humain. Lire les débats sur l'éducation à partir des enjeux symboliques (valeurs, croyances, représentations) dans la société constitue un complément à la première lecture, car seule cette lecture dirigée permet de comprendre la justesse des moyens pour rendre les fins vivantes et effectives en inspirant les agents sociaux.

---

6. *Ibid.*, p. 6 (souligné dans le texte).

Le présent ouvrage propose cette seconde lecture sur quelques défis qui sont au cœur du système d'éducation; c'est pourquoi nous lui avons donné pour titre *Les défis éthiques en éducation*. Les différentes études qu'il comporte recourent plusieurs aspects des recommandations des États généraux. Certaines d'entre elles permettent d'approfondir les défis qui n'ont été que sommairement mentionnés dans le rapport, alors que d'autres cadrent autrement la problématique à partir du questionnement éthique. Ces études cherchent à contribuer aux débats actuels sur les choix en éducation; c'est pourquoi nous jugeons important dans cette introduction de situer nos contributions par rapport aux analyses et aux recommandations des États généraux sur l'éducation.

La première partie, «L'horizon des défis», approfondit le thème de notre culture en mutation. Cette étude s'interroge sur l'état de notre culture et sur les enjeux actuels de sa transformation. L'école ne peut plus être, comme celle d'autrefois, le lieu de transmission de valeurs et de systèmes de croyances partagées socialement. Devant la pluralité des croyances et des religions, devant la multiplicité des repères, l'école doit-elle abandonner son rôle de socialisation et se limiter à instruire et à qualifier ses membres en fonction du marché du travail? À ce sujet, la réponse des commissaires des États généraux est négative; il faut, au contraire, que l'école favorise le développement de citoyennes et de citoyens responsables. Mais qu'est-ce qu'une personne responsable? Et, de plus, comment éduque-t-on à la responsabilité?

Cette partie permet de situer certains paramètres pour comprendre la mutation culturelle de ce siècle et de mesurer l'impact de ces changements sur la formation de personnes responsables. Les débats actuels sur la professionnalité des écoles, sur l'enseignement religieux, sur l'enseignement moral et maintenant sur «l'éducation civique<sup>7</sup>» ne peuvent s'éclairer qu'à la lumière de notre interprétation de l'état actuel de la culture dans laquelle l'école doit inscrire ses futurs citoyennes et citoyens. L'analyse de l'importance de la rationalité instrumentale dans la culture actuelle permet de soulever des doutes sur le modèle de socialisation proposé par les commissaires, axé sur la connaissance des droits et des pratiques démocratiques.

La deuxième partie, «La compétence éthique: définitions et enjeux de formation», approfondit la question de la formation morale. Les

---

7. «C'est dans cette perspective qu'il faut accueillir la demande répétée, dans tous les milieux, d'un véritable **cours d'éducation civique** portant sur les droits et les obligations contenus dans les chartes, les codes de lois et les pratiques démocratiques ainsi que sur la responsabilité individuelle et la solidarité.» (Souligné dans le texte.) *Ibid.*, p. 56.

études présentées cherchent à éclairer la notion de « compétence éthique » afin d'examiner comment cette finalité de formation pourrait guider la pratique pédagogique visant la formation de personnes responsables. Cette partie apporte une contribution majeure aux débats actuels sur la formation de la dimension éthique des personnes dans la mesure où elle permet, d'une part, de comprendre la multiplicité de sens que l'on attribue à cette notion en éducation et, d'autre part, de saisir la portée des différents modèles de formation de personnes responsables.

Il peut paraître étonnant pour certaines personnes que la « compétence éthique » qui avait été proposée comme finalité de la socialisation par le Conseil supérieur de l'éducation dans son rapport de 1989-1990 soit si peu utilisée par les commissaires. Il n'y a qu'à deux endroits que l'on retrouve la mention de l'éthique. Ces deux mentions apparaissent relativement à l'enseignement du primaire et du secondaire. Il n'est fait aucune mention de cet enseignement pour le collégial ou l'université, lieux de la formation à l'éthique professionnelle.

Dans un premier temps, les commissaires suggèrent que l'enseignement dans le champ de la technologie, de la science et des mathématiques ne soit pas uniquement technique. Il ne faut pas oublier que « leur développement soulève de nombreuses questions éthiques. Une bonne formation scientifique et technique de base est donc essentielle pour permettre à tout citoyen et à toute citoyenne de participer aux débats démocratiques qui ont cours autour de ces questions<sup>8</sup> ». Les commissaires semblent ainsi s'orienter davantage vers un apprentissage de notions et un questionnement éthique que vers une formation de la personne. La deuxième mention apparaît au chapitre du développement personnel. La compétence éthique est directement associée ici au développement psychique de la personne :

Le bien-être physique et psychologique n'est pas donné à la naissance une fois pour toutes. Il est essentiel de proposer aux élèves l'acquisition des connaissances et l'adoption d'attitudes qui leur permettront d'être bien dans leur peau, de vivre en santé, de découvrir leurs valeurs, d'établir des relations harmonieuses avec les autres, de composer avec les difficultés qu'ils rencontreront dans leur vie personnelle, dans leur cheminement scolaire et professionnel, dans leurs relations familiales ou sociales. Vue sous cet angle, l'éducation physique est une discipline incontournable. D'autres activités ayant pour but la connaissance de soi, le développement de la compétence éthique et le soutien au choix de carrière sont également essentielles<sup>9</sup>.

8. LES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR L'ÉDUCATION, *op. cit.*, p. 20.

9. *Ibid.*, p. 21.

La deuxième partie permet d'éclairer davantage l'enjeu éducatif de formation de la personne, de sa dimension éthique. Cette question est incontournable dès que l'on s'interroge sur l'éducation de personnes responsables par le moyen de l'enseignement religieux, de l'enseignement moral ou de l'éducation civique.

La troisième partie, «La compétence éthique du personnel enseignant et le milieu éducatif», nous propose une analyse de la formation des maîtres en matière d'éthique. Cette question est étudiée sous différents aspects puisque les questions éthiques se posent sur les plans des relations interpersonnelles et sociales. Les enseignantes et enseignants font face dès lors à divers enjeux éthiques soit par l'intermédiaire de la matière enseignée, soit par celui des rapports aux élèves ou étudiants. Les questions éthiques concernent aussi les établissements d'enseignement. Comme le soulignent les commissaires, «les cours d'histoire, de géographie, de vie économique ou d'éducation civique sont propices à ces apprentissages des réalités sociales, mais les occasions d'engagement de même que les valeurs qui sont véhiculées dans l'école même sont aussi des lieux d'initiation à la vie en société<sup>10</sup>». Quelle formation, régulière ou continue, les enseignantes et enseignants ont-ils? Comment assumer le rôle d'éducation à l'éthique? Encore une fois, cette question de la formation à l'éthique des enseignantes et enseignants est traversée par la question de l'absence de repères.

La quatrième partie, «La dimension éthique de la relation pédagogique», nous invite cette fois à étudier la relation éducative elle-même et à cerner davantage les éléments éthiques qui la nouent. Cette partie permet d'éclairer la pratique éducative telle qu'elle se vit à la lumière de divers témoignages. Cette contribution permet de mieux cerner les difficultés liées à la réalisation des objectifs de formation dans le cadre actuel des institutions scolaires. À la lumière de ces études, on peut mieux comprendre pourquoi les commissaires soutiennent que **«La clé de toute rénovation ou d'amélioration de l'école est, pour une bonne part, entre les mains du personnel de l'école, et en particulier du personnel enseignant<sup>11</sup>»**.

La cinquième partie, «Compétence éthique et professionnalisme», propose diverses analyses rattachées à la professionnalisation des enseignantes et des enseignants. Cette question traverse aussi les études des troisième et quatrième parties, puisque la professionnalisation passe par un contrôle plus strict de la formation des professionnels et par la

---

10. *Ibid.*, p. 21.

11. *Ibid.*, p. 43 (souligné dans le texte).

reconnaissance d'une plus grande autonomie dans les décisions et les actes professionnels. Les diverses études soulèvent des défis éthiques majeurs auxquels sont confrontées les personnes en voie de professionnalisation. Est-ce que la professionnalisation des enseignantes et des enseignants est souhaitable? Si oui, comment définir l'acte professionnel et les compétences professionnelles? Comment définir aussi l'éthique professionnelle des enseignantes et des enseignants?

Dans leurs recommandations, les commissaires s'orientent explicitement vers la professionnalisation des enseignantes et des enseignants en favorisant l'autonomie professionnelle et la transformation des structures institutionnelles: «Elles [les directions des établissements] doivent aussi composer avec la nécessité de renforcer l'autonomie professionnelle des enseignantes et des enseignants sans y voir une menace<sup>12</sup>.» L'autonomie professionnelle s'oppose à la bureaucratisation des systèmes de contrôle. Il n'est pas étonnant que les commissaires soulignent les conséquences de la reconnaissance de l'autonomie professionnelle.

Comme nous le montre le mouvement de la professionnalisation, la reconnaissance de l'autonomie professionnelle va de pair avec l'émergence d'une autodiscipline de cette autonomie par l'élaboration de standards de pratiques et de codes de déontologie et par le développement de l'éthique professionnelle. Le rapport des États généraux sur l'éducation ne mentionne pas ces défis éthiques. Pourtant, l'importance accrue de l'éthique professionnelle et de l'éthique des affaires depuis plusieurs années montre clairement que la formation de la dimension éthique des personnes ne peut se restreindre au développement de la personne au secondaire. De plus en plus d'universités offrent maintenant des activités pédagogiques en éthique professionnelle et en déontologie à leurs membres. La recherche en formation à l'éthique dans les universités a engendré divers programmes de certificat, de diplôme et de maîtrise dans le domaine. Les études de la dernière partie permettent de cerner, à la lumière de l'expérience de l'éducation à l'éthique professionnelle dans les universités québécoises, un défi éthique majeur dans la professionnalisation des enseignantes et des enseignants. De plus, elles font ressortir davantage l'urgence de recherches dans le domaine du «développement d'une compétence éthique» pour les citoyennes et les citoyens de demain.

---

12. *Ibid.*, p. 46.