

L'IDENTITÉ PROFESSIONNELLE DE L'ENSEIGNANT : RAPPORTS À L'ÉTHIQUE ET AU POLITIQUE

Christiane GOHIER, professeure, département d'éducation et pédagogie - Université du Québec à Montréal

RÉSUMÉ

L'identité professionnelle de l'enseignant est souvent associée à la stricte maîtrise des savoirs disciplinaires et pédagogiques. C'est oublier que l'éducation, en tant qu'activité relevant du champ des pratiques sociales – reposant sur le rapport à l'autre – est, par essence, traversée par la question éthique. En tant que pratique de formation, à l'interface de l'enseignement et de l'apprentissage, elle interpelle éthiquement l'enseignant sous divers angles : choix et orientations de la formation, rapport aux autres – élèves, collègues, parents, pairs – rapport à soi, normes professionnelles de comportement. Le souci de l'autre, au-delà de la sphère éthique, rejoint le politique dans l'aire de rapports qu'il crée qui permet au sujet d'habiter le lieu de « conviction réciproque » que représente l'espace du politique.

C'est cette double dimension, éthique et politique, de l'intervention éducative que nous examinerons ici dans le cadre d'une conception de la formation ayant pour double finalité l'éducation à la compréhension et à la relation (Gohier, 2002a). Car on ne saurait parler d'identité professionnelle sans définir l'objet et les enjeux fondamentaux d'une profession, ceux-ci ayant une incidence sur celle-là. On ne saurait en effet réduire l'identité professionnelle à une série de critères définitoires généraux établis, par exemple, sur le modèle des professions libérales, telles la nature de l'acte posé, impliquant une activité intellectuelle, rendu sous forme de service, l'autonomie et la responsabilité dans la pratique, la formation universitaire et l'accréditation des membres par une association professionnelle qui promulgue et régit un code d'éthique (Carbonneau, 1993).

Si ces conditions doivent être remplies pour qu'une occupation accède au statut de profession (officiellement accréditée ou non), elles ne cernent pas la spécificité de chaque champ d'activité professionnelle. Ainsi, l'enseignant, comme professionnel de l'enseignement et de l'apprentissage, est-il engagé d'abord et avant tout dans une activité relationnelle avec l'étudiant, visant à favoriser le développement de celui-ci. Car il ne saurait y avoir d'apprentissage sans relation. Relation avec les objets du savoir, qui sont intégrés dans la mesure où ils participent à l'univers de la signification, s'ils font sens, relation médiatisée par le professeur qui devient passeur culturel (Zakhartchouk, 1999), pour reprendre l'expression qui est de mode. En espérant que sa popularité ne la réduise pas au rang de slogan, comme c'est souvent le cas, car le terme passeur rend bien cette fonction de médiateur et de lieu que remplit l'enseignant (Gohier, 2002b). Comme le soutient De Rosnay (2003), les nouvelles technologies de l'information et de la communication, dont peut bénéficier l'intervention éducative, ne remplacent pas la relation humaine. C'est dans le cadre de cette interrogation sur les finalités éducatives que se situe le premier de plusieurs lieux d'intersections entre l'éthique et l'enseignement.

ÉTHIQUE ET ENSEIGNEMENT : LES CROISEMENTS

Avant d'aborder les divers ordres de questionnement éthique suscités par la pratique éducative, il faut convenir du sens à donner au concept d'éthique. Polysémique et lourdement chargé de sens dans la pensée occidentale par plus de deux millénaires de réflexion philosophique, il se rapporte, à *l'éthos* (*mores*), aux mœurs, aux comportements à adopter envers l'autre. Éthique et morale sont par ailleurs les deux faces d'une même interrogation sur l'orientation de la conduite humaine, la première étant plus réflexive, la seconde plus prescriptive, encore que l'usage des termes puisse parfois varier selon les auteurs.

On se référera ici à deux acceptions complémentaires de l'éthique, celles de Ricoeur (1991), en tant que visée, celle « de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (p. 257) et celle d'Auroux (1990, cité dans Baudouin, 1994, p. 20), comme « l'étude théorique des principes qui guident l'action humaine dans les contextes où le choix est possible ».

La réflexion sur le comportement à adopter pour atteindre à l'idéal de la vie bonne et l'examen des principes qui guident l'action se conjuguent pour orienter le comportement envers l'autre. Dans cet esprit, l'interrogation sur l'intervention éducative ne peut faire l'économie d'une réflexion sur les finalités visées. Mon comportement envers l'autre est en effet assujéti à la vie bonne désirée pour lui. Qui veut-on former dans le monde d'aujourd'hui ?

A. Les finalités de l'éducation : former à être une ressource humaine ou un Homme de ressources

Dans *L'éducation, victime de cinq pièges*, Ricardo Petrella (2000) dénonce la tendance actuelle de l'éducation à adopter le langage et, par là les finalités, d'une société marchande, centrée sur « la consommation de masse et la marchandisation de toute activité humaine » (p. 10). Ainsi, veut-on désormais former une « ressource humaine » au service de l'entreprise, une personne « employable » plutôt qu'une « personne humaine ». Les récents écrits de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur les politiques éducatives viennent illustrer cette tendance et étayer cette critique qui peut paraître par trop radicale.

L'OCDE soutient en effet que l'on considère à présent « que l'investissement dans le *capital humain* est au cœur du développement des économies avancées et des sociétés démocratiques » (OCDE, 2002, p. 130). Le capital humain désigne ici les caractéristiques personnelles qui permettent d'acquérir les compétences, de les gérer et d'en tirer parti. Bien que, selon l'OCDE, ces compétences débordent de la sphère de l'économie vers celles du social et du développement personnel, on constate qu'elles y sont subordonnées. Les compétences se traduisent en effet par l'aptitude et la motivation à apprendre, la capacité à rechercher un emploi, les caractéristiques propres qui aident à s'acquitter des tâches professionnelles avec efficacité et, enfin, par la capacité à réussir tout à la fois sa vie professionnelle et personnelle. La vie « personnelle » occupe la part congrue d'une vie professionnelle caractérisée par le souci d'efficacité. Si la « personnalité humaine » est prise en compte, c'est en autant qu'elle puisse servir les fins de l'économie.

L'une des observations que suggère l'analyse présentée ici [...] est qu'une meilleure connaissance de la manière dont une gamme de caractéristiques de la personnalité humaine contribue à la production économique permet de mieux comprendre les avantages qu'apporte la sphère plus large de la vie sociale, personnelle et culturelle (OCDE, 2002, p. 131).

On promouvra, pour ce faire, l'accès à l'éducation pour tous et les avantages du commerce international des services éducatifs, par l'ouverture des établissements d'enseignement aux étudiants étrangers ou encore par la voie de l'enseignement à distance. On y souligne l'intérêt de la multiplication des « fournisseurs de formation ».

Si cette conception de l'éducation n'a pas été adoptée intégralement dans les récentes réformes des programmes d'études des pays occidentaux, et plus particulièrement au Québec, elle n'en teinte pas moins le discours éducatif contemporain. C'est ce que Giroux (2002) désigne comme le *newspeak* de la performance. Elle souligne en effet la transformation du langage éducatif, plus particulièrement dans le monde universitaire, où on parle désormais de performance dans le cadre d'une formation s'adressant à des clients.

L'université d'aujourd'hui passe, parle et écrit la nouvelle *lingua franca*, celle du commerce et de l'industrie. Ainsi les mots tels qu'*étudiant, professeur, administration, savoir, évaluation* se voient remplacés par ceux de *client* ou *produit, membre du personnel, ressource humaine* ou *employé, gestion, information, contrôle de qualité*. L'ensemble des activités d'enseignement et de recherche se nomme production (p. 2).

La réforme actuelle des programmes d'études, axée sur la notion de compétence, n'est pas non plus étrangère à l'idéologie de la performance. Ce concept s'est implanté graduellement dans les années 1990, supplantant ceux de formation générale, de base ou encore celui de formation fondamentale qui caractérisait, mais pas exclusivement, l'ordre du collégial (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, 1993). En 1997, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par Paul Inchauspé, ayant pour mandat de réviser les programmes d'études du primaire et du secondaire pour « prendre le virage du succès », formule ses recommandations. Celles-ci ont trait aux trois

finalités de l'école: instruire, socialiser et qualifier. Les contenus globaux de formation y sont formulés en termes de compétences à atteindre, de profils de sortie, de profils de compétences et de standards (profil de formation ou profil de sortie). Fait à noter, pour justifier la nécessité d'une réforme des programmes d'études, le rapport s'appuie, entre autres, sur des études de l'OCDE portant sur les réformes curriculaires des pays membres dans les dix années précédentes. On rapporte que ces études soulignent l'importance des savoirs dans les sociétés de l'information et de la communication ainsi que de la spécification de profils de formation ou de compétences. L'école doit par ailleurs être un lieu de cohésion sociale et favoriser, chez les étudiants, le développement d'un esprit démocratique, proposition que le rapport Inchauspé fera sienne.

Si, dans son rapport, le groupe de travail formule les objectifs de formation sous forme de compétences disciplinaires et transversales à acquérir, il affirme par ailleurs également la nécessité d'un «rehaussement culturel». Ce vœu sera cependant laissé pour compte dans le programme de formation pour le préscolaire et le primaire (ministère de l'Éducation du Québec, 2001). Ainsi l'expression *école de base* (ou formation, éducation, apprentissages, etc.) a-t-elle disparu, tout comme les termes de savoirs fondamentaux, de savoirs complexes, essentiels et élémentaires pour faire place au vocable d'apprentissage et, surtout, à celui de compétence, ce «savoir-agir fondé sur l'intégration et la mobilisation efficaces d'un ensemble de ressources».

La notion de compétence emprunte à divers courants de pensée cet éclectisme se reflétant dans la polysémie et l'ambivalence de son usage et de son interprétation. Il renvoie, entre autres, au courant anglo-saxon des années 1960, le *competency based movement*, qui prend racine dans une conception behavioriste de l'apprentissage (Boutin et Julien; Jonnaert, 2002), où les objectifs de formation sont traduits en comportements observables. Il renvoie également à la linguistique et à la psychologie du développement, entre autres, à la distinction entre compétence et performance, mais également, comme le souligne Jonnaert, à des travaux de didacticiens européens centrés sur la situation d'apprentissage, ou sur la compétence en contexte, en tenant compte du potentiel de l'étudiant. Cette dernière conception de l'apprentissage, en tant que mobilisation des ressources en contexte, est elle-même redevable des travaux issus des sciences du travail, notamment de ceux de Le Boterf. Selon Perrenoud (1994) et Jonnaert (2002). Le Boterf contribue au dépassement d'une vision taylorienne du travail, se reflétant dans le concept de qualification à l'exercer, en privilégiant celui de compétence, entendu comme capacité globale à organiser l'action.

Les sources, comme on le voit, sont multiples et renvoient à des conceptions différentes, voire divergentes, de l'apprentissage et de l'enseignement. Cette ambiguïté se reflète, entre autres, dans l'écart entre une formation se réclamant d'une épistémologie socioconstructiviste, promouvant l'apprentissage sous forme de développement de compétences, et sa traduction en comportements observables... (Gohier, Grossmann, 2001).

Ce que cette brève incursion dans la réforme actuelle des programmes de formation donne à voir, c'est le passage d'une conception humaniste de l'éducation, centrée sur le développement global de la personne et la formation fondamentale à une conception socioconstructiviste à connotation économiste qui se traduit par les vocables efficacité, adaptation, valeur ajoutée, standards de qualité, rendement maximal, consommation et production.

B. L'Homme de ressources

Le fait de savoir mobiliser des ressources en situation est en soi un objectif louable, mais il ne saurait être atteint si la ressource elle-même n'est pas solidement constituée. Et la principale ressource qui ressortit à l'ordre de la connaissance est la culture, d'abord parce qu'elle est constitutive des savoirs et des œuvres de l'humanité mais également parce qu'elle est le liant qui relie les personnes à leurs semblables, contemporains ou prédécesseurs. Le danger d'une pédagogie du projet comme activité favorisant le développement des compétences est de tomber dans un activisme qui saupoudre les éléments culturels dans autant d'activités éparses. Le projet est une excellente activité pédagogique pourvu qu'il soit structuré en fonction d'objectifs d'apprentissages spécifiques et articulé à l'ensemble des projets planifiés dans une discipline ou un domaine donné, voire autour de sujets transdisciplinaires, afin de lier les savoirs entre eux et de susciter

leur maîtrise et leur approfondissement. Il est par ailleurs utile seulement, comme le soutient Cohen (2002), s'il donne lieu à des apprentissages complexes et, ajouterons-nous, s'il n'exclut pas l'usage de l'enseignement dit « traditionnel » ou de la transmission culturelle.

Quel que soit le mode pédagogique utilisé, l'important est de faire appel aux deux modes d'appréhension du monde que sont la rationalité et la sensibilité liées aux dimensions cognitive et affective de la personne. Car le lien avec les objets du savoir aussi bien qu'avec les personnes ne peut s'établir que si la personne se sent interpellée. Sur le plan cognitif, le discours de la rationalité conjugué à celui de l'imaginaire, le langage symbolique, peuvent contribuer à une éducation à la compréhension et à la relation. Comme le soutient Durand (1984), le langage symbolique, qui renvoie à un sens « figuré », peut être d'ordre iconique, rituel ou mythique. Dans tous les cas, il fait appel à la capacité onirique des humains et au langage poétique qui substitue l'image et l'analogie au concept et à l'argument. Le langage symbolique participe en ce sens également de l'affectivité, de même que la sensation, ou le contact sensuel avec les choses et le sentiment, ou le rapport émotif et affectif avec les êtres. L'enseignant devient alors passeur, médiateur culturel (Zakhartchouk, 1999), mais aussi lieu du « sensé » et du « senti » (Gohier, 2002a, 2002b).

Par la voie de la pensée symbolique et de la culture, la personne se sent liée dans l'univers du sens qui fait échec à l'aliénation de l'individu consommateur de biens éphémères et transformé en capital humain. C'est ce que, dans un registre plus littéraire, cette citation provocatrice de Jean-Jacques Pelletier (2003), présentée comme une injonction mais utilisée comme une mise en garde, donne à voir.

La libération doit être globale. Il faut briser tous les liens. Cela implique la rupture des appartenances (communautaires, ethniques, familiales), la liquidation de l'héritage du passé et du poids des traditions (morale, idéologies, religion), ainsi que l'abolition des faux espoirs de salut (religieux, politique, écologique...).

Ce n'est qu'entièrement libre, c'est-à-dire coupé à la fois de ses racines, de tout projet collectif à long terme et de ses appartenances de proximité, que l'individu peut entrer de manière saine et efficace dans le libre jeu du marché des libertés qu'on appelle « la société » (Joan Messenger, *Le Fascisme à visage humain*, 3, Produire l'homme nouveau (Pelletier, 2003, p. 79)).

Le développement d'une personne liée plutôt que d'un individu aliéné est le premier exemple des choix d'ordre éthique qui se posent à l'enseignant et qui commencent par l'énoncé des finalités éducatives. Ce choix conditionne les autres qui jalonnent divers moments de la pratique éducative.

C. Éthique et enseignement: le rapport au travail et le rapport aux autres

Si le but de l'éducation est de former une personne liée, reliée à l'humanité—œuvres et personnes—cette finalité commande un souci du rapport à l'autre, de la relation, qui doit transparaître dans la posture de l'enseignant. Et qui dit « souci de l'autre » dit « éthique ». Car l'enseignement est d'abord et avant tout affaire de relations à l'autre, l'élève, le collègue, le parent, l'administrateur scolaire, la société elle-même. Il est affaire de relations et de savoirs, de relations et de compréhension. L'identité professionnelle de l'enseignant, pour ces raisons, se situe à la jonction de l'identité personnelle et sociale. Elle consiste en la représentation que l'enseignant élabore de lui-même en tant qu'enseignant et se situe au point d'intersection entre les représentations qu'il a de lui-même comme personne et celles qu'il a des enseignants et de la profession enseignante. Celles-ci portent sur son rapport à son travail, en tant que professionnel de l'éducation/apprentissage, à ses responsabilités, aux apprenants et aux collègues ainsi qu'au corps enseignant et aux autres acteurs impliqués dans l'école comme institution sociale (Gohier *et al.*, 2001).

Autant le rapport au travail—à la compétence professionnelle—que le rapport aux autres dans l'exercice de la profession comportent des dimensions éthiques qui renvoient à la double dimension éthique et déontologique de l'art de l'orientation de la conduite humaine à laquelle nous avons déjà fait référence (Gohier, 1997 ; 1999 ; 2005). S'il y a des règles à respecter,

des conduites prescrites selon une déontologie professionnelle, éventuellement codifiées, par exemple le respect d'un étudiant indépendamment de son appartenance ethnique ou religieuse, elles ne sauraient couvrir tous les cas de figure possibles ni éliminer la nécessité de la réflexion éthique qui, dans certains cas, peut conduire à transgresser la règle. L'orientation de la conduite humaine est alors un art entre éthique et déontologie (Gohier, 2005).

Les croisements entre enseignement et éthique sont multiples. La réflexion sur les finalités éducatives renvoie à une réflexion plus large sur les valeurs de l'enseignant. Et cette réflexion requiert un regard autocritique et introspectif. Le rapport à l'autre commence par un regard sur soi. En regard des compétences à exercer la profession, le fait de se maintenir à jour sur le plan des savoirs disciplinaires et pédagogiques fait partie d'une éthique de la responsabilité, celle d'avoir pour soi l'exigence de donner un enseignement de qualité. Cette exigence inclut le choix des savoirs utilisés dans l'enseignement. Sont-ils pertinents, voire essentiels, pour l'étudiant? Rendent-ils compte de l'état actuel des connaissances sur un sujet, donnent-ils à voir la multiplicité des points de vue ou sont-ils transmis de manière doctrinaire? Pis encore, sont-ils tronqués, voire mensongers, transformés par certains professeurs comme ceux niant l'existence de l'Holocauste?

La responsabilité de l'enseignant et le principe d'intégrité s'appliquent également à un autre moment de l'intervention éducative, celui de l'évaluation. Le choix des modes d'évaluation tient-il vraiment compte des capacités de l'étudiant? Favorise-t-il son apprentissage? L'évaluation est-elle faite avec toute l'attention requise dans un sens constructif pour l'étudiant?

L'enseignant entre par ailleurs en relation avec plusieurs interlocuteurs dans l'exercice de ses fonctions. Outre l'étudiant, à qui il doit respect et, dans certains cas, envers qui il a devoir de confidentialité, il est en interrelation avec des collègues, des administrateurs, parfois des parents, selon l'ordre d'enseignement. Dans tous les cas, se pose la question du type de rapport à entretenir. L'esprit d'ouverture et de collégialité fondent-ils sa relation avec les autres? Souscrit-il au vœu du Conseil supérieur de l'éducation (1991) qui promeut un professionnalisme collectif? Dans tous les rapports qu'il entretient avec les autres acteurs du monde de l'éducation, la question du respect est essentielle. C'est ce que soutiennent Jeffrey et Gauthier (2002) quand ils affirment que le respect d'autrui devrait être la valeur principale à être promue par un éventuel code de déontologie pour les enseignants.

Ce rapport à l'autre ou ce souci de l'autre dans l'espace éthique pave la voie à la considération de l'autre dans l'espace politique. Où l'éthique rejoint le politique.

L'ENSEIGNEMENT ET LE POLITIQUE: LE GESTE PÉDAGOGIQUE

Si, à l'instar de Caillé, on définit le politique comme le lieu atopique de la décision d'être ensemble collectivement «[...] qui est prise par tous et par personne, qui sourd de l'histoire sans s'y réduire, et d'autant moins qu'elle est autant visée d'un avenir commun qu'acceptation d'une tradition héritée» (Caillé, 1993, p. 263). Si, comme le soutient Lévy, «[...] le politique n'est pas seulement un ensemble d'institutions et de rôles (la politique) mais un système de liens qui dessinent, à leur manière, toute la société» (Lévy, 1996, p. 74), l'éducation doit se soucier, comme on l'a vu, de former une personne capable d'établir des liens, du plus proche au plus lointain, et d'investir l'espace public comme lieu de discussion, comme le souhaite Habermas (1992).

C'est l'apprentissage du vivre ensemble promu par le Conseil supérieur de l'éducation (1998) et intégré dans la réforme éducative qui est ici visé, c'est l'éducation du citoyen qui est ciblée. Mais le citoyen ne se réduit pas à sa capacité à exercer son droit de parole dans l'espace public. Il doit certes être rompu à la pratique de la discussion, à la capacité à entendre l'autre, à argumenter, à accepter une décision démocratiquement consentie. Mais cette capacité est elle-même inféodée au sentiment d'appartenance ressenti. Car là où il n'y a aucune reconnaissance, aucun lien, la relation à l'autre ne peut s'établir et la pratique de la discussion devient un exercice procédural, vidé de son sens.

Ce sentiment d'appartenance, comme on l'a vu, peut être créé par une éducation à la compréhension et à la relation qui fait appel à la rationalité et à la sensibilité. Ce sentiment qui permet d'entrer en relation avec l'autre s'accompagne d'un sens de responsabilité réciproque qui provient du lien établi, et induit chez chacun cet autre sentiment qu'est le droit à s'exprimer dans un cadre dialogique où il sait qu'il doit parler de façon à se faire entendre de l'autre. Le droit d'exister confère le droit de s'exprimer tout autant que la conscience de la nécessaire contiguïté avec l'autre et, partant, du respect qui lui est dû.

Si les cours d'éducation civique et d'éducation à la citoyenneté sont des lieux privilégiés pour développer le sentiment d'appartenance citoyenne et l'exercice de la discussion, ils n'en ont pas l'exclusivité. Ces aptitudes peuvent être développées transversalement, dans tous les cours offerts, toutes disciplines confondues. Et ce, autant par le biais des contenus de formation, puisque la culture englobe toutes les disciplines, que par le biais du choix, de l'attitude, du geste pédagogique. Celui-ci englobe et dépasse tout à la fois les moyens didactiques, en ce qu'il suppose une réflexion sur les finalités éducatives et l'adoption d'un comportement éthique envers l'étudiant. Le geste contient davantage que l'acte pédagogique, normé par une profession. Il dénote une générosité, celle d'un certain don de soi, d'une certaine capacité à être, d'une part d'engagement.

L'exercice de la discussion, de la réflexion, du partage, de même que l'éveil de la conscience et de la responsabilité sociales peuvent être pratiqués autant dans un cours de français que dans un cours de géographie ou de biologie. Tout dépend de la façon d'aborder les contenus disciplinaires, tout dépend des questions que nous posons aux savoirs constitués et à leur relation avec les contextes sociétaux qui sont les nôtres.

Alain Caillé (1993) déplore, dans cet esprit, ce qu'il appelle «la démission des clercs ou l'oubli du politique dans les sciences sociales». Souscrivant à une vision utilitariste de la société, les sciences sociales obéissent aux diktats du monde de l'économie et de la science en oubliant de poser la question qui lui paraît essentielle, à savoir «[...] à quelles conditions les productions des chercheurs en sciences humaines et sociales seraient-elles susceptibles d'intéresser leurs frères humains» (Caillé, 1993, p. 60). En se référant entre autres à Mauss, Caillé insiste sur l'importance de la constitution d'une socialité primaire, lieu des relations de personne à personne, dans le fonctionnement de l'ordre démocratique qui suppose «un minimum de vertu chez les citoyens et d'amitié, de *philia*, entre eux» (*Ibid.*, p. 138).

Si l'on peut se poser des questions sur le fondement même des savoirs transmis, on peut également se poser celle de leur incidence sur le développement de la société et de la personne elle-même. C'est ici que l'interrogation épistémologique se double du questionnement pédagogique. Dans tous les cas, l'enseignant doit se poser la question du choix des moyens favorisant chez l'étudiant la compréhension et l'interaction. Dans tous les cas, il doit se souvenir, comme le soutenait Piaget, que l'on va du concret vers l'abstrait, du local vers le mondial. La conscience de la citoyenneté mondiale, tant souhaitée aujourd'hui, ne peut advenir que chez une personne qui pratique la citoyenneté dans son propre environnement sociopolitique. Et cette conscience ne peut être induite, dans le contexte de l'enseignement, que par un enseignant qui pratique lui-même les vertus de la citoyenneté.

C'est donc sur plusieurs plans que l'éthique rejoint le politique dans le contexte de l'enseignement : sur le plan pédagogique, par le geste, la posture de coopération et de respect envers l'étudiant ; sur le plan épistémologique, par la contextualisation et la distanciation critique par rapport aux savoirs enseignés ; sur le plan des apprentissages, par le souci de favoriser le développement des habiletés nécessaires à l'exercice de la citoyenneté, comme la capacité à dialoguer ; enfin, sur le plan des finalités éducatives, par un choix conscient et explicite, comme celui de la relation et de la compréhension dans un univers culturellement significatif. Dans tous les cas, la relation à l'autre est centrale.

CONCLUSION

On dit souvent que les poètes résument en peu de mots ce que les philosophes expriment avec moult arguments. C'est pourquoi j'emprunterai au dramaturge autrichien Arthur Schnitzler comme mot de la fin cette magnifique phrase qu'il met dans la bouche d'Albrecht, un des personnages de sa pièce *L'appel de la vie*, écrite au début du siècle dernier. Cette phrase dit l'importance du lien. C'est une phrase ouverte : « Celui qui ne pense qu'à lui meurt à tout instant ; celui qui a conscience des liens entre les choses vit éternellement. »

BIBLIOGRAPHIE

- BAUDOQUIN, J.M., « La réflexion éthique contemporaine », *Éducation permanente*, n° 121, 1994, p. 13-52.
- BOUTIN, G., et L. JULIEN, *L'obsession des compétences*, Montréal, Éditions Nouvelles, 2000.
- CARBONNEAU, M., « Modèles de formation et professionnalisation de l'enseignant : analyse critique de tendances nord-américaines », *Revue des sciences de l'éducation*, XIX (1), 1993, p. 33-57.
- CAILLÉ, A., *La démission des clercs. La crise des sciences sociales et l'oubli du politique*, Paris, La Découverte, 1993.
- COHEN, E., « La construction sociale de l'équité dans la classe », dans F. Ouellet, *Les défis du pluralisme en éducation*, Sainte-Foy/Paris, Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, 2002, p. 141-162.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, Gouvernement du Québec, 1991.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION, *Rapport annuel sur l'état et les besoins de l'éducation 97-98. Éduquer à la citoyenneté*, Québec, Gouvernement du Québec, 1998.
- DE ROSNAY, J., *Enseigner aujourd'hui*. Conférence dans le cadre de l'Association nationale des acteurs de l'école, Hourtin, 25 août 2003. [En ligne] http://csiweb2.cite-sciences.fr/derosnay/articles/enseigner_aujourd'hui.html
- DURAND, G., *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, 1984.
- GIROUX, A., « À l'université révolutionnée, le Newspeak de la performance », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2002, p. 151-164.
- GOHIER, C., « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres professionnellement interpellés », dans M.P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G.A. Legault (dir.), *Les défis éthiques de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 1997, p. 191-205.
- GOHIER, C., « Mise en échec de la séduction », dans C. Gauthier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et séduire*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 1999, p. 123-135.
- GOHIER, C., « L'homme fragmenté : à la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation », dans C. Gohier (dir.), *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Sainte-Foy, Les Presses de l'Université Laval, 2002a, p. 1-19.
- GOHIER, C., « La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu », M. Tardif et D. Mujawamariya (rédacteurs invités), *Revue des sciences de l'éducation*, numéro thématique : Enseignement et cultures, XXVIII(1), 2002b, p. 215-236.
- GOHIER, C., « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Sainte-Foy, Presses de l'Université Laval, 2005, p. 41-60.

- GOHIER, C. et S. GROSSMANN, (2001). « La formation fondamentale, un concept périmé ? La mondialisation de la compétence », dans C. Gohier et S. Laurin (dir.), *Entre culture, compétence et contenu : la formation fondamentale, un espace à redéfinir*, Montréal, Logiques, 2001, p. 21-54.
- GOHIER, C., M. ANADÓN, Y. BOUCHARD, B. CHARBONNEAU et J. CHEVRIER, « La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif », *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(1), 2001, p. 3-32.
- GROUPE DE TRAVAIL SUR LA RÉFORME DU CURRICULUM, *Réaffirmer l'école : prendre le virage du succès*, Québec, Ministère de l'éducation, 1997.
- ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES, *Analyse des politiques d'éducation*, Paris, OCDE, 2002.
- HABERMAS, J., *De l'éthique de la discussion*, Paris, Flammarion, 1992.
- JEFFREY, D. et C. GAUTHIER, *Code de déontologie pour la profession enseignante. Pistes de réflexion soumises au Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE)*, Ministère de l'Éducation du Québec, décembre 2002, 13 p.
- JONNAERT, P., *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*, Bruxelles, De Boeck, 2002.
- LÉVY, J., *Le monde pour cité*, Paris, Hachette, 1996.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire et enseignement primaire*, Québec, Ministère de l'éducation, 2001.
- MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA SCIENCE, *Des collèges pour le Québec du XXI^e siècle*, Québec, Gouvernement du Québec, 1993.
- OUELLET, F., *Les défis du pluralisme en éducation*, Ste-Foy/Paris, Presses de l'Université Laval/L'Harmattan, 2002.
- PELLETIER, J.J., *Le Bien des autres*, vol. 1, Québec, Les Éditions Alire inc., 2003.
- PERRENOUD, P., *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, ESF, 1994.
- PETRELLA, R., *L'éducation, victime de cinq pièges*, Montréal, Fidès, 2002.
- RICOEUR, P., *Soi-même comme un autre*, Paris, Seuil, 1990.
- SCHNITZLER, A., (1999c; 1906), *L'appel de la vie*, Paris, Actes Sud.
- ZAKHARTCHOUK, J.M., *L'enseignant, un passeur culturel*, Paris, ESF, 1999.