

I. Généralités

I.1. Définitions :

I.1.1. Ethique

Sens 1 :

Concernant la **morale**, les valeurs et les règles de conduite de notre société.

Exemple: La légalisation de l'euthanasie soulève de nombreuses questions éthiques. Il est dangereux de se prononcer trop rapidement.

Synonyme : morale

Étymologie : du latin **ethicus** qui signifie moral, issu du grec **ethikos**.

Traduction anglais : ethical

Sens 2 :

Qui respecte certaines valeurs.

Exemple : Ces vêtements éthiques sont conçus à partir d'un coton biologique issu du commerce équitable.

Ethique : nom féminin

Sens 3 :

Valeurs qui peuvent être appliquées personnellement ou professionnellement.

Exemple : L'éthique professionnelle, l'éthique des affaires, l'éthique infirmière, l'éthique médicale, etc.

Synonyme : déontologie

Traduction anglais : ethics

Sens 4 :

Philosophie

Concept philosophique lié à la morale. L'éthique en philosophie est une discipline faisant réfléchir les penseurs sur des conditions, des valeurs ou encore des finalités.

Traduction anglais : ethics

Sens 5 :

Ensemble des conceptions morales qui dictent ses actes à quelqu'un.

Synonymes : philosophie, morale

II. L'éthique professionnelle

L'**éthique** est une compétence **professionnelle**. Alors que la morale définit des principes ou des lois générales, l'**éthique** est une disposition individuelle à agir selon les vertus, afin de rechercher la bonne décision dans une situation donnée.

Parler d'une éthique professionnelle enseignante, c'est parler de deux choses : des valeurs fondatrices du « choix d'éduquer » (axiologie), telles l'égalité de traitement des élèves, le postulat d'éducabilité, etc., et des normes définissant des obligations concrètes (déontologie), tels le devoir de réserve, l'obligation d'informer les parents, etc. Mais c'est aussi inscrire la profession enseignante dans une perspective inédite, celle de l'individualisme démocratique contemporain qui l'invite à se « professionniser » sur le modèle des professions libérales. Ceci implique une auto-organisation du corps et une élaboration collective de ses valeurs et de ses normes. Là se trouvent peut-être les limites de l'idée d'éthique professionnelle enseignante. Car on en espère une clarification et une cohésion plus grandes de pratiques aujourd'hui brouillées et diversifiées par la désinstitutionalisation même de l'école, alors qu'elle la signifie. Il y a « désinstitutionalisation » lorsque que c'est aux enseignants eux-mêmes qu'il incombe de se mettre d'accord sur les règles qui guident leurs actions et sur les principes éthiques qui orientent ces règles.

Éthique ou morale ?

Éthique ou morale professionnelle ? La première question est posée par l'incertitude même de cette synonymie établie entre les deux substantifs que l'adjectif « professionnelle » vient ici qualifier. Doit-on ou non reconnaître l'équivalence des notions de morale et d'éthique ?

Lorsqu'elles sont distinguées, elles peuvent l'être de deux façons. L'une fait de la morale une théorie de la loi et de l'éthique une théorie de la vie bonne ; « l'éthique recommande » quand la morale commande. L'impératif catégorique kantien ne saurait être que « moral », en revanche les propos d'Aristote à son fils Nicomaque ne pouvaient avoir d'autre traduction que celle proposée par le mot « éthique ». L'autre façon de distinguer morale et éthique est de faire de celle-ci une sorte de métamorale, c'est-à-dire une réflexion sur les règles et commandements moraux qui s'imposent ordinairement aux personnes : distinction disqualifiant pour la morale, toujours suspectée d'être « une vieille pensée grincheuse et agitant le martinet, occupée de normaliser les pensées et les actes ». L'éthique retirerait au contraire de sa posture réflexive les bénéfices d'un préjugé favorable, la noblesse de la lucidité délibérative et démocratique. En ce

sens, il ne viendrait par exemple à personne de remplacer le mot « éthique » par celui de « morale » dans une expression comme « comité d'éthique ». Dans cette perspective, « morale professionnelle » aurait le sens quelque peu désuet et autoritaire de « règles imposées du dehors aux membres d'une profession », alors qu'« éthique professionnelle » supposerait, de façon beaucoup plus moderne, l'implication consciente et réfléchie de ceux qui sont concernés par ces règles, leur capacité à participer à leur production, c'est-à-dire en somme leur autonomie. C'est d'ailleurs ce que semble confirmer les ouvrages, articles ou colloques, finalement assez nombreux, qui traitent aujourd'hui de cette question pour le monde enseignant : tous parlent beaucoup plus volontiers d'éthique professionnelle enseignante que de morale professionnelle enseignante. Contre-épreuve : quand le *Livre des Instituteurs* connu sous le nom de « Code Soleil » définit les devoirs de l'enseignant, il le fait sous le chapitre « morale professionnelle », dans lequel il n'hésite pas à inclure des règles de la vie privée, énoncées avec toute la morgue et le conformisme qu'on attache aujourd'hui au mot même de « morale ». C'est notamment le cas à propos de la vie privée des institutrices : « L'institutrice surtout aura à se surveiller. Un écart, qu'elle a pu considérer comme une innocente distraction, sera exploité par les méchantes langues. La "demoiselle" de l'école ne doit pas vivre esseulée comme une sainte dans une niche, mais elle ne saurait non plus impunément se mêler à des exubérances de mauvais aloi, ni se prêter à des fréquentations douteuses ».

Pourtant, cette distinction entre éthique et morale ne va pas de soi, et on peut légitimement lui objecter ce que dit Monique Canto-Sperber à son sujet : « Je vais décevoir le lecteur en soulignant qu'en général, je me sers des termes "morale" et "éthique" comme de synonymes. Une opposition trop forte entre la morale et l'éthique me paraît plus soucieuse d'effets d'annonce produits par les mots que des démarches intellectuelles en cause. Après tout, il n'y a aucun doute sur le fait que les termes "morale" et "éthique" désignent le même domaine de réflexion ». La différence entre « morale » et « éthique » est en effet moins conceptuelle qu'étymologique : le mot latin *moris* (les mœurs), d'où vient « morale », n'étant que la traduction du grec *ethos*. C'est la raison pour laquelle, suivant en cela M. Canto-Sperber, nous ne ferons pas de distinction essentielle entre les deux termes, même si, conformément à ce qui n'est rien d'autre qu'un usage, nous parlerons plus fréquemment, à propos de la profession enseignante, d'éthique que de morale.

Éthique professionnelle ou déontologie ?

Le second problème sémantique ou conceptuel que rencontre la question de l'éthique professionnelle enseignante est celle de savoir si vouloir en définir les principes et les conditions revient, comme l'a fait de façon courageuse Eirick Prairat dans son dernier livre (2005), mais aussi, avant lui, Gilbert Longhi (1998), à proposer une charte de déontologie. En vérité, la référence à l'idée d'une morale professionnelle enseignante mêle deux aspects de la notion à laquelle cette expression réfère, aspects bien entendus liés mais que le travail d'élucidation doit distinguer. Le premier est proprement éthique en ce qu'il relève d'une théorie de la valeur (axiologie). Le second est plus « juridique » et relève d'une théorie des normes. Comme l'écrit Ruwen Ogien : « À première vue, normes et valeurs appartiennent à des familles de notions différentes. Dans les théories des normes, il est question de règles, raisons, principes, devoirs, droits, obligations, etc. Dans les théories des valeurs, on parle plutôt de bien, mal, meilleur, pire, etc.

Dans le domaine de l'enseignement, relève d'une théorie de la valeur, indépendamment des convictions et de l'engagement personnels des enseignants, l'adhésion à des références morales qu'on est en droit d'exiger de tous, parce qu'elles sont constitutives de l'acte d'enseigner dans une société démocratique (et peut-être même de l'acte d'enseigner en soi). De cette sorte sont par exemple : la volonté d'accueillir tous les élèves (ce que Prairat appelle l'exigence d'hospitalité), l'obligation de diligence et de sollicitude, ou encore ce qui constitue pour Philippe Meirieu le cœur même de l'éthique enseignante, à savoir le postulat d'éducabilité de tous les enfants (« vouloir enseigner, c'est croire en l'éducabilité de l'autre », Meirieu, 1991, p. 39). Relève en revanche d'une théorie des normes, c'est-à-dire de la déontologie proprement dite, les devoirs et les obligations concrets auxquels les enseignants sont soumis dans l'exercice de leur profession (*déon* en grec signifie « ce qu'il faut faire »).

- 1.** L'obligation de réserve, l'obligation de rendre des comptes, éventuellement (car cela se discute)
- 2.** la clause de confidentialité font partie de ce registre.

Certes, on ne peut trop absolument séparer ces deux volets, ce que souligne en général R. Ogien : « Toutefois, il n'est pas illégitime d'ignorer, à un certain niveau d'analyse, les distinctions entre normes et valeurs, ou de supposer qu'il existe, entre ces deux notions, des relations tellement enchevêtrées qu'il serait absurde de les séparer franchement ». Nombre de règles proprement déontologiques s'articulent ainsi à des choix moraux. E. Prairat remarque à cet égard que dans une déontologie de l'enseignement, comme dans toute déontologie, on

trouve toujours une double dimension : d'une part les « devoirs spécifiques », qui ne sont « ni les devoirs communément partagés par la communauté des citoyens ou des personnes, « ni les devoirs personnels que chacun s'assigne librement » (Prairat, 2005, p. 96), et qui ressortissent véritablement en cela au code d'une profession particulière ; d'autre part les « devoirs moraux » qui structurent l'orientation générale de la déontologie et où s'articulent les normes et les valeurs (*ibid.*). Néanmoins, sans nier la réalité de cette articulation et l'artificialité d'une séparation trop radicale entre la « déontologie » (les normes) et l'« éthique » (les valeurs), il y a intérêt à conserver ce que cette distinction permet de rendre intelligible, à savoir précisément la nature différente des deux axes en fonction desquels s'organise l'idée même d'une morale professionnelle : la généralité de principes éthiques suffisamment fondamentaux pour déterminer le choix d'une profession - c'est-à-dire, pour les enseignants, ce que P. Meirieu appelle justement le « choix d'éduquer » - et la spécificité « déontologique » des obligations liées aux manières de faire de cette profession.

Pérennité de la morale professionnelle ?

À certains égards, l'idée selon laquelle l'enseignement requiert un engagement moral spécifique exigible pour tous ceux qui se destinent à cette fonction est aussi vieille que l'invention moderne de l'école, dans sa « forme » spéciale (vers la fin du XVII^e siècle), parce qu'elle est intrinsèquement liée à ce qui préside à cette invention : à savoir l'éminence de l'importance sociale de l'éducation scolaire. Les indications expresses de la *Conduite des écoles chrétiennes* (1^{re} édition, 1720) relatives au comportement qui doit présider à l'enseignement des maîtres (silence, retenue, modestie...) comme aux règles à suivre lorsqu'on punit un élève ; ou bien l'exhortation de Guizot dans sa « lettre aux instituteurs » (engagement vis-à-vis de l'État, modestie acceptée de sa condition sociale...) ; ou encore les recommandations de Ferry dans sa fameuse lettre-circulaire de 1883 en matière d'éducation morale laïque (devoir de réserve quant aux croyances particulières des élèves, exemplarité exigée des comportements...) : tout cela ne peut-il pas être regardé comme des prescriptions de nature déontologique et/ou éthique (selon qu'on met l'accent sur les « devoirs spécifiques » ou les « devoirs moraux ») ? De la *Conduite des écoles chrétiennes* à la charte déontologique proposé dans son dernier livre par Eirick Prairat, en passant par les lettres aux instituteurs de Guizot ou, cinquante ans après, de Ferry, et par le « Code Soleil » des instituteurs de la III^e et de la IV^e Républiques, les contenus de ce code moral exigé ou exigible ont bien entendu changé ; mais formellement, n'est-ce pas la même exigence qui se repère, issue du même lien reconnu entre investissement social dans le dispositif scolaire et responsabilité morale et sociale des maîtres ?

Pourtant, de Jean-Baptiste de la Salle aux débats actuels sur la déontologie enseignante, les exemples se suivent sans se ressembler tout à fait. Il existe en particulier entre eux une différence sensible : on ne commence à parler de « morale professionnelle » (*a fortiori* de « éthique » ou de « déontologie ») qu'à partir du XX^e siècle. Il n'est pas sans intérêt de noter à cet égard qu'il n'existe aucun article « Morale professionnelle » (ni, bien entendu, « Éthique professionnelle » ou « Déontologie ») dans le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction publique* de Ferdinand Buisson - pas plus dans la première édition (1882-1887) que dans la seconde (1911). Ni le discours républicain sur la conduite à suivre par les maîtres dans leur enseignement moral, ni les discours légitimistes de Guizot ou chrétien de l'école des Frères ne se sont pensés sous la catégorie de « morale professionnelle ». La question est alors de savoir ce qui relie la référence explicite à un tel syntagme à une préoccupation plus contemporaine. Autrement dit : qu'est-ce qui conduit à formuler en des termes nouveaux le souci finalement ancien de l'engagement moral des enseignants et des principes qui doivent régler leur manière d'être et de faire en classe comme leurs relations avec les élèves ou leurs familles ? Cette question nous amène à analyser les conditions qui rendent compte de la reformulation actuelle en termes d'éthique professionnelle du vieux problème des valeurs et des normes dont on attend le respect de la part de ceux qui sont institutionnellement chargés d'éduquer et d'instruire la jeunesse.

Conditions d'émergence d'une re-position actuelle du problème de l'éthique professionnelle

L'ouvrage récent d'Eirick Prairat fait suite notamment à un livre sur le même sujet de Gilbert Longhi (1998) et à un dossier de la revue *Éducation et devenir* (1994), contenant notamment un article de l'IGEN J.-P. Obin. On peut aussi citer le colloque qui eut lieu à Lille sur « l'éthique et la déontologie dans les métiers de l'éducation » (2003), ou encore, Outre-Atlantique, les travaux de chercheurs québécois comme France Jutras, Marie-Paule Desaulniers ou Georges A. Legault (1997, 2003). Pourquoi cette renaissance ou cette ré-explicitation du problème ?

■ Un facteur interne à la situation contemporaine de la morale, telle qu'elle est notamment analysée par Monique Canto (2001), mais aussi par Alain Renaut et Sylvie Mesure dans *La Guerre des Dieux* (1996) : l'existence de débats et de dilemmes moraux, qui font des choix et des décisions morales le résultat de discussions et d'argumentations. L'individualisation de plus en plus grande des valeurs et des choix moraux possibles n'est-elle pas de nature à conduire à la recherche d'un code déontologique commun susceptible d'aider à surmonter les problèmes

qu'elle peut poser ? Le problème est particulièrement sensible dans le monde de l'enseignement. La désinstitutionnalisation de l'école analysée par François Dubet (2002) a en effet et entre autres pour conséquence de rendre plurielles les normes et les valeurs auxquelles les enseignants peuvent se référer. Ainsi, entre ceux qui font de l'épanouissement de l'enfant une visée prioritaire et ceux qui au contraire souhaitent voir à l'école s'effacer l'enfant devant cet être abstrait qu'est l'élève; entre ceux qui considèrent la discipline, quelles qu'en soient les formes, comme la part maudite et idéalement supprimable de leur travail et ceux qui continuent d'en faire une dimension constitutive de leur métier d'éducateur ; entre ceux qui font de la lutte contre l'échec scolaire un impératif et ceux qui voudraient en finir avec un collège unique accueillant des enfants qui n'auraient rien à y faire : règne ici ce que Max Weber appelait le « polythéisme des valeurs » et des fins de l'éducation. Un code déontologique pourrait dans ces conditions être un moyen de réintroduire dans le corps enseignant unité et cohérence. E. Prairat y insiste, son intérêt est d'être fédérateur : « L'appartenance à un corps devient problématique lorsque celui-ci ne repose plus sur l'exigence d'un habitus partagé, c'est-à-dire sur l'existence d'un ensemble incorporé de règles de perception et d'action [...]. L'effritement, l'affaiblissement, voire la disparition d'un habitus commun [...] appelle une externalisation et une explicitation des principales règles qui commandent la pratique professionnelle. Lorsqu'il n'y a plus d'habitus partagé, le sentiment d'appartenance à un groupe se fait par allégeance collective et déclarée à un ensemble de principes et de règles qui définissent et précisent les conduites qu'il est légitime de tenir. Dans un corps socioprofessionnel marqué par la pluralité des références morales, culturelles et pédagogiques, l'explicitation des règles semble être un exercice obligé pour résister aux forces centrifuges et maintenir une relative unité professionnelle » (Prairat, p. 78-79). Loin d'être alors un nouvel instrument de contrôle sur les enseignants, la référence explicite à une éthique professionnelle objectivée par une charte déontologique aurait alors l'avantage de permettre une reconnaissance statutaire que la désinstitutionnalisation même de l'école ne garantit plus a priori (ibid., p. 83-84), voire, j'y reviendrai, une certaine sécurité juridique : (ibid., p. 81) : ce qui serait notamment le cas si la charte définit les obligations de l'enseignant en termes de diligence et de moyens et non de résultats.

■ L'exigence d'une plus grande professionnalisation des enseignants contribue aussi à réactualiser la question de la morale professionnelle. Comme le remarque en effet Philippe Perrenoud (1994, p. 175 et suivantes), « professionnalisation » est un terme ambigu qui désigne à la fois une demande « technique » de plus grande expertise et de plus grande maîtrise de la

complexité des actes d'enseignement et la revendication « professionniste » (Bourdoncle, 1991) d'une promotion statutaire des enseignants au rang de ce que les anglo-saxons appellent une « profession » (exemplairement illustrée par le cas des médecins et des avocats) et que la sociologie fonctionnaliste des professions définit par un certain nombre de critères. Au nombre de ceux-ci, relevons-en deux qui posent de façon explicite la question de la morale professionnelle et du code déontologique : le contrôle par les pairs et l'utilité sociale désintéressée de l'exercice de la profession. Dans ce sillage, les Québécois Marie-Paule Desaulniers, France Jutras et Georges A. Legaut s'attachent à montrer que « l'intérêt pour l'éthique professionnelle n'a cessé de se manifester au fur et à mesure que les enseignants voulaient faire reconnaître le caractère professionnel de leur tâche » (2003, voir aussi les mêmes, 1997), au point de souligner l'urgence d'une formation de la « compétence éthique » des enseignants (ibid.). E. Prairat remarque avec justesse en ce sens qu'une déontologie a une dimension identitaire (2005, p. 20), mais sans donner à cette remarque toute sa signification sociologique. Car cela ne signifie pas seulement qu'une déontologie permet de définir des manières de faire mais aussi qu'elle est l'expression d'une revendication statutaire à laquelle est attachée un certain nombre de privilèges dont les obligations déontologiques sont à la fois le pendant et le symbole. L'éthique professionnelle est en d'autres termes la marque distinctive d'une corporation qui ne satisfait pas seulement des intérêts privés mais est entrée dans la sphère de ce que Hegel appelle la « moralité objective », entre la famille et l'État.

On comprend alors comment le vieux souci de voir les enseignants respecter des règles morales et comportementales peut se repeindre aux couleurs vives de l'exigence éthique et déontologique. C'est que cette exigence se formule dans le cadre résolument moderne d'une revendication *d'autonomie*. Tant que les règles sont hétéronomes, imposées par l'institution et contrôlées par la hiérarchie, ce qui fut le cas de l'école des Frères comme de la « laïque » de Jules Ferry, il n'y a pas lieu *stricto sensu* de penser leur respect en termes d'éthique professionnelle et de déontologie. Mais cela pose alors le problème de la pertinence de ces catégories pour des enseignants qui demeurent des fonctionnaires, qui restent soumis à leur hiérarchie et qui n'ont aucun autocontrôle du recrutement de leurs pairs ni de la façon dont chacun s'acquitte de sa tâche. Il n'y a rien chez les enseignants qui ressemble à un conseil de l'ordre. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles certains (Bourdoncle, 1991 ; Peyronie, 1998) préfèrent parler à leur sujet de « semi-profession ». Il y a là en tout cas une difficulté à laquelle ni la charte proposée par Prairat ni celle projetée par Longhi ne répondent : qui est habilité à décider de l'accepter ? Quelle est l'instance qui veille à sa bonne application ?

Si, comme je le disais en commençant cet article, les valeurs (morales) et les obligations (déontologiques) constituent les deux axes d'une éthique professionnelle, alors il faut admettre, comme l'écrit joliment E. Prairat, que « l'éthique est à la déontologie ce que l'esprit est à la règle, son souffle et son intelligence » (2005, p. 20), donc qu'il n'y a pas de déontologie sans réflexion éthique sur les fondements et les finalités de la profession, donc pas d'éthique professionnelle qui ne résulte d'une réflexion des professionnels eux-mêmes ou aux principes de laquelle ils ne participeraient pas. Mais l'allégeance collective et consentie que suppose l'idée même d'une éthique professionnelle et d'une déontologie existe-t-elle si les règles auxquelles doivent se soumettre les enseignants sont élaborées en dehors d'eux et relèvent du registre de l'hétéronomie ? C'est là un problème dont on mesurera davantage encore les difficultés qu'il soulève si on le formule à l'envers : voulons-nous véritablement ce que semble impliquer le statut d'une éthique professionnelle enseignante, à savoir l'évolution de la profession vers le *professional* anglo-saxon, c'est-à-dire le modèle des professions libérales ? Je ne crois pas qu'une réflexion sur l'éthique professionnelle des enseignants puisse faire l'économie de ces questions-là.

■ Troisième condition enfin de l'émergence actuelle de la question de l'éthique professionnelle enseignante : cette question est liée à la crise de l'autorité qui affecte l'école (ou plus généralement, comme A. Renaut a récemment essayé de le montrer dans *La Fin de l'autorité* [2004], l'ensemble des instances de pouvoir d'une société démocratique). Le lien entre morale professionnelle et « crise de l'autorité » existe à deux niveaux :

- la cohérence de plus en plus requise des équipes éducatives devant des comportements d'élèves que la seule force de l'institution arrive de moins en moins à normer, et qui contraint à se mettre d'accord aussi sur les principes éthiques et les obligations déontologiques qui inspirent l'action des enseignants;
- la « juridicisation » croissante de l'espace scolaire à laquelle conduit la désacralisation de son autorité invite à rendre explicite au moins l'aspect proprement déontologique de la morale professionnelle, c'est-à-dire le code d'obligations effectives, notamment concernant les moyens grâce auxquels les enseignants entendent imposer leur autorité (réprimandes, sanctions, etc.). Un des bénéfices espérés de l'institution formelle d'une éthique professionnelle et de l'adoption d'un code de déontologie est en ce sens de favoriser la protection des enseignants dans une école de plus en plus exposée à « une incrimination juridique virtuelle permanente » (Prairat, 2005, p. 82). Une charte déontologique permettrait en effet de définir des critères objectifs pour juger

si dans telle ou telle situation d'accident ou d'échec, l'enseignant a ou non failli. Elle serait du même coup à même d'éviter de mettre systématiquement en cause la responsabilité des enseignants impliqués dans ce genre de situation (*ibid.*). De ce point de vue, il est tout à fait significatif et tout à fait cohérent pour un chercheur comme Eirick Prairat de faire suivre son travail de longue haleine sur la sanction scolaire et les problèmes posés par l'entrée des normes du droit à l'école par un livre sur la déontologie enseignante.

Une éthique professionnelle sans déontologie ?

On peut pour conclure s'interroger sur l'avenir de l'éthique professionnelle enseignante, car quelles que soient les raisons qui la rendent souhaitable (et l'on peut souscrire à celles qu'avance E. Prairat), elles ne la rendent pas nécessairement possible pour autant. Pour répondre à une telle interrogation, il convient de revenir sur la distinction déjà faite entre les deux dimensions constitutives de l'éthique professionnelle : la dimension axiologique et la dimension déontologique, les valeurs et les normes.

À première vue, la difficulté se situe davantage du côté des premières. Car on peut, semble-t-il, s'entendre plus facilement sur des obligations professionnelles minimales (ponctualité, assiduité, respect des programmes, devoir de réserve, etc.) que sur des valeurs qui, à l'âge démocratique qui est le nôtre, tendent irréductiblement à se diversifier, et qui font sans doute aujourd'hui plus qu'hier diverger les enseignants sur les principes et les fins qui doivent orienter leur action éducative. Doit-on alors conclure à la praticabilité des normes et à l'incertitude des valeurs ?

Ce n'est pas sûr. C'est même d'autant moins certain qu'on pourrait renverser la perspective. Car il existe des valeurs fondatrices du « choix d'éduquer », au moins pour une société donnée à un moment donné de son histoire : le traitement égal de tous les enfants, l'absence de toute discrimination à leur égard, la capacité qu'a chacun de bénéficier de l'éducation scolaire (« l'éducabilité » de Meirieu), etc. La puissance publique est en droit d'exiger l'adhésion réfléchie à ces valeurs fondatrices et donc d'interdire l'accès à la profession de la part de ceux qui ne les partageraient pas. Mais il n'en va pas de même pour les normes, en tout cas telles qu'elles pourraient figurer dans un code de déontologie. En effet, si E. Prairat appelle à discuter la charte déontologique qu'il propose à la fin de son livre, la question principale qui se pose est : comment cette discussion débouchera-t-elle sur un texte en quelque sorte « officiel » ? À

qui appartient le pouvoir de déclarer la discussion close et de décider du contenu final de la charte ? À l'évidence, pas aux enseignants eux-mêmes qui, fonctionnaires, ne sont pas maîtres de ce que le sociologue Everett Huges appelle le « mandat », c'est-à-dire la capacité de définir leur mission et les moyens de la mettre en œuvre (Huges, 1996). Il faut en effet insister sur ce point capital : l'idée même de déontologie suppose une autonomie et une responsabilité de la part de ceux qui y souscrivent, à l'image exemplaire des professions libérales de la médecine et du barreau. Lorsque les règles sont « transcendantes », imposées par une institution (État, Église...), le projet même d'une déontologie fédérant une profession et fédérant ses pratiques perd la plus grande partie de son sens. De sorte que ce projet s'inscrit dans une contradiction difficile à résoudre : une déontologie cherche, comme le montre E. Prairat, à sortir du brouillage des pratiques et de l'individualisation croissante des *habitus* enseignants qui résultent de la désinstitutionnalisation de l'école, mais en même temps elle entérine cette désinstitutionnalisation en supposant la possibilité d'une plus grande auto-organisation de la profession enseignante et en la tirant du côté du modèle des professions libérales. Se dessinent ici les limites de l'engagement de l'enseignement dans la voie déontologique. Si cette voie est intéressante à explorer sur le plan théorique, n'est-ce pas parce que, *in fine*, elle révèle les apories contemporaines d'une école prise entre autorité et démocratie, communauté éducative et pluralisme des choix moraux, institution et professionnalisation (ou « professionnisme ») ? De ces apories, la problématique naissante de l'éthique professionnelle enseignante est à la fois le symptôme et l'espoir incertain et partiel d'une solution.

Quelle éthique pour la recherche

Les conditions actuelles de la recherche appellent un renouvellement de la réflexion concernant l'éthique de la recherche. Dans un premier temps, on doit se demander si le comité d'éthique de la recherche peut répondre aux exigences du nouvel environnement scientifique. Son mandat, ses fonctions et sa composition ne sont plus adaptés aux enjeux contemporains. Après la guerre, au moment du code de Nuremberg, l'opinion publique a peut-être cru que les dérapages du nazisme avaient conduit aux horreurs de la recherche menée par des médecins allemands et que quelques normes morales et juridiques suffiraient donc à empêcher la répétition d'une telle entreprise. Or, les révélations de Beecher à la fin des années 1960 ont montré l'inanité d'une telle pensée. Le déplacement de certaines expérimentations vers des pays

qui n'ont pas les normes sévères d'autres juridictions illustre d'ailleurs encore aujourd'hui une volonté de ne pas subir le poids de la limite sociale.

La composition du comité d'éthique de la recherche soulève aussi des interrogations. Sa composition, initialement d'inspiration communautaire, repose maintenant sur l'expertise, avec l'ajout d'un éthicien et d'un juriste à sa table. La présence obligatoire de ces deux experts s'est imposée en parallèle avec la perte d'intérêt pour le dialogue démocratique. Si, pendant quelques années, des scientifiques se sont interrogés sur l'acceptabilité que l'avenir de l'humanité soit décidé par les seuls biologistes et ont invité toute la communauté à participer au débat public, cette délibération a, en quelque sorte, tourné court. Le sociologue John H. Evans avance même l'hypothèse que la faute en revient à la bioéthique et aux experts qu'elle a fait naître, c'est-à-dire les bioéthiciens. Leur présence a conduit à exclure les citoyens du débat, ces nouveaux experts semblant assurer une meilleure protection du public que la participation citoyenne (Evans, 2002).

Dans un second temps, on ne peut éviter de s'interroger sur le sens de l'intégrité scientifique que nos institutions mettent en place. L'Académie suisse des sciences situe bien l'enjeu, lorsqu'elle ose reconnaître que les règles de l'intégrité scientifique découlent de pratiques qu'induit le contexte de la recherche contemporaine :

Actuellement, l'augmentation constante des tâches administratives, le manque de temps, les impasses financières et la pression de la concurrence ainsi que les mutations sociales peuvent inciter les chercheurs à user de moyens douteux ou illicites pour attirer l'attention sur leurs travaux et parvenir rapidement au succès (Académie suisse des sciences, 2008 : 7).

L'Académie indique clairement le contexte qui conduit aux mauvaises pratiques : la nouvelle économie du savoir et ses exigences font courir des risques majeurs à la science. Plutôt que d'inviter les institutions à proclamer, de manière quelque peu promotionnelle, les normes de haut niveau qu'elles se donnent pour contrer les dérapages, l'Académie introduit, plus humblement, le rôle de « la réflexion éthique [qui] doit mettre en place des limites à l'activité scientifique afin d'augmenter sa crédibilité » (Académie suisse des sciences, 2008 : 7). Cette dernière affirmation inscrit les normes à l'intérieur d'une réflexion sur la science elle-même. Au-delà de l'éthique de la recherche, telle que communément comprise, l'Académie invite à élargir le regard. En 2006, à l'occasion d'un colloque de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS) sur l'éthique de la recherche organisé par la Conférence des recteurs et des

principaux des universités du Québec (CREPUQ), je suggérais d'utiliser l'expression « éthique en recherche » pour rendre compte de cette réflexion dont parle l'Académie.

Pour ce faire s'imposent des espaces de réflexion de haut niveau sur l'éthique en recherche. Nos programmes universitaires d'éthique ne couvrent pas ce besoin. Le contenu des cours d'éthique de la recherche, offerts aux chercheurs, aux membres des comités d'éthique de la recherche ou aux futurs spécialistes de cette discipline, porte principalement sur les principes et les règles de cette forme d'éthique. Cette façon de faire est cependant beaucoup trop limitée ; il faut réfléchir à l'éthique en recherche à partir du lien naturel entre le chercheur et l'éthique. L'analyse doit, en effet, donner priorité à ce que signifie être chercheur aujourd'hui. Celui-ci est habité d'une éthique implicite : promouvoir des connaissances qui vont améliorer la vie humaine. Et cet idéal donne au chercheur sa grandeur et son estime de soi, mais le met aussi à risque de ne pas se comporter de manière adéquate. Notre éthique de la recherche ne met pas suffisamment en relief cette dimension ; elle ne s'adresse pas à l'idéal et à l'être même du chercheur. C'est pourquoi les normes et les règles élaborées au cours des dernières années apparaissent venir de nulle part. Cette éthique ne peut donc convaincre les chercheurs que sa structure vise à rendre leur science meilleure. Elle ne joue pas le rôle de médiation qu'on attend de toute éthique, au sens où celle-ci cherche à faire le pont entre, d'une part, les idéaux et les objectifs de la recherche et, d'autre part, les conditions de réalisation des projets de recherche qui peuvent entraîner des risques tant pour les participants que pour la société.

Les universités, les associations de chercheurs et les institutions scientifiques ne peuvent plus se contenter d'annoncer qu'elles élaborent des normes rigoureuses protégeant la population contre les risques potentiels de certains projets de recherche. Elles doivent promouvoir des lieux de réflexion interdisciplinaire portant sur l'éthique même du chercheur et ses conditions de pratique. Dans ce même ordre d'idées, les organismes subventionnaires ont la responsabilité de favoriser des dispositifs de participation citoyenne. Sur le plan de l'éthique en recherche s'impose un travail critique qui ne peut être mené par les seules autorités réglementaires ou les comités d'éthique. J'ai une assez longue expérience dans le champ de l'éthique de la recherche pour être conscient de l'utopie que représente ce type de propositions. Et pourtant, je connais de nombreux chercheurs, jeunes et moins jeunes, qui ne demandent qu'à passer de l'éthique de la recherche à une éthique en recherche pour garder espérance.