

Université de Montréal

Étude sur les repères de stagiaires finissants en formation initiale à l'enseignement au secondaire
permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

par
Guylaine Cloutier

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des sciences de l'éducation en vue de
l'obtention du grade de doctorat en éducation
option psychopédagogie

novembre, 2016

© Guylaine Cloutier, 2016

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL
Faculté des sciences de l'éducation

Cette thèse intitulée
Étude sur les repères de stagiaires finissants en formation initiale à l'enseignement au secondaire
permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Présentée par :
Guylaine Cloutier

A été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Maurice Tardif
Président du jury

Francisco Loiola
Directeur de recherche

Lise-Anne St-Vincent
Codirectrice de recherche

Marie Thériault
Membre interne du jury

Sivane Hirsch
Membre externe du jury

RÉSUMÉ

Dans la foulée du mouvement de professionnalisation, l'éthique professionnelle enseignante est portée par une compétence professionnelle, plus précisément par la compétence éthique, laquelle est présentée dans le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a). Bien que la compétence éthique comporte un caractère ambigu, telle qu'elle se décline dans le référentiel ministériel, elle est marquée d'une obligation de réussite, notamment pour les stagiaires finissants. Devant l'ambiguïté entourant le sens de la compétence éthique, nous avons mené une recension des écrits sur cette compétence afin de mettre en relief ce que signifie être compétent sur le plan éthique. Nous avons ainsi constaté que la compétence éthique entretient un lien étroit avec la réflexion. Dès lors, à l'aide d'une recension sur le concept de raisonnement, nous avons posé l'hypothèse que le raisonnement professionnel, constitué du discours et de points de repère, puisse soutenir le développement de la compétence éthique. Par conséquent, trois intentions se sont précisées : mettre en évidence les repères personnels (valeurs personnelles) et institutionnels (encadrement légal et réglementaire, normes et savoirs théoriques) que comporte le raisonnement professionnel des stagiaires en matière d'agir éthique et rendre compte de la contribution de la formation pratique ainsi que de la formation initiale au regard de ces repères. Pour ce faire, nous avons effectué deux phases de collecte de données lors desquelles ont été favorisés deux outils afin de recueillir des données de nature qualitative. Lors de la première phase, nous avons mené des entrevues semi-dirigées auprès des stagiaires, de leur enseignant associé et de leur superviseur de stage respectifs. En ce qui a trait à la deuxième phase de collecte de données, nous avons assuré la tenue d'un groupe de discussion constitué de stagiaires finissants. Nos résultats suggèrent que les repères dont disposent les stagiaires afin de soutenir leur raisonnement en matière d'agir éthique sont liés à leurs valeurs personnelles et à certaines valeurs professionnelles bien que les mots pour évoquer ces dernières ne soient pas explicites. Toutefois, les repères institutionnels que constituent l'encadrement légal et réglementaire, les normes et les savoirs théoriques sont peu présents dans leur discours. Par ailleurs, la contribution des enseignants associés et des superviseurs de stage au regard des repères se révèle modeste alors qu'elle passe principalement par la rétroaction. Les résultats à propos de la contribution des activités d'enseignement en formation initiale suggèrent que l'agir éthique est traité notamment à titre de mises en garde. Nos résultats mettent ainsi en évidence que les repères qui constituent le

raisonnement professionnel des stagiaires peuvent agir à titre de levier de la compétence éthique à la condition qu'en amont les futurs enseignants aient été entraînés dans ce sens.

Mots-clés : compétence éthique, stagiaires, formation à l'enseignement, raisonnement professionnel, interventions des enseignants associés, interventions des superviseurs de stage

ABSTRACT

To follow in the footsteps of the movement of professionalisation, the professional ethical teacher is characterized by a professional competence, more precisely by the ethical competence, which is presented in the reference system of professional competence (MEQ, 2001a). Even if the ethical competence comprises an ambiguous character, as it is stated in the ministerial reference, it is marked by a successful obligation, more particularly by the graduating student teachers. In view of the ambiguity surrounding the meaning of the ethical competence, we have conducted a census of records on this competence in order to verify what it means to be competent on the ethical plan. We have therefore established that the ethical competence has a close link with reflection. From now on, by means of a review on the concept of reasoning, we have put forth the hypothesis that the professional reasoning established by the discourse and by the indicators can support the development of the ethical competence. Therefore, three intentions were specified : to showcase the personal reference points (personal values) and institutional (to target legal and regulatory , norms and theoretical knowledge) which includes the professional reasoning of student teachers the matter of ethical behavior and that would result in the contribution of practical training in relation to the transmission of these indicators as well as the initial training to the transmission of these indicators. To achieve this, we have carried out two phases of data in which two quality tools were favored in order to collect data of qualitative nature. During the first phase, we conducted partly directed interviews with the student teachers, their cooperating teachers and their supervisor of their respective practice teaching session. Our findings suggest that student teachers make use of their references to support their reasoning in the matter of ethical behavior as well as their personal values and certain professional values since the words to evoke these are not explicit. However the institutionnel references which constitutes the legal and reglementary framework, the norms and theoretical knowledge are slightly present in their discourse. However the feedback of the cooperating teachers and stage supervisors concerning these indicators is confirmed modestly even though it passes principally by feedback. The results concerning the contribution of teaching activities in the initial training suggests that ethical behavior is particularly as a caution. Our results show that professional reasoning, with the aid of discourse and reference points can act as a lever of ethical competence on condition that progressively, the future teachers have been formed in this manner.

Key Words : ethical competence, student teachers, teacher training, professional reasoning, feedback by cooperating teachers, feedback from stage supervisors.

TABLE DES MATIÈRES

RÉSUMÉ	iii
ABSTRACT.....	v
TABLE DES MATIÈRES	vii
LISTE DES TABLEAUX	xvi
LISTE DES FIGURES	xviii
LISTE DES SIGLES	xix
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xx
REMERCIEMENTS	xxii
INTRODUCTION.....	1
PREMIER CHAPITRE	6
LA PROBLÉMATIQUE	6
1.1 LA NAISSANCE DE PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES EN ÉDUCATION AU QUÉBEC.....	6
1.1.1 Des changements sociétaux à signaler	6
1.1.2 La dimension éthique dans la sphère éducative	8
1.2 LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN ENSEIGNEMENT DANS UN CONTEXTE DE FORMATION PROFESSIONNELLE : L’OPTIQUE OFFICIELLE	11
1.2.1 Les balbutiements de la compétence éthique en enseignement au Québec.....	11
1.2.2 La compétence éthique : une compétence professionnelle?.....	13
1.2.2.1 Une éthique professionnelle ancrée dans un contexte de formation à caractère professionnel.....	13
1.2.2.2 La compétence éthique : une prescription explicite?	15
1.2.2.3 La compétence éthique : une compétence ambiguë?.....	20
1.3 LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN ENSEIGNEMENT : UN OBJET DE RECHERCHE POLYSÉMIQUE	26
1.3.1 Une vision cognitiviste de la compétence éthique	26

1.3.2	Une vision de la compétence éthique à titre de tâche éducative	30
1.3.3	Une vision professionnelle de la compétence éthique	34
1.3.3.1	<i>Des points de repère qui appellent à la réflexion</i>	35
1.3.3.2	<i>Des règles qui commandent un agir</i>	41
1.3.4	En synthèse : ce que dit la recherche à propos de la compétence éthique des stagiaires, des étudiants en enseignement et des enseignants	43
1.4	L'AGIR DE L'ENSEIGNANT: UN AGIR QUI PRÉOCCUPE	46
1.5	LES ORIENTATIONS QUÉBÉCOISES DE FORMATION À LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN ENSEIGNEMENT.....	48
1.6	LES ÉTUDES SUR LA FORMATION À LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN ENSEIGNEMENT	55
1.6.1	Les intentions des programmes de formation au regard du développement de la compétence éthique des futurs enseignants.....	55
1.6.2	Les dispositifs de formation à la compétence éthique.....	58
1.7	LES CONSTATS QUI JUSTIFIENT LE BESOIN D'UN ÉCLAIRAGE NOUVEAU À POSER SUR LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN CONTEXTE DE FORMATION	63
1.8	LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE	67
	DEUXIÈME CHAPITRE	68
	LE CADRE CONCEPTUEL	68
2.1	LE QUOTIDIEN : LIEU DE L'AGIR ÉTHIQUE DE L'ENSEIGNANT	69
2.1.1	La dimension relationnelle du travail de l'enseignant	69
2.1.2	Le caractère routinier de la pratique enseignante.....	71
2.1.3	Un quotidien qui nécessite une éthique professionnelle responsable	73
2.2	LE JUGEMENT ET LE RAISONNEMENT LIÉS AUX PRATIQUES PROFESSIONNELLES.....	74
2.2.1	Le concept de jugement professionnel en contexte de pratique professionnelle	75
2.2.1.1	<i>Les jugements des professionnels selon des typologies éprouvées</i>	79
2.2.1.2	<i>Le jugement professionnel dans les pratiques enseignantes</i>	82
2.2.1.3	<i>La place du jugement professionnel en matière d'agir éthique dans les situations quotidiennes de la pratique enseignante : limites et forces</i>	85
2.2.2	Le concept de raisonnement	89

2.2.2.1	<i>Les raisonnements que déploient au quotidien les professionnels</i>	90
2.2.2.2	<i>Les raisonnements : outils de régulation des conduites des professionnels</i>	93
2.2.2.3	<i>La place du raisonnement en matière d’agir éthique dans les situations quotidiennes de la pratique enseignante : limites et forces</i>	99
2.2.3	Le raisonnement professionnel pour soutenir l’agir éthique	102
2.3	L’ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE ET SES REPÈRES.....	103
2.3.1	L’éthique et la morale ou la fondation des repères	104
2.3.2	L’éthique professionnelle enseignante : une éthique ancrée en situation.....	105
2.3.2.1	<i>Les composantes personnelles : les valeurs personnelles</i>	108
2.3.2.2	<i>Les composantes institutionnelles</i>	109
2.4	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE	113
TROISIÈME CHAPITRE.....		115
LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE.....		115
3.1	LES ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE	115
3.1.1	Le paradigme qualitatif/interprétatif	115
3.1.2	L’enjeu de la recherche	119
3.2	LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES.....	120
3.2.1	L’entrevue semi-dirigée pour la première phase de collecte de données.....	120
3.2.2	Le groupe de discussion pour la deuxième phase de collecte de données	121
3.3	LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	123
3.3.1.1	<i>Les stagiaires</i>	124
3.3.1.2	<i>Les enseignants associés</i>	125
3.3.1.3	<i>Les superviseurs de stage</i>	126
3.3.2	Le déroulement des entrevues semi-dirigées.....	126
3.3.2.1	<i>Les guides d’entrevue</i>	127
3.3.2.2	<i>Les entrevues réalisées avec les stagiaires</i>	128
3.3.2.3	<i>Les entrevues réalisées avec les enseignants associés</i>	129
3.3.2.4	<i>Les entrevues réalisées avec les superviseurs de stage</i>	130
3.3.2.5	<i>Les considérations éthiques</i>	130
3.4	L’ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE	131

3.4.1	La transcription des données.....	133
3.4.2	La condensation des données.....	133
3.4.2.1	<i>Les lectures du corpus</i>	133
3.4.2.2	<i>La codification</i>	134
3.4.2.3	<i>La catégorisation pour l'analyse des repères</i>	135
3.4.2.4	<i>La thématisation pour l'analyse des perceptions</i>	138
3.4.3	La présentation des données	139
3.4.4	L'interprétation et la vérification des données	139
3.5	LA DEUXIÈME PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES	141
3.5.1	La sélection des participantes	142
3.5.2	Le déroulement de la tenue du groupe de discussion.....	143
3.5.2.1	<i>Le guide d'animation du groupe de discussion</i>	143
3.5.2.2	<i>La rencontre avec les stagiaires</i>	144
3.5.2.3	<i>Les considérations éthiques</i>	145
3.6	L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES DE LA DEUXIÈME PHASE DE COLLECTE	145
	QUATRIÈME CHAPITRE	147
	LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	147
	LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES.....	147
	LA PREMIÈRE PARTIE : LES REPÈRES DES STAGIAIRES	147
4.1	LA PRÉSENTATION DES STAGIAIRES.....	148
4.2	LA JUSTIFICATION D'UN AGIR ÉTHIQUE PAR LES STAGIAIRES	149
4.2.1	Les catégories pour l'analyse des repères des stagiaires.....	149
4.2.2	La justification d'un agir éthique par Gabrielle.....	151
4.2.2.1	<i>Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Gabrielle</i>	151
4.2.2.2	<i>Les repères évoqués par Gabrielle</i>	152
4.2.3	La justification d'un agir éthique par Paul	155
4.2.3.1	<i>Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Paul</i>	156
4.2.3.2	<i>Les repères évoqués par Paul</i>	157
4.2.4	La justification d'un agir éthique par Caroline	161

4.2.4.1	<i>Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Caroline</i>	162
4.2.4.2	<i>Les repères évoqués par Caroline</i>	162
4.2.5	La justification d'un agir éthique par Margot	165
4.2.5.1	<i>Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Margot</i>	166
4.2.5.2	<i>Les repères évoqués par Margot</i>	166
4.2.6	La justification d'un agir éthique par Océane	169
4.2.6.1	<i>Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Océane</i>	169
4.2.6.2	<i>Les repères évoqués par Océane</i>	170
4.2.7	La justification d'un agir éthique par Sophie	173
4.2.7.1	<i>Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Sophie</i>	173
4.2.7.2	<i>Les repères évoqués par Sophie</i>	174
4.2.8	La justification d'un agir éthique par Julie	176
4.2.8.1	<i>Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Julie</i>	176
4.2.8.2	<i>Les repères évoqués par Julie</i>	177
4.2.9	En résumé : les repères évoqués par les stagiaires pour justifier un agir éthique	179
4.3	LES COMPOSANTES ÉVOQUÉES PAR LES STAGIAIRES	181
4.3.1	Les catégories pour l'analyse des composantes personnelles et institutionnelles ...	181
4.3.2	Les résultats liés aux composantes personnelles et institutionnelles	182
4.4	LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE À PROPOS DES REPÈRES DES STAGIAIRES	186
LA DEUXIÈME PARTIE : LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION PRATIQUE AU DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE DES STAGIAIRES		188
4.5	LA CONTRIBUTION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS	189
4.5.1	La présentation des enseignants associés	189
4.5.2	Les thèmes pour l'analyse des perceptions des S et des EA de la contribution des EA au développement de l'agir éthique des S	190
4.5.3	Les résultats liés aux types d'intervention des enseignants associés au regard du développement de l'agir éthique des stagiaires	192
4.5.3.1	<i>Dyade 1 : Gabrielle (S1) et Alice (EA1)</i>	193
4.5.3.2	<i>Dyade 2 : Paul (S2) et Gabriel (EA2)</i>	197
4.5.3.3	<i>Dyade 3 : Caroline (S3) et Mélanie (EA3)</i>	200

4.5.3.4	<i>Dyade 4 : Margot (S4) et Mélodie (EA4)</i>	200
4.5.3.5	<i>Dyade 5 : Océane (S5) et Steve (EA5)</i>	201
4.5.3.6	<i>Dyade 6 : Sophie (S6) et Florence (EA6)</i>	204
4.5.3.7	<i>Dyade 7 : Julie (S7) et Élie (EA7)</i>	205
4.6	LA CONTRIBUTION DES SUPERVISEURS DE STAGE.....	207
4.6.1	La présentation des superviseurs de stage	208
4.6.2	Les thèmes pour l'analyse des perceptions des S et des SS de la contribution des SS au développement de l'agir éthique des S.....	208
4.6.3	Les résultats liés aux types d'intervention des superviseurs de stage au regard du développement de l'agir éthique des stagiaires.....	210
4.6.3.1	<i>Favoriser les échanges pour soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires</i>	212
4.6.3.2	<i>Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires</i>	216
4.6.3.3	<i>Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires</i>	219
4.7	LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES LIÉES À LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION PRATIQUE.....	227
4.7.1	La synthèse à propos de la contribution des enseignants associés.....	227
4.7.2	La synthèse à propos de la contribution des superviseurs de stage	231
LA TROISIÈME PARTIE : LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT EN FI AU DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS.....		
4.8	LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT EN FI.....	235
4.8.1	Les thèmes pour l'analyse des perceptions des stagiaires de la contribution des activités d'enseignement en FI au développement de l'agir éthique.....	235
4.8.2	Les résultats liés aux types d'intervention des activités d'enseignement en FI au regard du développement de l'agir éthique des futurs enseignants.....	235
4.8.2.1	<i>Susciter la réflexion pour soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants</i>	237
4.8.2.2	<i>Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants</i>	240

4.9	LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE	242
	LES RÉSULTATS DE LA DEUXIÈME PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES STAGIAIRES	245
	LA QUATRIÈME PARTIE : LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT EN FI AU DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS.....	245
4.10	LA PRÉSENTATION DES STAGIAIRES	245
4.11	LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT EN FI AU DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE	246
4.11.1	Les thèmes pour l'analyse des perceptions des stagiaires de la contribution des activités d'enseignement en FI au développement de l'agir éthique.....	247
4.11.2	Les résultats liés aux types d'intervention des activités d'enseignement en FI au regard du développement de l'agir éthique des futurs enseignants.....	248
4.11.2.1	<i>Susciter la réflexion pour soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants</i>	<i>248</i>
4.11.2.2	<i>Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants</i>	<i>256</i>
4.12	LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA DEUXIÈME PHASE DE COLLECTE	258
	CINQUIÈME CHAPITRE.....	261
	L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS.....	261
5.1	LA DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS LIÉS AU RAISONNEMENT PROFESSIONNEL DES STAGIAIRES EN MATIÈRE D'AGIR ÉTHIQUE.....	261
5.1.1	Des repères en devenir	261
5.1.1.1	<i>Les défis que suscitent les valeurs personnelles.....</i>	<i>261</i>
5.1.1.2	<i>Quand les mots manquent ou la nécessité d'un langage professionnel</i>	<i>263</i>
5.1.1.3	<i>Les savoirs théoriques : les grands oubliés</i>	<i>267</i>
5.1.2	Le rapport de complémentarité du raisonnement professionnel et de l'agir éthique	267
5.1.3	La modeste contribution de la formation pratique au regard des repères liés au raisonnement professionnel des stagiaires	268

5.1.3.1	<i>Une modeste contribution des enseignants associés</i>	269
5.1.3.2	<i>La contribution des superviseurs de stage : des composantes principalement adossées à des attentes</i>	272
5.1.4	La contribution implicite de la formation initiale au regard des repères liés au raisonnement professionnel des futurs enseignants	275
5.1.4.1	<i>Un raisonnement à la recherche de points d’ancrage</i>	275
5.1.4.2	<i>Une formation à l’éthique qui valorise la complexité</i>	278
5.1.5	Le résumé de la discussion des résultats	280
CONCLUSION	.....	282
LES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE	.....	283
Les contributions scientifiques	.....	283
Les contributions pédagogiques	.....	286
Les limites de la recherche	.....	288
Les perspectives de recherche	.....	290
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	.....	291
ANNEXE A	.....	i
Lettre d’invitation au projet de recherche – Superviseurs de stage : première phase de collecte de données	.....	i
ANNEXE B	.....	ii
Lettre d’invitation au projet de recherche – Stagiaires : première phase de collecte de données	.....	ii
ANNEXE C	.....	iii
Lettre d’invitation au projet de recherche - Enseignants associés : première phase de collecte de données	.....	iii
ANNEXE D	.....	iv
Guide d’entrevue des stagiaires de la première phase de collecte de données	.....	iv
ANNEXE E	.....	viii
Guide d’entrevue des enseignants associés : première phase de collecte de données	.....	viii
ANNEXE F	.....	x

Guide d’entrevue des superviseurs de stage : première phase de collecte de données	x
ANNEXE G : Certificat éthique.....	xii
ANNEXE H	xiii
Formulaire d’information et de consentement : première phase de collecte de données	xiii
ANNEXE I.....	xvi
Fiches sociodémographiques	xvi
ANNEXE J.....	xix
Lettre d’invitation au projet de recherche – Stagiaires : deuxième phase de collecte de données	xix
ANNEXE K	xx
Guide d’animation du groupe de discussion des participants stagiaires : deuxième phase de collecte de données.....	xx
ANNEXE L.....	xxiv
Formulaire d’information et de consentement : deuxième phase de collecte de données.....	xxiv
ANNEXE M.....	xxvii
L’agir éthique des stagiaires : des comportements attendus.....	xxvii

LISTE DES TABLEAUX

Tableau I : Caractéristiques sociodémographiques des stagiaires de la première phase de collecte de données effectuée en mars et avril 2014	149
Tableau II : Catégories utilisées pour l'analyse des repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires.....	150
Tableau III : Les repères de Gabrielle	152
Tableau IV : Les repères de Paul	157
Tableau V : Les repères de Caroline	162
Tableau VI : Les repères de Margot.....	166
Tableau VII : Les repères d'Océane.....	170
Tableau VIII : Les repères de Sophie	174
Tableau IX : Les repères de Julie	177
Tableau X : Les composantes personnelles et institutionnelles constituant des repères pour les stagiaires	180
Tableau XI : Composantes personnelles et institutionnelles nommées ou sous-entendues par les stagiaires	183
Tableau XII : Caractéristiques sociodémographiques des enseignants associés	190
Tableau XIII : Thèmes utilisés pour analyser les énoncés se rapportant à la contribution des EA au développement de l'agir éthique des S	192
Tableau XIV : La contribution des enseignants associés au développement de l'agir éthique des stagiaires	193
Tableau XV : Caractéristiques sociodémographiques des superviseurs de stage	208
Tableau XVI : Thèmes utilisés pour analyser les énoncés se rapportant à la contribution des SS au développement de l'agir éthique des S.....	210
Tableau XVII : La contribution des superviseurs de stage au développement de l'agir éthique des stagiaires	211
Tableau XVIII : Thèmes utilisés pour analyser les énoncés se rapportant aux perceptions des stagiaires de la contribution des activités d'enseignement en FI au développement de leur agir éthique.....	235

Tableau XIX : La contribution des activités d’enseignement au développement de l’agir éthique des futurs enseignants.....	237
Tableau XX : Caractéristiques sociodémographiques des stagiaires de la deuxième phase de collecte de données effectuée en mars 2015	246
Tableau XXI : La contribution des activités d’enseignement au développement de l’agir éthique des futurs enseignants.....	248

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Les jugements des professionnels d'après la typologie de Tripp.....	80
Figure 2 : Les jugements des professionnels d'après la typologie de Coles.....	82
Figure 3 : Morale et éthique	105
Figure 4 : Illustration des trois objectifs spécifiques de la recherche.....	119
Figure 5 : Démarches d'analyse pour la première phase de collecte de données	141
Figure 6 : Les composantes personnelles et institutionnelles visées par les interventions des EA au regard de l'agir éthique des stagiaires.....	228
Figure 7 : Les composantes personnelles et institutionnelles visées par les interventions des SS au regard de l'agir éthique des stagiaires	232
Figure 8 : Perceptions des participants stagiaires de la contribution des activités d'enseignement en FI au développement de l'agir éthique.....	277

LISTE DES SIGLES

CCFPE	Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant
COFPE	Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec

LISTE DES ABRÉVIATIONS

EA	Enseignant associé
ELR	Encadrement légal et réglementaire
FI	Formation initiale
FP	Formation pratique
NE	Normes externes
NI	Normes internes
S	Stagiaire
SS	Superviseur de stage

À ma mère

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes m'ont soutenue et inspirée tout au long de cette recherche doctorale. Je tiens à les remercier.

Mes premiers remerciements sont tournés vers mon directeur de recherche, Francisco Loiola, pour sa grande disponibilité, ses conseils judicieux et ses vastes connaissances dans le domaine de la psychopédagogie. Il m'a également permis de vivre mes premières expériences d'enseignement universitaire à titre de chargée de cours. Je tiens à lui exprimer ma reconnaissance.

Je remercie également ma codirectrice de recherche, Lise-Anne St-Vincent, pour sa grande humanité, sa grande disponibilité, ses conseils pertinents ainsi que pour son expertise dans le domaine de l'éthique. Je lui suis également très reconnaissante de m'avoir offert des opportunités de publications et de communications à des congrès.

Je ne peux pas passer outre la contribution des 25 personnes qui ont accepté d'agir à titre de participants à cette recherche. Je tiens à les remercier très sincèrement.

Un merci spécial à François, mon directeur, mariste dans l'âme, qui m'a permis de prendre un congé afin de me consacrer à mon projet doctoral.

Merci aussi à mes amies, Caterina, Liliane, Louise, Marthe et Pauline d'être des éducatrices et des femmes très inspirantes.

Un merci très spécial à mon amie Noëlle qui est une source d'inspiration pour sa capacité d'introspection et sa sensibilité à autrui. Merci pour toutes les réflexions partagées et les nombreuses discussions portant sur les rapports à l'autre. Mon intérêt pour l'éthique est né de ces échanges stimulants. Merci également pour la révision linguistique de cette thèse.

Merci à ma sœur Rachel de témoigner des valeurs auxquelles elle croit telles que la détermination. Merci d'être présente dans ma vie.

Merci à mes enfants, Catherine et Jean-Philippe, pour leur écoute, leurs réflexions et d'être les jeunes adultes qu'ils sont.

Merci à Bernard, mon conjoint, mon amoureux et mon plus fidèle complice.

INTRODUCTION

Les préoccupations pour l'éthique professionnelle ont été portées par le courant de professionnalisation enseignante afin de répondre aux défis que pose à l'enseignant la mutation sociale, laquelle s'est dressée en vitesse accélérée dans la sphère éducative. L'explosion des connaissances et l'évolution technologique, à titre d'exemples, suscitent des changements sur le plan des valeurs qui résonnent inévitablement sur le travail de l'enseignant : les repères sont brouillés (Fabre, 2011). À l'heure actuelle, il n'y a qu'à penser aux situations nouvelles que génère le phénomène des médias sociaux où la limite entourant la valeur professionnelle « distance professionnelle » peut paraître floue pour le futur enseignant et le stagiaire.

Les études recensées mettent notamment en évidence que l'agir éthique de l'enseignant se présente dans les milieux d'enseignement comme une préoccupation. La recension de 230 jugements canadiens menée par Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon (2009) met en lumière des manquements à l'éthique professionnelle enseignante. Plusieurs de ces plaintes portent sur des situations quotidiennes de la pratique telles que des situations comportant des difficultés relatives à la gestion de classe. Cela soulève conséquemment des questionnements à l'égard de l'agir du futur enseignant et montre le besoin de doter ce dernier, en amont de la pratique, d'une éthique professionnelle explicite afin de guider sa conduite.

À titre d'objet d'étude, cette éthique professionnelle est scrutée sous divers angles selon la posture des chercheurs, à savoir une vision cognitiviste, une vision éducative et une vision professionnelle. Nous avons retenu, dans le cadre de cette recherche, une vision professionnelle de la compétence éthique, c'est-à-dire une vision fondée sur une éthique de la responsabilité (Jeffrey, 2013). Puisque notre objet d'intérêt porte sur l'agir du futur enseignant dans son agenda journalier (Pachod, 2013) à travers ses gestes relevant du quotidien, nous avons marché dans les traces de ceux qui ont circonscrit l'éthique dans les pratiques professionnelles, c'est-à-dire en la situant dans la perspective de l'éthique appliquée (Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, 2009; Legault, 2003). Dès lors, à titre d'acte réflexif ancré en situation, l'éthique dont il est question porte sur les repères personnels et institutionnels qui orientent les conduites professionnelles.

L'éthique, telle qu'elle se présente dans le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a) des enseignants, est adossée à l'appellation « compétence » et, à ce titre, elle comporte un caractère progressif et continu en ce sens que son développement est amorcé en formation et poursuivi tout au long de la carrière de l'enseignant. Cependant, bien que l'éthique constitue une compétence dont le développement demeure inachevé (MEQ, 2001a), elle est néanmoins marquée d'une obligation de réussite, notamment lors du dernier stage. Or, de façon un peu paradoxale, devant cette obligation de réussite, alors que de surcroît l'intérêt est tourné vers l'agir de l'enseignant, peu de recherches s'intéressent à la formation à l'éthique professionnelle des stagiaires.

Avec l'approche par compétences, bien qu'ils puissent générer beaucoup de stress (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012; St-Pierre, 2005), les stages se révèlent un lieu de formation à proprement parler alors que l'action associée à la réflexion – comme en témoigne la onzième compétence qui favorise la pratique réflexive (MEQ, 2001a) – permet de soutenir le développement des compétences. Dans cette optique, l'enseignant associé et le superviseur de stage occupent un rôle de premier plan alors qu'il est attendu qu'ils participent en ce sens à la poursuite du développement des compétences professionnelles du futur enseignant. Nous savons peu sur leur contribution à la poursuite du développement de la compétence éthique.

Notre recension des écrits sur la compétence éthique en enseignement a mis en relief le lien serré qu'entretiennent cette compétence et la réflexion. Dès lors, à l'aide d'une recension sur les concepts de jugement professionnel et de raisonnement, s'est profilée la construction du raisonnement professionnel à titre de raisonnement qui trouve son sens dans le discours. Ce discours, miroir du raisonnement du stagiaire, est appuyé à l'aide d'arguments constitués de points de repère personnels et institutionnels.

Par conséquent, nous étions animée du désir de mettre en évidence les repères personnels et institutionnels auxquels se réfèrent les stagiaires en matière d'agir éthique à l'aide du raisonnement professionnel. En cohérence avec les attentes liées à l'imputabilité des stagiaires – lors du stage IV, ces derniers doivent pouvoir répondre de leurs actions à l'aide d'arguments (*Guide du stage EDU 4012*, Université de Montréal, 2015) – et avec le désir de mettre en lumière

les repères que comporte leur discours, nous leur avons donné la parole et avons favorisé l'entrevue individuelle semi-dirigée lors de la première phase de collecte de données. Nous avons ainsi l'opportunité d'accéder à leurs réflexions personnelles devant un sujet délicat tel que le nôtre.

De plus, il nous est apparu cohérent compte tenu, d'une part, de l'obligation de réussite des stagiaires en ce qui a trait à la compétence éthique et, d'autre part, de la place dévolue aux stages, de porter notre attention sur l'apport de la formation au regard des repères. Pour ces raisons, la présente recherche vise aussi à mettre en relief la contribution de ces « acteurs clés » (MELS, 2008) (l'enseignant associé et le superviseur de stage) et des activités d'enseignement en formation initiale en ce qui concerne les repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires et des futurs enseignants.

Dans cette optique, en plus de mettre en lumière les repères des stagiaires, l'entrevue individuelle semi-dirigée a également permis de recueillir le témoignage de ces derniers en toute liberté à propos de la contribution de leur enseignant associé, de leur superviseur de stage et des activités d'enseignement en formation initiale au regard du développement de l'agir éthique. Nous en avons fait de même pour les participants enseignants associés et superviseurs de stage. En effet, l'entrevue individuelle semi-dirigée leur a donné l'occasion de s'exprimer à propos de leur accompagnement au développement de l'agir éthique du stagiaire ou des stagiaires qu'ils accompagnaient. Nous visions ainsi à mettre en évidence leur contribution à l'égard des repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires.

À la suite de la première phase de collecte de données, nous avons senti un besoin d'approfondir l'objectif spécifique qui a trait à la contribution des activités d'enseignement en formation initiale. Cette fois, nous avons précisé nos questions alors que les stagiaires qui ont participé à la tenue du groupe de discussion ont été invitées à s'exprimer sur les composantes personnelles (travail sur soi) et institutionnelles (valeurs partagées, encadrement légal et réglementaire, normes internes et externes) ayant constitué ou non un objet d'apprentissage lors des activités d'enseignement en formation initiale.

Toutes les données ont été traitées et codifiées à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Nous disposions d'une grille catégorielle ancrée dans le cadre conceptuel en ce qui concerne les repères présents dans le discours des stagiaires afin de raisonner sur une situation qu'ils ont eux-mêmes évoquée (première phase de collecte) comportant un questionnement éthique. Les données en rapport à la contribution des enseignants associés, des superviseurs de stage et des activités d'enseignement en formation initiale ont été traitées à l'aide de l'analyse thématique puisque nous ne disposions pas *d'a priori*, notre démarche à ce stade étant essentiellement exploratoire.

Cette thèse est constituée de cinq chapitres. Le premier chapitre expose la problématique et vise à circonscrire notre objet d'étude en rapport à la compétence éthique des stagiaires et des futurs enseignants. Après l'avoir située à l'aide du courant de professionnalisation, nous soulevons des questionnements à l'égard du sens de la compétence éthique, telle qu'elle se décline dans les documents ministériels, notamment dans le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a). Ces premiers questionnements à l'égard du sens de cette compétence en ont suscité d'autres. Plus précisément, l'ambiguïté liée au sens de la compétence éthique dans les références ministérielles n'était que la partie visible de l'iceberg : à titre d'objet de recherche, la compétence éthique de l'enseignant se révèle un concept polysémique. Or, dans ces conditions, comment soutenir en formation le développement d'une compétence dont le sens reste à préciser? Par conséquent, devant toutes ces interrogations, notre problématique se présente comme la résultante d'un large travail de défrichage afin de cerner notre objet d'étude. Ce travail de défrichage nous conduit à poser des constats, à la fin de ce premier chapitre, lesquels nous permettent de formuler une question générale de recherche afin d'ouvrir sur le cadre conceptuel.

Le deuxième chapitre présente notre cadre conceptuel, lequel est porté par notre question générale. De manière plus précise, il situe notre principal objet de recherche, la compétence éthique, dans le quotidien de la pratique enseignante. Ce chapitre comprend également une recension des écrits liés au jugement professionnel et au raisonnement, laquelle recension nous a amenée à circonscrire le concept de raisonnement professionnel qui trouve son sens à l'aide de points de repère permettant de soutenir l'agir éthique des futurs enseignants et des stagiaires. Nous identifions ensuite ces éléments de repérage à l'aide de l'éthique professionnelle

enseignante. Cela nous conduit, à la fin de ce deuxième chapitre, à préciser trois objectifs spécifiques de recherche.

Quant au troisième chapitre, il explicite les orientations méthodologiques visant à opérationnaliser les objectifs spécifiques de la présente recherche. Il sera question du paradigme qualitatif/interprétatif dans lequel s'inscrit notre recherche, des stratégies de collecte et d'analyse des données de chacune des deux phases de cueillette.

Nous présentons les résultats à l'aide du quatrième chapitre qui comprend quatre parties. Les trois premières parties concernent les résultats en rapport à la première phase de collecte de données. Plus précisément, la première partie présente les résultats liés aux repères des stagiaires; la deuxième comporte les résultats au regard de la contribution de la formation pratique (enseignant associé et superviseur de stage) et la troisième expose les résultats à propos de la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique. Enfin, la quatrième partie de ce quatrième chapitre présente les résultats de la deuxième phase de collecte de données qui visait essentiellement à approfondir la contribution des activités d'enseignement en matière d'agir éthique des futurs enseignants.

Les résultats sont mis en relation avec les écrits scientifiques dans le cinquième chapitre qui offre des pistes d'interprétation en ce qui concerne les repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires et la contribution à cet égard des formations pratique et initiale. Ces résultats mettent en évidence le besoin de former les futurs enseignants et les stagiaires à une éthique professionnelle explicite. Finalement, la conclusion présente les retombées et les limites de cette recherche et offre des perspectives de recherche.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Afin de situer l'éthique en éducation, le chapitre de la problématique traite de ce qui a contribué à jeter les premiers jalons d'une éthique professionnelle enseignante. Cette éthique est ensuite présentée à l'aide des références ministérielles et à l'aide d'une recension des études. Dans ce premier chapitre, nous montrons aussi que l'agir éthique de l'enseignant apparaît comme une préoccupation dans les milieux d'enseignement. Les orientations de formation à la compétence éthique dans les programmes d'enseignement québécois sont abordées ainsi que les études qui portent sur cette compétence en contexte de formation à l'enseignement. Enfin, des constats sont dégagés, à la fin de ce chapitre, lesquels nous conduisent à la présentation de la question générale de recherche.

1.1 LA NAISSANCE DE PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES EN ÉDUCATION AU QUÉBEC

1.1.1 Des changements sociétaux à signaler

Que ce soit la mondialisation de l'économie, l'évolution de la technologie, le déclin de croyances liées à la religion ou l'avènement d'événements difficiles sur le plan historique tels que la Seconde Guerre mondiale, il est aisé d'entrevoir les questionnements éthiques que pareils bouleversements soulèvent. Il n'y a qu'à songer à toutes les problématiques que les progrès scientifiques suscitent telles que celles liées à la santé, à l'environnement, à la pollution, à l'épuisement des ressources énergétiques pour s'en convaincre et aux besoins de limites qu'elles entraînent. L'éthique constitue dorénavant une préoccupation et se développe dans plusieurs domaines : la bioéthique, l'éthique de l'environnement, l'éthique de communication, etc. (Desaulniers et Jutras, 2006). Il en va de même dans le cycle de la vie. Les possibilités entourant la procréation sont nombreuses et les moyens pour retarder ou pour provoquer la mort comportent, à l'heure actuelle, des questionnements éthiques importants (Canto-Sperber, 2008) comme en témoigne la *Loi québécoise concernant les soins de fin de*

vie (Gouvernement du Québec, 2014). En effet, cette loi résulte d'un long processus de réflexion à l'aide de vastes consultations tant publiques qu'auprès d'experts afin de bien soulever les enjeux éthiques que l'adoption d'une telle loi entraîne.

Depuis la Révolution tranquille, période historique au Québec se situant entre 1955 et 1975 (Jeffrey, 2013), la société autrefois conformiste ne cesse de vivre de nombreux changements dans une courte période de son histoire, lesquels changements nécessitent que l'individu s'adapte constamment. En fait, cette époque marque la fin d'une société conservatrice sous l'influence déterminante de l'Église catholique. Dorénavant, la société québécoise souhaite s'adapter à la modernisation et s'ouvrir sur le monde en se libérant de l'influence cléricale évacuant du même coup les valeurs dont elle fait la promotion au profit de valeurs liées à l'individualisme, au consumérisme et au matérialisme (Tardif, 2013). La modernisation rapide de la société depuis la Révolution tranquille a donc entraîné une mutation des valeurs morales. Pour Jeffrey (2005), les ajustements de l'individu aux conséquences de la fin de cette période ne sont pas encore terminés. Les traditions comportaient l'avantage de fournir des réponses dans les moments difficiles et constituaient une mémoire collective garante de repères. Cependant, les valeurs traditionnelles, telles que la générosité et le courage, par exemple, tracent encore des horizons de conduite pour l'individu. En fait, ces valeurs n'ont pas changé à proprement parler, c'est plutôt le rapport de l'individu à ces valeurs qui s'est transformé (Fabre, 2011). De ce point de vue, ces valeurs trouvent plus leur sens dans l'épanouissement personnel que dans l'obligation. Un individu incarne la générosité dans la mesure où cette valeur lui procure une satisfaction personnelle et non parce que cette valeur lui est imposée de l'extérieur.

Or, devant ce désir de rompre avec les valeurs religieuses et devant la transformation du rapport de l'individu à l'égard de ces valeurs, la morale, au 21^e siècle, constitue pratiquement un sujet tabou qu'il est préférable d'éviter, car elle comporte une connotation négative et enferme avec des comportements obligés (Bourgeault, 1999). Il n'y a qu'à penser à l'expression populaire « faire la morale » pour s'en convaincre, elle suggère des contraintes et des obligations. En effet, avec la morale viennent les idées de répression, d'autorité et d'incitation. Elle est souvent objet de contestation « quand elle se transforme en moralisme,

c'est-à-dire en un catalogue de comportements permis et défendus et de punitions assorties aux fautes et aux manquements » (Desaulniers et Jutras, 2012, p. 23). Pour ces raisons, la société québécoise lui préfère le terme « éthique » (Fortin, 1995). Par ailleurs, devant les changements sociétaux et la multiplicité des référents culturels, à elle seule, la morale serait insuffisante pour déterminer des règles de conduite (Lagarrigue, 2001). Il y a donc nécessité éthique, laquelle, au Québec, exprime un désir de rompre avec la morale catholique (Fortin, 1995). L'éthique, dont il est question ici, se réfère à des valeurs plutôt qu'à des obligations en guidant ainsi les décisions d'agir selon les valeurs mises de l'avant (Legault, 2003).

L'individu traverse donc une zone d'incertitude (Canto-Sperber, 2002), laquelle touche inévitablement l'école où « tout se passe comme si l'éducateur n'était plus certain du chemin, ou si dans un monde devenu fluide, ou encore problématique, il n'y avait même plus de chemin tracé » (Fabre, 2011, p. 44). Certains éthiciens diront que nous manquons de « gyroscope éthique » pour nous repérer (Desaulniers et Jutras, 2012; Fabre, 2011). Bref, les changements sociaux effrénés suscitent un engouement pour la dimension éthique, et l'école, miroir de la société, est susceptible d'être concernée par ces préoccupations. Précisons que de telles préoccupations en éducation sont notamment liées au fait que l'enseignant, en tant qu'éducateur, constitue un agent moral (Campbell, 2003).

1.1.2 La dimension éthique dans la sphère éducative

Bien qu'elle ait constitué un objet d'étude du temps d'Aristote, la dimension éthique gagne du terrain en éducation, insufflée, entre autres, par un vent de professionnalisation. Un bref survol historique entourant la professionnalisation s'avère nécessaire afin de montrer qu'elle est directement liée aux préoccupations éthiques dans les milieux scolaires québécois. Dans les faits, tant aux États-Unis qu'au Canada, la professionnalisation passe tantôt par une amélioration de la fonction enseignante, une préoccupation essentiellement sociale, et tantôt par une reconnaissance de l'acte d'enseigner.

D'abord aux États-Unis, la dimension éthique se dresse dans la sphère éducative au fur et à mesure que le travail enseignant évolue afin de répondre aux besoins de son époque. Ainsi, cette évolution passe par une réforme des programmes de formation à l'enseignement et

donnera lieu, dans les années 1980, au rapport du *Carnegie Forum on Education and the Economy* (1986), lequel sera précédé de trois autres rapports publiés par le groupe Holmes (1986). Il y sera question de déterminer « une base de connaissances pour enseigner » (Gauthier et Martineau, 2002). Par ailleurs, selon le groupe Holmes (1986), les enseignants doivent être davantage compétents et, pour ce faire, leurs connaissances doivent prendre appui sur la recherche (Beckers, 2007; Gauthier et Martineau, 2002).

Dans la décennie suivante, au Canada, en Ontario, devant la complexité de l'acte d'enseigner, germe l'idée de professionnaliser l'enseignement et sont fournies des recommandations à cet effet dans le rapport Bégin-Caplan (1994). Tout comme les États-Unis, l'Ontario doit être prêt à relever les défis d'une société en transformation et ces préoccupations se font sentir dans le document *De nouvelles bases pour l'Éducation en Ontario, les grandes lignes* (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1995) entraînant la création d'un ordre professionnel. Il faut préciser que l'Ontario constitue la deuxième province canadienne à se doter d'un ordre professionnel après la Colombie-Britannique, laquelle, malgré l'opposition des enseignants, verra sa création à la suite du projet de loi *Teaching Profession Act* (1987).

Cette idée de professionnalisation enseignante gagne le Québec, également soucieux de répondre aux besoins d'une société industrielle. En fait, c'est la *Loi sur le ministère de l'Éducation¹ et sur le Conseil supérieur de l'éducation²*, créée en 1964, à la suite du rapport de la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, communément appelé le rapport Parent (1965), qui tracera la voie de la professionnalisation et introduira conséquemment l'idée d'éthique professionnelle sans pour autant aller jusqu'à

¹ Il s'agit plus précisément du projet de loi 60, lequel décréta la création du ministère de l'Éducation du Québec. (Gouvernement du Québec, 2016)

² Le CSE se présente à titre d'organisme dont le mandat consiste à rédiger un rapport au moins à tous les deux ans sur les besoins en éducation à l'intention du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2016).

proposer de créer un ordre professionnel³. Aussi, la formation et le perfectionnement des maîtres constituent le cœur des changements que connaît le domaine de l'éducation et une politique est adoptée sur la formation des enseignants qui entraîne son transfert des écoles normales aux universités. En réalité, le rapport :

souhaite que soient reconnus leur autonomie sur le plan pédagogique et leur droit d'être consultés pour toute décision sur ce plan [...]. Il veut également améliorer le statut social des enseignants et considère le transfert à l'université de la formation (initiale et continue), le développement de la recherche en sciences de l'éducation, l'amélioration des salaires et des conditions d'emploi, l'élaboration d'un code d'éthique professionnelle et un rôle significatif pour les associations et regroupements professionnels des enseignants [...] comme des éléments nécessaires à une plus grande reconnaissance sociale des enseignants et de leur fonction (Lessard et Tardif, 1996, p. 111).

Toujours au Québec, près de trois décennies plus tard, le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1990) reconnaît que ce sont les caractéristiques de l'acte d'enseigner qui contribuent à sa professionnalisation en tant qu'acte réflexif, interactif, complexe et professionnel comportant des exigences éthiques professionnelles. Dans son rapport de 1989-1990, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, le Conseil fait état des signes de changement dans le monde de l'éducation liés aux mutations sociales. Il y est donc question de l'explosion et de l'accessibilité des savoirs, de l'ouverture sur le monde, de la transformation des liens sociaux et de l'apparition de phénomènes sociaux tels que la violence ou les inégalités sociales en milieu scolaire. Ainsi, en guise de réaction à ces changements sociétaux, le CSE (1990) manifeste sa volonté d'intégrer dans son curriculum scolaire des préoccupations liées à l'éthique.

³ Notons cependant qu'un code d'éthique est élaboré en 1968 par les membres de la Corporation des enseignants du Québec et que ce code sera rejeté lorsque la corporation se transformera en centrale syndicale (Proulx, 2009). D'autres codes avaient par ailleurs été rédigés par la Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec au début des années 1960 (Desaulniers et Jutras, 2012). À la suite du rejet du code d'éthique élaboré par les membres de la Corporation des enseignants du Québec, l'éthique professionnelle enseignante ne constituera plus un sujet d'intérêt jusqu'à ce que le CSE (1990) manifeste ses préoccupations à cet égard.

Afin de donner suite aux États généraux⁴ (1995-1996), vastes consultations visant à identifier les problèmes du système éducatif en vue de soumettre des solutions, seront publiés des rapports tels que *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997a) et *L'École, tout un programme* (MEQ, 1997b), lesquels introduiront la réforme des programmes des écoles primaires et secondaires et le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a). Ce référentiel cristallisera l'idée de professionnalisation en énonçant 12 compétences que l'enseignant doit développer en formation initiale et parfaire tout au long de sa carrière.

1.2 LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN ENSEIGNEMENT DANS UN CONTEXTE DE FORMATION PROFESSIONNELLE : L'OPTIQUE OFFICIELLE

1.2.1 Les balbutiements de la compétence éthique en enseignement au Québec

La compétence éthique a d'abord été introduite, dans les années 1990, alors que le CSE (1990) manifeste la volonté d'intégrer dans son curriculum scolaire des préoccupations liées à l'éthique. Cette volonté résulte d'un questionnement et d'une réflexion devant la mutation sociale qualifiée d'« historique » par le CSE (1990) devant l'accroissement des inégalités sociales et le progrès de la science par exemple. Ainsi, le concept de compétence éthique est d'abord présenté dans ce rapport qui fournit quelques orientations aux établissements scolaires afin de montrer la manière dont ils peuvent former les élèves à l'éthique. Intégrer un cours spécifique sur l'éthique dans le curriculum scolaire du secondaire, des dimensions éthiques par le biais des disciplines d'enseignement ou de la vie étudiante constituent des propositions

⁴ Plus précisément, la Commission des États généraux est instituée en 1995 afin de réfléchir sur les problèmes qui touchent le système éducatif à partir des années 1980 jusqu'aux années 1990. Par exemple, mentionnons l'augmentation des élèves présentant un handicap ou des difficultés d'adaptation et d'apprentissage (EHDAA) dans les classes dans un contexte marqué par les compressions budgétaires. Mentionnons également l'échec scolaire et la montée de l'école privée. Bref, le mandat des États généraux consiste à tenir des audiences à travers le Québec afin de donner la possibilité de s'exprimer à qui le souhaite au regard des besoins de l'école en vue de proposer au gouvernement les orientations à favoriser en ce sens. Mentionnons aussi que de nombreux documents ministériels et rapports d'études ont fait office de réflexions sur la sphère éducative dans les années 1980-1990 bien avant que soient lancés les États généraux. Ces réflexions ont en quelque sorte mis la table pour des questions relatives à l'éducation telles que la formation scolaire, les finalités de l'éducation et la réussite éducative (Tardif, 2013).

mises de l'avant par le CSE (1990) en vue de développer la compétence éthique des élèves. Plus précisément, dans ce rapport, trois axes entourent le développement de la compétence éthique qu'il importe de développer chez les élèves : l'aptitude à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif ainsi que l'autonomie et l'engagement (CSE, 1990).

Cependant, parce qu'est confondue la notion de compétence à celle d'habileté ou d'aptitude dans ce rapport, celui-ci n'obtient pas les effets souhaités (Bégin, 1997, 2011). En fait, s'éloignant d'une éthique professionnelle à proprement parler, il s'agit plus d'aptitudes que doit favoriser l'enseignant⁵ dans sa classe que d'une compétence professionnelle bien que ces aptitudes puissent résonner sur son propre agir. Mentionnons, à ce moment-ci, que l'éthique professionnelle concerne l'agir de l'enseignant et se présente plutôt comme une réflexion sur le sens de l'action à partir de valeurs et de normes professionnelles (Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, 2007). Cela dit, la compétence éthique dont il est question dans le rapport du CSE (1990) renvoie à une « tâche éducative » qui revient notamment à l'enseignant, laquelle tâche vise le développement d'aptitudes et d'habiletés qu'il doit développer chez l'élève. Elle vise principalement l'agir de l'élève.

Bien qu'il s'agisse d'une volonté d'introduire dans le curriculum scolaire des préoccupations pour l'éthique, il faut plutôt comprendre cette volonté comme un appel à la réflexion à la dimension éthique dans les établissements scolaires. Il faudra attendre l'implantation de l'approche par compétences tant dans les programmes scolaires que dans les programmes de formation à l'enseignement, au début des années 2000, afin de convenir d'une éthique se rapprochant d'une éthique professionnelle enseignante. Dès lors, cette éthique professionnelle

⁵ Précisons que, selon la vision du CSE (1990), la compétence éthique devrait concerner tous les acteurs de l'établissement scolaire, pas seulement les enseignants de morale (Jutras, 2007). Il s'agit d'un appel à la réflexion collective au regard de préoccupations éthiques. À ce titre, tous les acteurs des établissements d'éducation des ordres primaires, secondaires et postsecondaires sont conviés à témoigner d'un souci éthique. Par exemple, un établissement peut incarner des valeurs à l'aide de projets communautaires ancrés dans la collectivité ou, encore, par le biais de sa culture institutionnelle, laquelle peut s'avérer porteuse de préoccupations éthiques (CSE, 1990).

est portée par une compétence professionnelle dont il sera question dans la sous-section qui suit. Situons d'abord dans quel contexte de formation s'inscrit cette compétence éthique.

1.2.2 La compétence éthique : une compétence professionnelle?

1.2.2.1 Une éthique professionnelle ancrée dans un contexte de formation à caractère professionnel

Avec la réforme des programmes scolaires d'études primaires et secondaires et, conséquemment, des programmes de formation à l'enseignement vient un changement majeur sur le plan de la formation : celui de former des élèves et des enseignants compétents. Tel est le défi que lance le ministère de l'Éducation aux enseignants des ordres primaires (MEQ, 2001b) et secondaires (MEQ, 2006) et, par ricochet, aux formateurs universitaires (MEQ, 2001a).

Plus précisément, dans la foulée des problématiques identifiées par la Commission des États généraux (1995-1996) et à la suite du rapport *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997a), élaboré par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum scolaire, la politique éducative *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997b) est publiée. Elle présente principalement les grandes orientations de cette réforme des programmes d'études scolaires. Conséquemment, des changements sont à venir pour ce qui est de la réforme des programmes de formation à l'enseignement. Le Ministère annonce dans cet énoncé de politique qu'il procèdera à une évaluation des programmes de formation afin que ces derniers s'inscrivent en cohérence avec les programmes d'études des ordres primaire et secondaire. Notons cependant à ce propos que le Ministère rappelle dans cette politique éducative que cette réforme des programmes de formation à l'enseignement va dans le même sens, à certains égards, que celle amorcée quelques années plus tôt. En effet, entre 1992-1994, une première réforme de fond des programmes de formation avait été mise en place, notamment en ce qui concerne la durée des baccalauréats en enseignement, passant de trois à quatre ans, et l'apport plus important de la formation pratique devant les limites d'une formation dite trop « théorique » (Tardif, 2013).

En fait, il ne suffit plus que l'enseignant maîtrise le contenu de sa matière : par exemple, il doit piloter des situations d'apprentissage qui tiennent compte des besoins des élèves et guider ces derniers dans l'interprétation de la masse d'informations dont ils disposent. Dans cette optique, la formation à l'enseignement ne peut plus se restreindre à former des spécialistes d'une discipline donnée : connaître ne suffit plus, il faut agir de manière compétente. C'est ainsi que l'apprenant (le futur enseignant) devient le principal acteur de l'édification de ses connaissances et de ses compétences. Il faut dire que cette nouvelle idéologie (Tardif, 2013) est portée par le mouvement de professionnalisation, en ce sens que l'enseignement, à l'instar des autres professions libérales, constitue un acte complexe qui nécessite des compétences de haut niveau. Il ne s'agit donc plus de former essentiellement des spécialistes d'une discipline donnée, mais des professionnels de l'enseignement dotés de diverses compétences, lesquelles s'avèrent nécessaires pour appréhender la complexité liée à la pratique.

Afin d'y parvenir, le Ministère (MEQ, 2001a) va dans le même sens que la réforme des années 1990, c'est-à-dire qu'il prône notamment une formation ancrée dans le milieu professionnel. À cet égard se dessinent deux orientations : une durée accrue des stages et une approche intégrée, toute la formation durant, autour d'un référentiel de compétences professionnelles, « colonne vertébrale », servant d'assise tant aux cours qu'aux stages (Tardif et Jobin, 2014). En ce qui a trait à l'accroissement de la durée des stages, avec la réforme des programmes d'enseignement dans les années 1990 et dans une perspective de professionnalisation, les stages passent de 200 ou 300 heures à un minimum de 700 heures (MEQ, 1994).

Aussi, dans une telle logique de formation professionnelle, les savoirs et les savoir-faire doivent être intégrés et « articulés » à la pratique. Il ne s'agit pas plus de transmettre des savoirs désincarnés en formation initiale, lesquels seront appliqués éventuellement à la pratique. Il s'agit plutôt de susciter le développement de ces savoirs incarnés dans des compétences à l'aide d'éléments contextuels liés à la pratique professionnelle. L'idée est de « se rapprocher des exigences du contexte réel de la pratique » (MEQ, 2001a, p. 23).

C'est donc dans cette visée de formation axée sur la pratique que s'inscrit la compétence éthique ainsi que les onze autres compétences professionnelles. Dans une telle visée de

formation, un partenariat avec les milieux scolaires est favorisé alors que la responsabilité de former les futurs enseignants est partagée entre le milieu universitaire et le lieu de pratique comme en témoignera, sept ans après l'élaboration du référentiel de compétences, la création du guide *La formation à l'enseignement, Les orientations relatives à la formation en milieu de pratique* (MELS, 2008)⁶. Ce document présente des recommandations à l'intention des milieux universitaires et scolaires en ce qui a trait à l'accompagnement des stagiaires au développement des compétences professionnelles. À ce titre, l'enseignant associé se présente comme un « co-formateur » et le superviseur de stage comme un « acteur clé » afin de soutenir les stagiaires au regard des compétences professionnelles contenues dans le référentiel (MELS, 2008, p. 16).

Plus précisément, ce référentiel comporte douze compétences professionnelles interdépendantes, c'est-à-dire que « leur interrelation est indispensable à la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel de l'enseignement » (MEQ, 2001a, p. 37).

Ces douze compétences comportent des composantes et sont regroupées à l'aide de quatre catégories : les fondements, l'acte d'enseigner, les contextes social et scolaire de même que l'identité professionnelle (MEQ, 2001a, p. 59). La compétence éthique appartient à la dernière catégorie, celle de l'identité professionnelle. Nous présentons la compétence éthique ci-dessous.

1.2.2.2 *La compétence éthique : une prescription explicite?*

Les préoccupations pour l'éthique enseignante, portée par le mouvement de professionnalisation, se font sentir dans le monde de l'éducation. Dès lors, plusieurs pays ont intégré un axe dans certains référentiels de compétences lié de près ou de loin à l'éthique. À

⁶ Un document semblable, intitulé *La formation à l'enseignement, les stages* (MEQ, 1994), est élaboré à la suite de la réforme des années 1990. Le document de 2008 se présente à titre de révision du contenu de ce guide afin de l'actualiser à partir des compétences professionnelles présentées dans le référentiel ministériel. Pour ce faire, des consultations ont été effectuées, entre 2005 et 2006, auprès des milieux scolaires, des universités, etc.

titre d'exemples, c'est le cas du référentiel de standards des États-Unis (American Council on the Teaching of Foreign Languages, 2002) qui comprend l'axe « *professionalism* », du référentiel de la Belgique (Ministère de la Communauté française, 2001) qui présente l'éthique dans un axe intitulé « personne » alors que celui de la Suisse (Haute école pédagogique Lausanne, 2004) s'apparente à celui du Québec.

Afin de mieux cerner les pourtours de la compétence éthique, présentée dans le référentiel québécois (MEQ, 2001a), la notion même de compétence, directement liée à la professionnalisation, mérite d'être précisée comme elle comporte plusieurs définitions. Celle de Le Boterf (2008) fait référence, entre autres, à la pratique professionnelle :

« Être compétent » c'est être capable d'agir et de réussir avec compétence dans une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser...). C'est mettre en œuvre une *pratique professionnelle* pertinente tout en mobilisant une *combinatoire appropriée de ressources* (savoirs, savoir-faire, comportements, modes de raisonnement...). On se réfère ici au domaine de l'action. (p. 21)

La compétence renvoie donc à un savoir-agir qui se déploie en contexte à l'aide d'un ensemble de ressources. Cette définition de la compétence oriente, à l'heure actuelle, les programmes de formation à l'enseignement du primaire et du secondaire ainsi que le référentiel de compétences professionnelles des enseignants (MEQ, 2001a). C'est en s'inscrivant en cohérence avec cette orientation, et en continuité avec le rapport du CSE (1990), qu'un nouveau souffle est insufflé à la compétence éthique cette fois en tant que compétence professionnelle ou en tant que savoir-agir dans le document ministériel (Jutras, 2009) : « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001a, p. 131). Cette compétence comporte huit composantes qui renvoient à l'attitude critique de l'enseignant quant à ses valeurs de même qu'à ses actions, soit :

- De discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.
- De mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.
- De fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.

- De justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.
- De respecter les aspects confidentiels de sa profession.
- D'éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.
- De situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.
- D'utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession. (MEQ, 2001a, p. 132-134)

Le Ministère (MEQ, 2001a) situe la compétence éthique à l'aide d'une éthique de la responsabilité, en ce sens qu'à titre de professionnel « mandaté par la société » (p. 130), l'enseignant devra être apte à répondre de ses actes et à argumenter en faveur de ceux-ci. Il s'agit là du sens général qui est donné dans le référentiel, en guise d'introduction, à la compétence éthique. Les composantes de cette compétence se présentent à titre de balises pour guider l'agir de l'enseignant (MEQ, 2001a).

Dans un besoin de clarification, nous reprenons une à une ces huit composantes. Parce que l'enseignant exerce une influence sur les élèves, la première composante, « discerner les valeurs en jeu dans ses interventions » (p. 132), requiert qu'il soit en mesure de « discerner » ou de reconnaître les valeurs qu'il incarne à travers tous les gestes qu'il pose à l'endroit des élèves. Selon le MEQ (2001a), cette incarnation sera d'autant plus réussie si elle est accompagnée d'une analyse réflexive. L'enseignant pourra réfléchir sur ce qui lui apparaît important en rapport à ses élèves, à savoir, par exemple, favoriser les besoins d'un élève ou ceux du groupe. Bref, telle qu'elle se présente dans le référentiel, cette première composante vise un travail de réflexion de l'enseignant sur ses valeurs en vue de s'assurer qu'elles n'entrent pas en contradiction avec son projet éducatif.

Quant à la deuxième composante, celle qui invite l'enseignant à « mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique » (p. 132), elle sous-tend spécifiquement le

développement d'attitudes et de comportements que doit favoriser l'enseignant auprès de ses élèves. Dans cette optique, il s'agit de former les élèves à la résolution de conflits de façon démocratique. Est notamment proposé à l'enseignant de recourir au conseil de classe afin de soutenir le développement d'attitudes démocratiques des élèves.

À propos de la troisième composante, « fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés » (p. 132), il est attendu de l'enseignant qu'il montre un engagement et une diligence vis-à-vis des élèves, qui seront portés par la sollicitude à leur égard. Dès lors, l'enseignant se montre à tout moment soucieux du bien-être des élèves qui lui sont confiés.

La quatrième composante souligne qu'il n'incombe pas à l'enseignant une obligation de réussite de ses élèves. Par contre, il a l'obligation quant aux moyens qu'il déploie afin d'instruire et d'éduquer ses élèves. Par conséquent, l'enseignant peut être invité à « justifier auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves » (p. 133).

Par ailleurs, l'enseignant doit « respecter les aspects confidentiels de sa profession » (p. 133), tel est ce que vise la cinquième composante de la compétence éthique. Il est ainsi attendu de l'enseignant qu'il fasse preuve de discrétion en ce qui concerne les renseignements personnels liés aux élèves et à ses collègues.

Non seulement l'enseignant doit « éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues » (p. 133), mais il doit également mettre en place des dispositifs qui favorisent l'équité et le respect devant les différences telles que celles liées à l'origine ethnique et à la classe sociale. C'est ce que comporte la sixième composante.

Quant à la septième composante, soit « situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe » (p. 134), elle sollicite la capacité de l'enseignant à analyser les problèmes moraux qui surgissent dans sa classe. Afin d'y parvenir, il doit être en mesure de situer ces problèmes à l'aide des courants philosophiques, psychologiques, politiques, sociaux et historiques.

Finalement, « utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession » (p. 134) se présente à titre de huitième composante de la compétence éthique. Est ainsi attendu de l'enseignant qu'il exerce son travail en respectant les règles que constitue le cadre légal de sa profession.

Il faut souligner qu'au terme de sa formation, l'étudiant finissant en enseignement doit manifester les compétences professionnelles appartenant au référentiel et, plus précisément, à l'égard de la compétence 12, il doit être en mesure : « d'agir de manière responsable auprès des élèves pour que l'on puisse sans réserve recommander de lui confier un groupe et de répondre de ses actions en fournissant des arguments fondés » (MEQ, 2001a, p. 159). Bien que le développement des compétences soit amorcé lors de la formation initiale et poursuivi durant toute la carrière de l'enseignant, un individu, au terme de sa formation, ne devient pas un « praticien achevé » de l'avis du Ministère (MEQ, 2001a). En effet, l'enseignant ne cesse de réaliser des apprentissages à l'aide de la diversité des contextes qui s'offrent à lui. Pourtant, en ce qui concerne le développement de la compétence éthique, l'accent est mis sur la formation initiale et pratique puisque cette compétence, notamment lors du dernier stage, comporte une obligation de réussite : « Le manquement aux règles de l'éthique en milieu scolaire ou universitaire constitue en lui seul une raison suffisante pour entraîner l'arrêt et l'échec du stage » (*Stages d'enseignement IV des arts plastiques au préscolaire/primaire AVM 4901 et au secondaire AVM 4951*, UQAM, 2007). Conséquemment, cela donne lieu de croire que la formation prépare adéquatement les futurs enseignants à agir de manière compétente sur le plan éthique. Or, que signifie agir de manière compétente sur le plan éthique?

Force est d'admettre, à la lumière des huit composantes décrites ci-dessus, que l'éthique que prescrit le Ministère se rapproche d'une éthique professionnelle pouvant encadrer la conduite de l'enseignant. En effet, à titre d'exemple, la huitième composante renvoie aux responsabilités de ce dernier telles que celles que renferme le cadre légal et réglementaire de sa profession. Cette huitième composante vise à encadrer l'agir de l'enseignant. À ce titre, par rapport à la compétence éthique présentée dans le rapport du CSE (1990), la compétence éthique du référentiel apparaît moins orientée sur l'agir de l'élève sans néanmoins l'exclure. Dit autrement, elle se présente moins comme une tâche éducative vis-à-vis de l'élève et tend

vers une éthique professionnelle qui pourrait permettre de réguler l'agir de l'enseignant à titre de professionnel. Cependant, certaines composantes de la compétence éthique suscitent des questionnements.

1.2.2.3 La compétence éthique : une compétence ambiguë?

Même si les composantes de la compétence éthique témoignent de la volonté du MEQ (2001a) de prescrire à l'intérieur du référentiel de compétences une éthique professionnelle à l'intention des enseignants, les composantes servant de balises à cette compétence demeurent ambiguës. Ce n'est pas tant le sens général donné à la compétence éthique, à titre d'éthique de la responsabilité, qui est remis en question, mais plus le manque de précisions à propos des composantes. D'abord, les composantes présentées au regard de la compétence éthique, notamment la composante 2, induisent ce qui est de l'ordre des valeurs éducatives à transmettre aux élèves bien que ces valeurs puissent résonner sur l'agir de l'enseignant. En effet, l'enseignant est invité à éduquer ses élèves à des valeurs relatives à la démocratie (composante 2). Conséquemment, cela renvoie davantage à l'éducation à la citoyenneté (Desaulniers et Jutras, 2012) qu'à une éthique professionnelle visant la réflexion sur les valeurs et les normes de sa profession.

En revanche, trois composantes s'inscrivent davantage dans la perspective d'une éthique professionnelle, car elles renvoient à l'autonomie de l'enseignant, autonomie accrue et attendue depuis l'avènement de la réforme : celle qui concerne le discernement des valeurs (composante 1), l'accompagnement des élèves (composante 3) et la justification des décisions (composante 4) (Desaulniers et Jutras, 2012). En effet, il est attendu d'un professionnel, tel que l'enseignant, qu'il réfléchisse à ses valeurs (composante 1) de manière à ce qu'elles s'inscrivent en cohérence avec celles promues par sa profession. Cependant, ces valeurs concernent toutes ses interventions et non seulement celles qui sous-tendent ses interventions auprès des élèves comme le suggère la composante 1. La composante 3 (l'accompagnement des élèves) s'inscrit dans la perspective d'une éthique professionnelle trouvant son sens essentiellement dans l'intervention du praticien, laquelle intervention vise la transformation d'autrui. Les interventions de l'enseignant visent effectivement le mieux-être des élèves qui lui sont confiés. Enfin, la composante qui porte sur la capacité de l'enseignant à justifier ses

décisions (composante 4) (Desaulniers et Jutras, 2012) relève de l'éthique professionnelle. Devant l'obligation des moyens qu'il met en œuvre afin de mener ses élèves à la réussite, l'enseignant doit être apte à justifier ses décisions comme en fait office le projet de loi 88 modifiant la *Loi sur l'instruction publique* qui porte sur son imputabilité (MELS, 2009). Il peut cependant sembler étonnant que la capacité de justifier ses décisions constitue une composante distincte alors que c'est le sens qui est donné par le Ministère à la compétence éthique dans son référentiel (MEQ, 2001a).

De plus, certaines composantes de la compétence éthique se présentent à titre d'attentes spécifiques à l'égard des enseignants. Ces attentes doivent être incarnées à l'aide de comportements précis comme « respecter les aspects professionnels de sa profession » (composante 5) et « utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession » (composante 8). Ces attentes s'apparentent à des règles à suivre, lesquelles, dans leur formulation, passent sous silence la nécessité de recourir au jugement professionnel bien que la huitième composante (utiliser de manière judicieuse le cadre légal et réglementaire de sa profession) sous-tende cette nécessité (Desaulniers, Jutras et Legault, 2005). Par ailleurs, ces attentes visent davantage un résultat (par exemple, être capable de respecter les aspects confidentiels de sa profession) qu'une démarche de réflexion mettant en doute le sens de l'action (Léger, 2006).

Les composantes de la compétence éthique, de par leur déclinaison dans le référentiel ministériel, créent conséquemment un flou à propos de cette compétence. En effet, est-ce que la compétence éthique renvoie à des comportements précis, à une tâche éducative ou encore à une éthique qui prend sa source dans la réflexion sur les valeurs et sur les normes professionnelles?

Par ailleurs, rappelons la précision du Ministère (MEQ, 2001a), soit le caractère interdépendant des compétences professionnelles du référentiel, c'est-à-dire que leur « interrelation » est essentielle à la formation d'un professionnel. Par cette précision, puisque le terme « interrelation » correspond à une relation de réciprocité (Druide informatique, 2014), il est convenu de comprendre que ces douze compétences entretiennent un rapport de

réciprocité entre elles au sens où chacune de ces compétences a besoin des autres pour s'actualiser. Par exemple, toutes les compétences ont besoin de la capacité réflexive (compétence 11) et de l'éthique professionnelle (compétence 12) afin de se développer pleinement et c'est également le cas pour les autres compétences du document ministériel. Cela crée une confusion à savoir si toutes les compétences sont au même niveau et agissent toutes de manière transversale.

Le manque de clarté à propos de l'éthique enseignante ne date pas d'hier. Il avait déjà été mis en évidence dans les années 1990 à l'aide d'une étude menée au Québec portant sur la dimension éthique du travail de l'enseignant (Boudreau, 1995). Plus récemment, les travaux de Horth (2008) suggèrent que cette ambiguïté perdure alors que ses travaux portent sur les perceptions des enseignants de la compétence éthique telle qu'elle se présente dans le référentiel ministériel. La récente étude de Belzile (2016) met également en évidence le caractère ambigu et polysémique de la compétence éthique.

Le caractère équivoque de l'éthique a été relevé par Boudreau (1995) à l'aide d'une recherche exploratoire visant à mettre en évidence le vécu d'enseignants à propos de la dimension éthique de leur travail. Plus précisément, à partir d'entrevues semi-directives menées auprès de dix enseignants au secondaire, la chercheuse a mis en évidence que leurs perceptions de l'éthique se situent à deux niveaux. Le premier niveau renvoie à la première définition attribuée à l'éthique du point de vue des participants. Il ressort des résultats qu'ils perçoivent l'éthique, d'une part, à titre de code de conduite qu'il leur incombe de respecter. D'autre part, pour les participants, l'éthique renvoie à des situations extrêmes correspondant à des « grosses affaires » qui requièrent des réflexions intenses. Par exemple, une enseignante évoque la situation où un enseignant qui est très « physique » dans ses interventions invite des élèves chez lui le soir et les fins de semaine. De plus, la chercheuse a mis en relief un deuxième niveau de perception qu'elle qualifie de plus complexe et qui se traduit en termes de négociation. En ce sens, les participants perçoivent l'éthique dans un jeu constant de négociation vis-à-vis leurs valeurs et les attentes des élèves de même que les attentes de l'institution et de la société. En guise d'exemple, à propos des attentes à l'égard des élèves, les enseignants évoquent la distance professionnelle attendue d'eux et leur besoin de créer une

relation affective avec les élèves. La dimension éthique renvoie conséquemment à la capacité de l'enseignant à lever la tension qui se joue entre des valeurs qui peuvent sembler en opposition. Ainsi, la dimension éthique du travail de l'enseignant se traduit à travers ces négociations. Somme toute, à un premier niveau, l'éthique est comprise à titre de règles de conduite et de situations extrêmes; à un deuxième niveau, elle trouve son sens dans un jeu de négociation entre les valeurs de l'enseignant et les attentes à son égard.

Avec la reconnaissance de l'éthique portée de manière prescriptive par une compétence professionnelle déclinée dans un référentiel ministériel, il y aurait lieu de croire que cela pourrait contribuer à dissiper le caractère équivoque de l'éthique. Or, ce manque de clarté à propos de la compétence éthique persiste et ressort de l'étude menée par Horth (2008) dans le cadre de sa maîtrise. La chercheuse souhaitait dégager les conceptions des enseignants de la compétence éthique afin de mettre en évidence si ces conceptions rejoignent ou non celles du Ministère (MEQ, 2001a). Pour ce faire, elle a dégagé les conceptions qui sous-tendent la compétence éthique telle qu'elle se présente dans le référentiel ministériel et elle a mené un entretien de groupe auprès de huit enseignants, lesquels œuvraient dans une école secondaire de Montréal. Par la suite, elle a comparé le contenu du *verbatim* à celui du référentiel. Lors de l'entretien, les participants ont d'abord été invités à définir le sens du terme « compétence » et, ensuite, celui du terme « éthique ». La principale ambiguïté que relève la chercheuse, à la suite de l'analyse des données, renvoie à l'appellation même de « compétence éthique ». En effet, bien qu'elle se présente à ce titre dans le référentiel, pour certains participants, l'éthique ne constitue pas une compétence. Plus précisément, les participants définissent le sens général du terme « compétence » qui, de leurs points de vue, renvoie à la mobilisation de connaissances en vue d'agir efficacement dans un contexte donné. Quant à l'éthique, elle correspond, selon les participants, aux valeurs et à ce qui relève de l'intention et de la conscience de l'enseignant. La difficulté qu'a mise en évidence la chercheuse réside dans le fait d'associer le concept de compétence à l'éthique. Il ressort de cette étude que, d'un côté, certains participants perçoivent l'éthique à titre de compétence, qu'il est possible d'évaluer à l'aide de comportements précis, lesquels représentent les manifestations d'un agir éthique. D'un autre côté, pour quelques participants, comme l'éthique est de l'ordre de l'intériorité de l'enseignant, elle n'est pas mesurable ni observable. Conséquemment, elle ne constitue pas

une compétence. Bref, ces résultats suggèrent une ambiguïté entourant le sens de cette compétence et, pour cette raison, la chercheuse conclut que le Ministère ainsi que la formation à l'enseignement doivent contribuer à clarifier ce concept.

Plus de vingt ans se sont écoulés à la suite de la recherche menée par Boudreau (1995) et les perceptions des enseignants à l'égard de l'éthique suggèrent encore que cette dernière se présente comme un concept flou. Les récents travaux menés par Belzile (2016) ont mis en évidence le caractère polysémique du concept de compétence éthique dans le contexte de la formation pratique. Rappelons à ce propos que, à la suite de l'implantation de la réforme et de l'élaboration du référentiel ministériel (MEQ, 2001a), le milieu professionnel partage la responsabilité de la formation des enseignants avec le milieu universitaire et que, à ce titre, les enseignants associés et les superviseurs de stage deviennent des acteurs de premier plan (MELS, 2008). Dit autrement, ils participent à la poursuite du développement des compétences professionnelles.

Animée du désir de mettre en évidence le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs de stage, Belzile (2016) a réalisé des entrevues semi-dirigées auprès de stagiaires finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire, d'enseignants associés et de superviseurs de stage. Est ressorti des résultats que l'éthique est perçue sous diverses formes : une manière d'être, un engagement, une prise de conscience, une réflexion ou un code. Ce qui, de l'avis de la chercheuse, renforce le caractère polysémique de l'éthique. Belzile (2016) a interprété les résultats de sa recherche en situant les perceptions de l'éthique à l'aide de quatre catégories : axiologique, comportementaliste, réflexive et normative. Dès lors, les perceptions liées à l'éthique, du point de vue des participants, sont associées aux valeurs qui guident l'action; cela renvoie à la forme axiologique. Lorsque les perceptions à l'égard de l'éthique nourrissent plutôt l'idée d'afficher une bonne conduite, il s'agit de la forme comportementaliste. L'éthique peut également être perçue à titre d'acte réflexif (définition réflexive) où l'individu se questionne en vue d'une décision. Enfin, lorsqu'est valorisée la nécessité de se conformer à des règles, l'éthique est définie à titre de forme normative. Un même individu peut prêter plusieurs sens à l'éthique,

contribuant conséquemment au caractère ambigu de ce concept. Les résultats de l'étude de Belzile (2016) mettent ainsi en évidence que l'éthique emprunte plusieurs sens.

Devant le caractère équivoque lié au sens de la compétence éthique, comme en témoignent l'étude menée par Horth (2008) et celle de Belzile (2016), près de 20 ans après celle menée par Boudreau (1995), et devant le manque de clarté entourant les composantes de cette compétence dans le référentiel ministériel, il y a lieu de s'interroger sur le sens de cette compétence à titre d'objet de recherche. Plus précisément, il y a lieu de se questionner sur le sens de cette compétence en contexte de formation pratique, lequel contexte joue un rôle de première importance dans un programme visant à former des professionnels (MELS, 2008). Puisque l'éthique professionnelle enseignante, portée par la compétence éthique, paraît emprunter plusieurs sens, quelles orientations donne-t-on à cette compétence en tant qu'objet de recherche? En quoi ces recherches nous renseignent-elles sur ce que fait ou devrait faire un stagiaire ou un enseignant compétent sur le plan éthique?

Dans la section qui suit, nous présentons les études⁷ portant sur la compétence éthique des stagiaires en vue de mettre en évidence ce que signifie agir de manière compétente sur le plan éthique. Cependant, devant le peu d'études qui se sont intéressées à la compétence éthique des stagiaires, nous avons dû élargir notre terrain d'exploration en parcourant également les études portant sur la compétence éthique des étudiants en enseignement et des enseignants. En effet, la compétence éthique des stagiaires s'avère un sujet modestement étudié par les chercheurs.

⁷ Précisons que notre recherche a été effectuée dans les banques de données *ERIC*, *Dissertations and theses*, *MEDline* et *Google Scholar* à partir des mots suivants : compétence éthique et enseignement, *ethics* et *trainee teachers*, *professional misconduct* et *trainee teachers*. Nous nous sommes intéressée aux études des années 2000, mais nous avons parfois recensé certaines études antérieures à ces années lorsqu'elles étaient citées dans notre revue et comportaient un intérêt lié à notre objet de recherche, c'est-à-dire la compétence éthique des stagiaires, des étudiants en enseignement et des enseignants.

1.3 LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN ENSEIGNEMENT : UN OBJET DE RECHERCHE POLYSÉMIQUE

Le contexte de professionnalisation a entraîné au Québec comme aux États-Unis et dans plusieurs pays d'Europe une préoccupation liée à l'éthique professionnelle des enseignants. Les chercheurs s'y intéressent et les recherches empiriques sur le sujet voient le jour depuis une vingtaine d'années. Relevons que peu d'études portant sur l'éthique professionnelle des enseignants ont été réalisées au Québec. Plusieurs études recensées n'entretiennent pas de liens étroits entre elles par rapport à leur objet de recherche. Cependant, malgré le caractère disparate de ces recherches, elles nous permettront de poser quelques constats, à la fin de ce chapitre, sur l'orientation qu'empruntera la présente recherche. Nous présentons ces études selon la conception de la compétence éthique qu'elles véhiculent, à savoir une vision cognitiviste, une vision éducative et une vision professionnelle.

1.3.1 Une vision cognitiviste de la compétence éthique

Des recherches ont exploré du côté des théories du développement moral afin de déterminer le niveau de raisonnement moral d'étudiants en formation à l'enseignement primaire et secondaire (Cummings, Dyas, Maddux et Kochman, 2001; Johnson et Reiman, 2007). Les travaux de Kohlberg (1981), repris par Rest (1986), ont servi de cadre de référence à plusieurs recherches, mettant ainsi en lumière que les structures cognitives peuvent être à l'origine d'un agir éthique ou moral. Plus précisément, les travaux de Kohlberg ont mis en relief que l'autonomie morale comprend un caractère rationnel qui passe par six stades de développement. En fait, dans une perspective cognitiviste et constructiviste, le développement du raisonnement moral d'un individu passe par trois niveaux — préconventionnel, conventionnel et postconventionnel — chacun de ces niveaux comportant deux stades. En fait, selon la typologie de Kohlberg, l'individu adopte dans son développement une perspective égocentrique, c'est-à-dire qu'il est incapable de se mettre à la place de l'autre. Dès lors, il agit uniquement pour éviter les conséquences matérielles et la punition tandis qu'au dernier niveau, il est à même d'évaluer ses propres valeurs et d'agir en accord avec elles. Mentionnons d'une part que ces stades sont universels, en ce sens que tous les individus peuvent les atteindre. D'autre part, ils sont généralement irréversibles, un sujet ne pouvant

régresser, ni sauter un stade. C'est ainsi que le psychologue américain présente des dilemmes éthiques à des sujets masculins d'abord, et ensuite, féminins et leur demande de proposer des solutions à partir de questions faisant appel à des critères tels que la justice et l'équité. Les sujets sont donc amenés à prioriser certaines valeurs et, du même coup, les motifs qu'ils invoquent permettent au psychologue d'élaborer sa classification des stades de développement du raisonnement moral. Plus un sujet avance dans les stades de développement, plus il sera apte à résoudre un dilemme éthique et, conséquemment, gagnera en autonomie morale. Cela suggère que le raisonnement moral est développé de manière inégale d'un individu à l'autre.

Dit autrement, les chercheurs qui adoptent cette posture considèrent de façon implicite que l'étudiant ou l'enseignant devrait, à priori, posséder certaines dispositions latentes dans l'adoption d'un agir éthique. Ainsi, il est permis de croire que, une fois rendu à maturité, le développement cognitif pourra doter ce dernier d'une capacité à adopter un agir éthique. C'est à l'aide du DIT (*Defining Issues Test*), test développé par Rest (1978), que les chercheurs mesurent la sensibilité morale des participants par le biais de vignettes comportant des dilemmes éthiques.

S'appuyant sur les travaux de Kohlberg (1981), Cummings et al. (2001) souhaitaient mesurer le niveau de jugement moral d'étudiants en enseignement à l'aide du *Defining Issues Test* (DIT) par le biais de vignettes. Ces chercheurs ont également utilisé un questionnaire afin de mesurer la propension des participants à commettre un manquement éthique. Ainsi, à propos des vignettes, Cummings et al. (2001) ont présenté, à l'écrit, six dilemmes moraux hypothétiques à 145 étudiants américains. Chaque dilemme était suivi de 12 actions pouvant constituer des solutions servant à le résoudre. Les participants devaient classer chacune des 12 actions la jugeant « très importante » à « pas importante » selon ce qu'ils estimaient souhaitable de favoriser afin de résoudre le dilemme. En ce qui a trait au questionnaire, les étudiants devaient estimer, à l'aide d'une échelle de Likert, s'ils avaient commis fréquemment ou rarement le manquement éthique présenté tel que copier lors d'un examen. À partir des données issues des vignettes (dilemmes éthiques) et de celles des questionnaires (manquements éthiques), les chercheurs ont pu établir un lien entre le raisonnement moral d'un participant et sa propension à adopter une conduite dénotant un manque d'éthique.

Cummings et *al.* (2001) ont par la suite comparé leurs résultats à ceux obtenus par McNeel (1994) qui s'est intéressé au raisonnement moral d'étudiants inscrits dans d'autres programmes de formation. Dès lors, les actions favorisées par les participants ont permis à Cummings et *al.* (2001) de mettre en évidence leur niveau de raisonnement dans le cadre de leur recherche. Leurs résultats s'inscrivent dans le même sens que ceux de McNeel (1994), c'est-à-dire que les étudiants en enseignement ayant participé à leur étude posséderaient un jugement moral moins élevé que les étudiants inscrits dans d'autres programmes de formation. Cummings et *al.* (2001) expliquent cette différence par le fait que les étudiants en enseignement ne reçoivent pas de formation à l'éthique à l'inverse des étudiants inscrits dans d'autres programmes. Ils concluent qu'il peut y avoir un lien, quoique faible, entre le raisonnement moral et l'adoption de comportements éthiques ou non. Il apparaît effectivement difficile d'établir un lien étroit entre le raisonnement moral et l'agir puisque, d'une part, peu d'études se sont intéressées à cette question. D'autre part, d'autres facteurs peuvent influencer le comportement tels que les traits de caractère d'un individu. Par exemple, dans le cadre de l'étude de Cummings et *al.* (2001), un participant qui favorise la franchise peut avoir rapporté avoir commis un manquement éthique, cette franchise ayant conduit les chercheurs à lui attribuer un niveau de raisonnement moral peu élevé. C'est pourquoi Cummings et *al.* (2001) recommandent de réaliser d'autres études afin d'explorer les diverses causes pouvant expliquer cette différence à l'égard du raisonnement moral des étudiants en enseignement et de celui d'étudiants inscrits dans d'autres programmes. Autrement dit, cette recherche nous apprend que la maturité des structures cognitives pourrait favoriser le développement de la compétence éthique, mais que d'autres facteurs déterminants pourraient également y contribuer.

Johnson et Reiman (2007) se sont eux aussi intéressés au développement du jugement moral des enseignants débutants. L'objectif des chercheurs était double : mesurer le jugement moral et mettre en évidence le type d'interactions que chacun des participants priorise avec ses élèves. De cette manière, les chercheurs pouvaient mettre en lumière la congruence ou non entre le raisonnement et les actions posées. Johnson et Reiman (2007) se sont appuyés sur les travaux de Rest, Narvaez, Bebeau et Thoma (1999), lesquels ont repris les travaux de Kohlberg, en proposant, eux, trois niveaux de schèmes moraux : le schème d'intérêt personnel,

le respect des normes de même que le schème postconventionnel. Ainsi, concernant le schème d'intérêt personnel, l'individu adopte un point de vue centré sur lui-même alors qu'il justifie son agir à partir de ses intérêts personnels. Au schème qui concerne les normes, l'individu valorise la clarté des règles et la constance dans leur application. Enfin, au schème postconventionnel, bien que l'individu reconnaisse les normes sociales, il est à même de questionner le caractère relatif de ces normes.

Ainsi, Johnson et Reiman (2007) souhaitaient mesurer le jugement moral de trois enseignants débutants de l'ordre secondaire, c'est-à-dire mettre en évidence le schème correspondant à leur jugement. Au préalable, ces enseignants avaient participé à un programme à raison d'une fois par semaine visant à améliorer leurs pratiques professionnelles à l'aide de divers dispositifs tels que le jeu de rôle. Des mentors avaient également participé à ce programme afin d'accompagner les enseignants dans le développement de leur jugement. Lors de la partie quantitative de l'étude, visant à mesurer le jugement des enseignants débutants, les chercheurs ont utilisé le DIT (*Defining Issues Test*). En fait, cinq vignettes comportant un dilemme moral ont été présentées aux participants à la suite desquelles ils devaient classer des actions qui, selon eux, permettaient la résolution du dilemme.

De plus, afin de mettre en évidence le type d'interaction que chacun priorisait en classe, Johnson et Reiman (2007) ont observé chacun des enseignants durant trois cours. Pour ce faire, ils ont utilisé le système d'analyse d'interactions, le système FIAC (*Flanders Interaction Analysis Category*). Ce système repose essentiellement sur l'observation d'éléments d'interaction tels que donner des consignes oralement aux élèves par exemple. Ces comportements sont ensuite catégorisés et regroupés à des fins de statistiques. Enfin, dans la partie qualitative, les chercheurs ont eu recours à des entrevues, à des observations en classe et à des discussions entre les enseignants et leur mentor respectif. Est ressorti des résultats, d'une part, que le développement du jugement moral de ces trois enseignants est principalement marqué par le schème « respect des normes ». En effet, le maintien et le respect des règles de classe sous-tendent leur raisonnement. L'école est ainsi perçue à titre de structure hiérarchique où domine l'autorité. D'autre part, les actions en classe des participants suggèrent ce schème de raisonnement alors qu'ils favorisent des « interactions directes », c'est-à-dire que

l'enseignant prend la parole afin de maintenir l'ordre et que peu d'espace est laissé aux élèves. Les chercheurs soutiennent que le jugement moral d'un enseignant influence le climat de classe et le développement des élèves. Il apparaît que les enseignants débutants possèdent un niveau de raisonnement moral peu élevé et que cela peut influencer leurs actions. Du point de vue des chercheurs, un enseignant, dont le développement du jugement s'inscrit dans le schème postconventionnel, se montre plus ouvert et plus tolérant avec les élèves, favorisant une approche démocratique. Dès lors, Johnson et Reiman (2007) recommandent qu'un entraînement à la réflexion et à la discussion en formation soit effectué notamment par l'utilisation du jeu de rôle.

En somme, ces recherches suggèrent que les étudiants en enseignement et les enseignants débutants possèdent un niveau de raisonnement moral peu élevé et que cela peut influencer les actions qu'ils posent notamment dans leurs rapports avec les élèves. Conséquemment, cela sous-entend qu'ils sont moins compétents sur le plan éthique et que cette compétence peut néanmoins être favorisée à l'aide d'un entraînement à la réflexion et à la discussion. Cependant, prudence oblige, d'autres facteurs peuvent influencer le développement de la compétence éthique comme les qualités personnelles d'un individu (Cummings et *al.*, 2001).

1.3.2 Une vision de la compétence éthique à titre de tâche éducative

Bien que nous n'ayons pas utilisé le terme « morale » comme mot-clé lorsque nous avons interrogé les banques de données, plusieurs recherches s'intéressant à l'éthique enseignante associent cette dernière à la morale. En fait, les mots « éthique » et « morale » sont utilisés comme des synonymes dans plusieurs recherches.

Ainsi, dans certains pays d'Europe et aux États-Unis, l'éthique renvoie à la morale (Colnerud, 2006), la distinction entre ces deux concepts étant parfois quasiment absente. Dès lors, la porte d'entrée pour étudier l'éthique professionnelle enseignante correspond à la moralité d'un individu plus qu'à son jugement professionnel devant la complexité et l'incertitude qui caractérisent la pratique enseignante. L'enseignement constitue une activité essentiellement morale (Bullough, 2011; Colnerud, 2006; Shapira-Lischinsky, 2013; Thornberg, 2008; Thornberg et Oguz, 2013) et c'est ce caractère moral qui lui assure une éthique

professionnelle, telle est la posture de plusieurs chercheurs, lesquels trouvent leurs fondements dans une éthique proche de l'éthique de la vertu. Puisque l'enseignant est un « modèle moral » et qu'il exerce une influence sur les élèves qui lui sont confiés, les valeurs qu'il favorise et la manière dont il les promeut lui permettent d'être compétent sur le plan éthique. C'est ce qui ressort notamment de l'étude menée par Thornberg (2008).

Thornberg (2008) souhaitait connaître la perception d'enseignants de leur pratique en ce qui a trait à la transmission de valeurs auprès des jeunes qui leur sont confiés. Comme ils ne reçoivent pas de formation à cet égard dans les programmes de formation à l'enseignement, Thornberg (2008) désirait mettre en évidence la manière dont s'effectue cette transmission dans la pratique au quotidien. Pour ce faire, il a réalisé des entrevues individuelles auprès de 13 enseignants suédois au primaire. Est d'abord ressorti des entrevues que les valeurs sont principalement transmises par le biais des règles liées à la gestion de classe, associant ainsi les valeurs éducatives à des manières de se comporter : « *you don't kick or swear at someone else, that you should listen to each others and show respect and do so on* » (p. 1793). Aussi, les théories appartenant, entre autres, à la philosophie et à la psychologie ne semblent pas constituer des références lorsque les enseignants évoquent leur pratique concernant la transmission des valeurs.

En fait, Thornberg (2008) a mis en évidence que cette transmission, s'opérant de manière inconsciente, ne fait pas l'objet d'une planification et d'une réflexion alors qu'elle est plutôt située : « *I actually don't have a conscious strategy, that I will do this or that, but instead I deal with a lot of things as they happen* » (p. 1794). Enfin, cette étude suggère que le travail sur les valeurs éducatives s'opère de manière informelle, c'est-à-dire par le biais d'incidents survenant en classe, et ne fait pas l'objet d'un apprentissage formel à travers les disciplines enseignées. Cela amène le chercheur à constater que les enseignants favorisent un « *everyday language* » basé sur l'intuition. Par conséquent, Thornberg (2008) conclut que les enseignants ne possèdent pas de « métalangage », c'est-à-dire de « langage professionnel » leur permettant de réfléchir à leur pratique à partir de connaissances théoriques. Aussi, parce que la transmission des valeurs semble inconsciente et improvisée, le chercheur conclut, d'une part, que cela constitue un frein à leur développement professionnel. À l'inverse des professions

telles que la médecine, les enseignants de l'étude de Thornberg (2008) ne semblent pas disposer d'une base de connaissances communes. D'autre part, l'éthique semble comprise à titre de règles à respecter ou de manières de se comporter et non comme capacité réflexive. Il apparaît important, de l'avis du chercheur, de doter les futurs enseignants, lors de la formation, d'un langage professionnel.

Une autre étude ayant pour objet les perceptions des enseignants des valeurs éducatives à transmettre a été conduite par Thornberg et Oguz (2013). Précisons que les valeurs éducatives sont comprises par les auteurs comme les valeurs liées à l'éducation morale et à la citoyenneté. Les chercheurs ont mené des entrevues individuelles auprès de 52 enseignants du primaire : 26 enseignants suédois et 26 enseignants turcs. Les participants étaient invités à s'exprimer sur les valeurs jugées importantes de transmettre aux élèves et sur la manière dont ils les transmettent. À ce propos, les chercheurs s'appuient sur deux approches mises en évidence dans la littérature : l'approche traditionnelle et l'approche constructiviste. Lorsque l'enseignant favorise une approche traditionnelle, il transmet aux élèves les valeurs découlant de règles et de vertus, telles que l'honnêteté et le respect de l'autorité, dans le but qu'ils se conforment à ce qui est attendu d'eux par la société. Encouragements, récompenses et punitions sont mis de l'avant. Selon l'approche constructiviste, les élèves effectuent un travail sur les valeurs démocratiques telles que la justice à l'aide des interactions avec leurs pairs. Plus précisément, ils sont invités par leur enseignant à développer leur raisonnement moral à partir de discussions autour de dilemmes éthiques.

Ainsi, à partir des données obtenues, Thornberg et Oguz (2013) ont mis en évidence que l'approche traditionnelle semble favorisée par les enseignants en ce qui concerne la transmission des valeurs. Aussi, les résultats suggèrent des valeurs jugées importantes par les enseignants. Il s'agit notamment de « valeurs relationnelles », c'est-à-dire liées à la manière de traiter les autres telles que le respect par exemple. Viennent ensuite les valeurs liées au sens des responsabilités des élèves comme l'honnêteté. Enfin, les participants ont également mentionné des valeurs en rapport avec un travail sur soi : l'estime de soi et la confiance en soi. En outre, ils ont une perception « normative » des valeurs à enseigner qui se veulent le reflet de l'ordre souhaité dans la société, découlant, selon eux, du « gros bon sens ». Cependant, bien

qu'ils évoquent la modélisation dans le processus de transmission de valeurs, en ce sens qu'ils savent que les élèves risquent d'adopter leurs comportements, ils sont inconscients des valeurs qu'ils transmettent dans la pratique quotidienne : « *I do so many things unconsciously. [...] It's nothing I reflect upon. I just do it* » (p. 52). Ce manque de conscience peut constituer un problème tel que rapporté par Colnerud (2006) : « *I would seem likely that pupils are influenced without being aware of it. But teachers who exert an influence without being aware of it are a larger problem* » (p. 373). Lors des entrevues, à aucun moment, ils n'ont fait référence à des théories liées à la psychologie, à la philosophie ou à l'éthique même. Les résultats de l'étude de Thornberg et Oguz (2013) vont dans le même sens que ceux obtenus par Thornberg (2008) cinq ans plus tôt : cela se répercute sur la capacité réflexive et critique des enseignants et constitue un frein à leur développement professionnel alors qu'ils ne possèdent pas de métalangage lié à cette facette de leur éthique professionnelle.

Sans une base de connaissances, il semble difficile, aux yeux de Thornberg et Oguz (2013), que les enseignants puissent exercer leur propre jugement moral et, conséquemment, enseigner aux enfants à réfléchir sur des questions éthiques. Pour ces raisons, ces chercheurs recommandent qu'en formation soit favorisée la réflexion à l'aide de théories appartenant notamment à la psychologie, au développement moral et à l'éthique même en vue de doter les enseignants d'un langage commun.

Dans les études ci-dessus, l'éthique professionnelle est teintée implicitement des valeurs que les enseignants doivent enseigner ou transmettre aux élèves, ce qui a permis aux chercheurs de mettre en évidence leur manque de capacité réflexive et de métalangage à cet égard. Bien qu'elle s'intéresse à la dimension morale et éthique de l'enseignement, Campbell (2006) va un peu plus loin en affirmant que les enseignants doivent eux-mêmes se comporter selon les principes ou les valeurs qu'ils veulent transmettre à leurs élèves que cela se produise de manière délibérée ou spontanée, ou inconsciente ou non. L'éthique renvoie donc à l'agir, aux interactions de l'enseignant avec ses élèves. Ainsi, à la suite d'observations et d'entrevues menées auprès de neuf enseignants ontariens du primaire et du secondaire, la chercheuse présente des résultats qui diffèrent de ceux évoqués précédemment. En fait, bien que la dimension morale et éthique des actions des enseignants n'opère pas toujours effectivement de

manière consciente, il ressort néanmoins des résultats que plusieurs enseignants sont capables d'expliquer les valeurs qu'ils souhaitent transmettre aux élèves et comment concrètement ils peuvent s'y prendre pour y parvenir. Par exemple, une participante enseigne le respect à ses élèves en agissant d'abord avec respect avec eux. En d'autres mots, ils sont conscients de l'apport de la modélisation et sont donc aptes à expliquer de façon rationnelle les vertus ou les valeurs qu'ils mettent de l'avant à travers leurs actions même si ces actions sont empreintes de spontanéité. Du point de vue de Campbell (2006), puisque les enseignants sont capables de décrire leur pratique à cet égard, il est permis de penser qu'ils possèdent des connaissances en matière d'éthique professionnelle.

En résumé, ces recherches s'intéressent à l'agir éthique de l'enseignant à partir de son rôle d'éducateur ou d'agent de socialisation des élèves. Elles mettent en évidence que les enseignants ne sont pas toujours conscients de l'influence qu'ils exercent sur les élèves, particulièrement en ce qui a trait aux valeurs qu'ils transmettent. Elles suggèrent également qu'ils ne possèdent pas de langage professionnel afin de verbaliser cette dimension de leur travail, ce qui compromet leur professionnalisme. Il semble que la compétence éthique des enseignants qui passe par leur rôle d'agent de socialisation soit davantage guidée par leurs valeurs personnelles que par des références professionnelles issues, par exemple, de la recherche en éducation. Devant ce besoin de doter les enseignants d'un langage professionnel, il ressort de ces études la nécessité d'entraîner les futurs enseignants à réfléchir à l'aide de savoirs théoriques.

1.3.3 Une vision professionnelle de la compétence éthique

Tandis que les études ci-dessus abordent la compétence éthique à titre de tâche éducative visant à éduquer et à socialiser les élèves, celles qui suivent conçoivent la compétence éthique dans une logique professionnelle au sens où elles tiennent compte des responsabilités de l'enseignant liées à ce qui est attendu de lui en tant que professionnel. Il est question de l'agir de l'enseignant et non de celui de l'élève bien que l'agir du premier puisse résonner sur celui du dernier.

Selon cette vision, deux orientations se dessinent. D'un côté, l'accent est mis sur la capacité de réflexion de l'enseignant à l'aide de balises. Ces balises se présentent soit à titre de repères internes (les valeurs de la personne) et/ou soit à titre de repères externes (ce qui est extérieur à la personne tel que les personnes ressources et les éléments du cadre professionnel) permettant à l'enseignant de s'orienter. De l'autre côté, ces balises s'avèrent plutôt des règles à suivre, réduisant ainsi la portée du jugement professionnel de l'enseignant. Selon cette orientation, l'enseignant est un professionnel et, à ce titre, il est attendu de lui qu'il respecte les pratiques de sa profession, lesquelles sont précisées dans un code professionnel.

1.3.3.1 Des points de repère qui appellent à la réflexion

S'appuyant sur l'idée qu'enseigner implique inévitablement d'être confronté à des conflits éthiques, Colnerud (1997) était animée du désir de mettre en évidence les caractéristiques des conflits que vivent les enseignants dans la pratique au quotidien. Pour Colnerud (1997), un conflit éthique renvoie à une situation qui met en scène des valeurs en opposition. Pour ce faire, 189 enseignants suédois au secondaire ont été invités à partager à l'écrit au moins une situation vécue comportant, de leur point de vue, une dimension éthique. Il devait s'agir d'une situation vécue ayant suscité, à l'endroit du participant, une incertitude quant à la conduite à tenir vis-à-vis des élèves, des parents de ces derniers ou des collègues. Les 223 conflits éthiques rapportés ont permis à la chercheuse de mettre en évidence cinq catégories de valeurs que sous-tendent ces conflits : le bien-être des élèves, le respect de l'intégrité, le respect de l'autonomie, la justice et la véracité. Le bien-être des élèves constitue la valeur la plus fréquemment mise en tension dans les situations rapportées. Par exemple, devant une situation où l'enseignant croit qu'un élève est victime de mauvais traitements de la part de ses parents, la valeur « bien-être de l'élève » est confrontée à celle liée à l'« intégrité des parents ». Un autre exemple concerne cette fois les collègues : un enseignant sait que l'un de ses collègues traite les élèves de manière négative. Bien qu'il soit informé par ses élèves de cette situation, l'enseignant hésite à confronter le collègue concerné. Cela suggère conséquemment que les valeurs « bien-être de l'élève » et « loyauté envers les collègues » font l'objet d'une négociation.

Par ailleurs, à la suite de l'analyse des conflits éthiques rapportés, Colnerud (1997) a mis en évidence six caractéristiques spécifiques à la profession enseignante qui favorisent l'émergence de conflits éthiques : l'enseignant œuvre auprès de groupe d'élèves, ce qui peut susciter des conflits, notamment en rapport avec la justice et l'équité; il joue un rôle d'évaluateur, ce qui comporte une responsabilité importante à l'égard du développement de l'élève; l'enseignant agit également à titre d'agent de socialisation auprès des élèves et, à ce titre, les valeurs qu'il doit transmettre peuvent s'avérer en contradiction avec celles dont les parents font la promotion; les gestes que l'enseignant pose peuvent avoir des répercussions présentes et futures à l'égard de l'élève; le mandat de l'enseignant est vague et, enfin, la collégialité suscite des conflits de loyauté. La chercheuse conclut que la réflexion se présente comme la clé du développement de l'éthique de l'enseignant. Cette réflexion doit être contextualisée, c'est-à-dire qu'elle doit porter sur les situations professionnelles que rencontre l'enseignant. Pour ce faire, à l'instar de Thornberg (2008) et de Thornberg et Oguz (2013), Colnerud (1997) souligne la nécessité de doter les futurs enseignants d'un langage professionnel. En outre, elle recommande que la dimension éthique du travail de l'enseignant soit portée par une compétence professionnelle.

Au Québec, St-Vincent (2011) s'est également intéressée à l'analyse de problèmes éthiques rencontrés à l'école auprès d'enseignantes débutantes en adaptation scolaire du primaire et du secondaire. Pour la chercheuse, un problème éthique constitue un dilemme qui requiert une « analyse et un choix d'actions qui doivent tenir compte de plusieurs éléments » (p. 66). Par exemple, une enseignante, pratiquant dans une région éloignée, ne sait pas quelle action tenir devant une mère qui se rend à l'école et frappe publiquement son enfant. La chercheuse a mis en évidence quatre dimensions examinées devant un problème éthique, soit les personnes concernées dans la situation, les principes de conduite professionnelle, les valeurs en jeu et le cadre professionnel. Plus précisément, les personnes concernées renvoient à celles qui sont présentes dans une problématique donnée et sur qui la décision d'agir pourra entraîner des répercussions. Quant aux principes de conduite professionnelle, ils se rapportent à ce qui est attendu de manière explicite ou non des enseignants à l'égard des élèves, des collègues, des directions d'établissements scolaires et des parents. Les valeurs constituent une autre dimension à examiner devant un problème éthique alors qu'elles correspondent à des

« structures internes », c'est-à-dire des valeurs que la personne acquiert lors de son éducation et de ses expériences et auxquelles elle peut se référer. Enfin, le cadre professionnel peut s'avérer éclairant devant la résolution d'un problème éthique. Il s'agit ainsi de considérer ce qui régit le travail de l'enseignant tel que les lois qui le touchent comme la *Loi sur l'instruction publique*. Aussi, certaines normes orientent l'agir de l'enseignant. Alors que certaines d'entre elles s'avèrent explicites telles que notamment les codes de vie des écoles et les conventions collectives, d'autres sont implicites comme certaines attentes de la direction.

S'appuyant sur les travaux de Rest (1986), lors d'une première phase de collecte de données, en entrevue, St-Vincent (2011) a invité cinq novices à réfléchir à voix haute à partir de vignettes qui constituaient des mises en situation présentant un problème éthique. Dans une deuxième phase de collecte de données, six autres novices étaient invitées à témoigner spontanément, de façon individuelle, d'un problème éthique vécu dans leur pratique. Il est ressorti des entrevues que, parmi les quatre dimensions à l'étude, ce sont les personnes qui sont davantage considérées dans les propos des participantes, viennent ensuite les valeurs et les principes de conduite et, finalement, le cadre professionnel. Les travaux de St-Vincent (2011) permettent de découvrir, entre autres, que les novices ne sont pas suffisamment outillées devant un problème éthique, particulièrement en ce qui a trait à la dimension que constitue le cadre professionnel. St-Vincent (2011) recommande que la compétence éthique constitue un objet d'apprentissage plus approfondi en formation, notamment à l'aide de discussions autour de cas réels.

Au Québec, dans le cadre de sa maîtrise, Belzile (2008) s'est intéressée aux manifestations du souci éthique dans la pratique éducative de sept enseignantes du primaire en début de carrière. Lors d'entrevues individuelles, elle a tenté de comprendre ce que vivent les enseignantes en recueillant leurs témoignages. Le souci de soi, de l'autre et de l'institution a servi de toile de fond pour l'exploration. Le souci de soi, qui ne doit pas être perçu dans une perspective marquée par l'individualisme, correspond à la connaissance de soi, à ce qu'est la personne dans sa rencontre avec l'autre. Quant au souci de l'autre, cela renvoie à reconnaître que ce dernier possède tant une histoire et une expérience qui sont siennes, lesquelles peuvent être différentes de ses propres expériences. Le souci de l'institution concerne les préoccupations

internes à l'école telles que ses valeurs et sa mission par exemple, de même que les préoccupations externes à l'école comme les attentes de la société. Il en est ressorti que le souci de l'autre, qui passe par le souci des élèves, constitue la principale préoccupation des enseignantes à leur début dans la profession. En ce qui a trait au souci de soi, bien que les participantes reconnaissent l'importance de se connaître, de prendre soin de soi, elles semblent, à cet égard, plus préoccupées par la tâche qui s'avère particulièrement exigeante dans les débuts. Les résultats suggèrent aussi que les responsabilités entourant leur travail ne sont pas claires de leur point de vue. Enfin, elles ont de la difficulté à définir le souci de l'institution. En effet, bien qu'elles soient sensibles aux règles de vie et aux valeurs promues dans leur école, les résultats de la chercheuse suggèrent qu'elles se montrent peu préoccupées par le souci de l'institution.

En fait, les résultats de la recherche menée par Belzile (2008) suggèrent que les participantes ne disposent pas de connaissances explicites en ce qui concerne l'éthique professionnelle alors que leurs interventions sont davantage basées sur leurs intuitions plutôt que sur les valeurs professionnelles et les finalités éducatives. C'est pourquoi la chercheuse recommande que ce souci de l'institution constitue l'objet d'un apprentissage en formation. En revanche, les résultats de la recherche qui suit suggèrent notamment que des éléments appartenant au souci de l'institution sont convoqués devant une préoccupation éthique.

Une étude portant sur l'éthique professionnelle a été menée au Québec par Gohier, Desautels et Jutras (2010). Bien que cette étude concerne les enseignants du réseau collégial, à la différence des autres études recensées, nous souhaitons en rendre compte puisqu'elle peut apporter des éléments de réponses à savoir ce que met en œuvre un enseignant compétent sur le plan éthique. Gohier et *al.* (2010) se sont intéressés aux préoccupations éthiques des enseignants, plus particulièrement aux points de repère ainsi qu'aux stratégies permettant la résolution des problématiques que sous-tendent ces préoccupations. D'abord, nous présentons les détails entourant la première phase de collecte de données.

La première phase de collecte de données menée par Gohier et *al.* (2010) a été effectuée à l'aide de huit groupes de discussion auxquels au total ont participé 63 enseignants à raison de

7,8 participants par groupe. Ces derniers ont d'abord été invités à s'exprimer sur les caractéristiques d'une préoccupation éthique, c'est-à-dire sur ce qui leur permet de la reconnaître. Ces caractéristiques se traduisent principalement en indices s'exprimant en « malaise ressenti ». D'abord, l'inconfort et plus particulièrement l'indécidabilité vis-à-vis une situation confirment le caractère éthique d'une préoccupation alors que cette dernière suscite des questions telles que « Qu'est-ce que je devrais faire? ». Aussi, les résultats mettent en lumière qu'une préoccupation éthique peut engendrer la confrontation de valeurs : « c'est que c'est difficile pour moi d'appliquer une règle qui va un peu à l'encontre de mes valeurs » (p. 222). Les répercussions d'une décision sur autrui constituent également la caractéristique d'une préoccupation éthique. En ce qui concerne les points de repère, les balises constituant des références qui peuvent guider la réflexion devant une préoccupation éthique, les chercheurs les ont regroupés ainsi : les repères externes et internes. Les premiers renvoient à ce qui est externe à la personne comme les collègues, les politiques ministérielles, les règles et les valeurs propres à un établissement. Les valeurs et principes personnels ou ce qui renvoie à la personne même constituent les repères internes.

Est ressorti de la première phase de collecte de données menée par Gohier et *al.* (2010) que les participants se réfèrent de manière semblable tant aux repères externes qu'internes. Liés aux repères externes, les résultats suggèrent que les enseignants se réfèrent principalement aux valeurs, règles et politiques propres au collège auquel ils appartiennent : « si on pense à comment on va évaluer les étudiants, bon y'a une politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages. Ces règles-là sont là justement pour aider les profs face à des problèmes éthiques » (p. 223). Quant aux repères internes, ce sont les valeurs « équité » et « justice » qui sont les plus souvent évoquées. Enfin, devant la résolution de problèmes éthiques, les chercheurs mettent en évidence le recours à deux stratégies principales. D'une part, les participants mentionnent utiliser la discussion tant avec les étudiants, les collègues, les membres de la direction que les amis. D'autre part, la réflexion s'avère aidante. Réfléchir, dans ce cas, suggère une distanciation par rapport à la situation afin « de prendre du recul, un temps de réflexion et de ne pas réagir à chaud » (p. 225).

Par la suite, lors de la deuxième phase de collecte de données de l'étude de Gohier et *al.* (2010), collecte effectuée cette fois par Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Gabin Ntebutse (2012), l'objectif était double : comparer les résultats de la deuxième phase de collecte à la première et à une recension sur ce que mettent en évidence les études empiriques en ce qui a trait à l'éthique professionnelle enseignante. Pour ce faire, ils ont élaboré un questionnaire électronique auquel ont répondu 1345 enseignants du réseau collégial. Plus précisément, ce questionnaire a été élaboré à partir des résultats obtenus lors de la première phase de collecte de données et comportait des sections se rapportant, entre autres, aux préoccupations éthiques des enseignants, aux stratégies et repères qu'ils favorisent afin de résoudre les problèmes que sous-tendent ces préoccupations. Les résultats mettent en évidence notamment que 85,2 % des participants reconnaissent le caractère éthique d'une problématique lorsque la décision entraîne des conséquences sur l'intégrité professionnelle de l'enseignant ou sur les autres (78,2 %). Quant aux points de repère pouvant constituer des références devant la résolution d'un problème éthique, 88,3 % des enseignants ont évoqué les valeurs et principes personnels et 84,1 %, les politiques et règlements du collège. Enfin, comme lors de la première phase de collecte de données, les résultats mettent en lumière le recours à la discussion, particulièrement avec les collègues comme 95,9 % ont mentionné cette stratégie. La réflexion personnelle est par ailleurs évoquée par 89,5 % des participants.

Desautels et *al.* (2012) constatent une convergence importante entre les résultats des deux phases de collecte de données et la recension qu'ils ont menée sur le sujet. Cependant, certaines différences sont observées. Ainsi, la recension des études et les résultats des groupes de discussion ne mettent pas en évidence une convocation équilibrée des repères internes et externes comme le suggère l'analyse des résultats des questionnaires. En outre, l'intégrité professionnelle constitue une raison évoquée pour reconnaître le caractère éthique d'une situation tant dans les groupes de discussion que dans les questionnaires alors que cette raison n'est pas mentionnée dans les écrits recensés. Somme toute, cette recherche met en évidence qu'un enseignant compétent sur le plan éthique reconnaît une situation qui comporte une préoccupation éthique, qu'il recourt à la discussion avec ses pairs ainsi qu'à la réflexion personnelle, à l'aide de points de repère, en vue de résoudre la situation problématique.

1.3.3.2 Des règles qui commandent un agir

Alors que les études ci-dessus trouvent leurs fondements dans une éthique de la responsabilité, qui fait appel à la réflexion à partir de repères, d'autres soutiennent une éthique de l'ordre de la déontologie où s'impose le respect des normes : « *What is need in education is a code of conduct to regulate teacher behavior, both in and outside the classroom* » (Barrett, Casey, Visser et Headley, 2012, p. 891). Ainsi, Barrett et al. (2012) ont effectué une recherche afin de se pencher sur le jugement de 108 étudiants en enseignement et de 485 enseignants de la Caroline du Sud à l'égard de comportements éthiques ou non. Comme la recherche en neuropsychologie met en évidence que plusieurs aspects du développement cognitif, tels que la capacité à évaluer les conséquences d'une action par exemple, n'ont pas atteint leur pleine maturité au début de l'âge adulte, les chercheurs souhaitent comparer le jugement des étudiants, jeunes adultes, à celui d'enseignants d'expérience.

C'est ainsi qu'à partir d'un questionnaire comportant 41 énoncés liés à des comportements dénotant un manque d'éthique, tous les participants de l'étude menée par Barrett et al. (2012) étaient invités à classer chacun de ces comportements selon deux critères : ceux qu'ils estimaient se produire le plus souvent dans les écoles et ceux qu'ils jugeaient comme étant des comportements dénotant un manque sérieux d'éthique. En guise d'exemples, deux énoncés présentés dans le questionnaire allaient comme suit : « *A teacher engages in a romantic relationship with a student* » et « *A teacher post personal opinions about students on a public or semi-private site such as Facebook* » (Barrett et al., 2012, p. 897). Il est ressorti des questionnaires que 36 des 41 énoncés ont été identifiés par plus de 50 % de l'ensemble des participants comme des manquements éthiques sérieux. En outre, peu de différences ont été observées entre les enseignants et les étudiants si ce n'est que ces derniers se sont montrés plus aptes que les enseignants à identifier des manquements éthiques liés aux activités qui entourent l'enseignement tels que « remettre aux élèves des travaux sans les avoir corrigés » par exemple. Puisque 50 % des participants n'ont pas identifié au moins 36 énoncés constituant des manquements éthiques, cette étude suggère que les institutions de formation élaborent un code de conduite explicite pour les futurs enseignants afin de guider leurs comportements. De plus, Barrett et al. (2012) recommandent que soient intégrés, en

formation, des cours sur l'éthique professionnelle afin d'entraîner les étudiants à prendre des décisions qui tiennent compte du cadre professionnel.

Dans un même ordre d'idées, le General Teaching Council for England (GTCE) impose un code de conduite professionnelle aux enseignants. Spendlove, Barton, Hallett et Shortt (2012) mentionnent que ce code doit également être respecté par les stagiaires, ce qui constitue un paradoxe puisque ces derniers ne sont pas encore considérés comme de véritables professionnels aux yeux des chercheurs. Précisons qu'un code de conduite comporte des principes d'action reconnus et définis par un groupe de professionnels. Cependant, ce code n'est pas sans créer des tensions, car les associations enseignantes reprochent au Conseil de l'utiliser plus comme un dispositif disciplinaire que pour guider la pratique. Pour cette raison, ces chercheurs ont mené une étude afin de connaître la position de 59 stagiaires au secondaire par rapport au contenu de ce code. Trente-neuf énoncés ont donc été extraits du code pour lesquels des mesures disciplinaires pourraient être prises par le Conseil. Les stagiaires devaient se prononcer en inscrivant sur un continuum selon qu'ils étaient « totalement en accord » à « en complet désaccord » avec chacun des énoncés. Or, il est ressorti des résultats que les stagiaires estiment être totalement en accord avec les énoncés qui présentent des manquements éthiques sérieux comme « avoir des relations inappropriées avec les élèves » et « avoir un dossier criminel ». En revanche, ils se montrent en désaccord avec les énoncés se rapportant à des habiletés liées à la pédagogie telles que notamment « échouer à susciter l'intérêt des élèves ». Ces résultats peuvent s'expliquer, selon les chercheurs, d'une part, par une sélection très rigoureuse à l'admission aux différents programmes d'enseignement. Plus précisément, du point de vue des chercheurs, devant les exigences élevées à l'admission, il est permis de croire que les étudiants souhaitant être admis à ces programmes adhèrent aux valeurs de la profession avant même que ne débute leur formation. D'autre part, en ce qui concerne la position des stagiaires à l'égard des énoncés se rapportant à des habiletés pédagogiques, elle s'explique par leur manque d'expérience dans ce domaine. Les résultats de Spendlove et *al.* (2012) amènent ceux-ci à remettre en question l'utilité d'un code de conduite, lequel, de leur point de vue, ne favorise pas l'autonomie de pensée des futurs enseignants.

Pour résumer, les recherches qui conçoivent la compétence éthique selon une vision professionnelle mettent en relief, d'une part, des points de repère qui peuvent soutenir la réflexion des enseignants devant une situation comportant une préoccupation éthique. D'autre part, elles suggèrent qu'être compétent sur le plan éthique signifie incarner des attitudes et des comportements compris dans un code de conduite. Nous concluons la présente section à l'aide d'une synthèse des études qui concernent la compétence éthique des futurs enseignants et des enseignants.

1.3.4 En synthèse : ce que dit la recherche à propos de la compétence éthique des stagiaires, des étudiants en enseignement et des enseignants

Devant le caractère équivoque et néanmoins prescriptif de cette compétence professionnelle, nous avons exploré les études empiriques afin de mettre en relief ce que signifie être compétent sur le plan éthique. Cela a renforcé notre premier constat, à savoir que la compétence éthique se révèle un objet d'étude polysémique. Cette compétence donne lieu à plusieurs orientations de recherche, lesquelles apparaissent parfois éloignées l'une de l'autre.

Les recherches qui conçoivent la compétence éthique en s'appuyant sur les travaux de Kohlberg (1981) mettent en lumière la contribution de la maturité des structures cognitives des étudiants en enseignement et des enseignants au regard de la compétence éthique. À l'aide de dilemmes éthiques, Cummings et *al.* (2001) et Johnson et Reiman (2007) ont mis en évidence que le niveau de raisonnement moral des étudiants en enseignement et des enseignants peut influencer leurs actions, notamment leurs rapports avec les élèves. Retenons que ces recherches ne nous renseignent pas sur ce que met en œuvre l'étudiant ou l'enseignant afin d'être compétent sur le plan éthique; elles mettent plutôt en évidence les conditions cognitives qui favorisent l'actualisation de cette compétence. Cependant, d'autres facteurs peuvent influencer le développement de la compétence éthique de l'enseignant, notamment ses qualités personnelles.

Plusieurs recherches s'intéressent à la compétence éthique à titre de tâche éducative de l'enseignant. Dans cette perspective, il est attendu de l'enseignant qu'il agisse à titre de « modèle moral » et à titre de responsable de l'éducation et de la socialisation des élèves. Pour

ce faire, il doit incarner des valeurs en cohérence avec celles qu'il doit transmettre aux élèves. Thornberg (2008) et Thornberg et Oguz (2013) ont mis en évidence que les enseignants transmettent des valeurs de manière située, à partir d'incidents survenant en classe, et que ce mode de transmission relève davantage de l'intuition que de la réflexion. Par ailleurs, les chercheurs soulignent la nécessité que les futurs enseignants, lors de leur formation, réfléchissent à cette dimension de leur travail à l'aide d'un langage professionnel commun. Relevons que le langage dont il est question renvoie aux théories liées à la psychologie et à l'éthique, par exemple, et non pas au cadre professionnel des enseignants. Pour sa part, Campbell (2006) soutient que les enseignants sont conscients des valeurs qu'ils transmettent et qu'ils sont aptes à verbaliser la manière dont ils s'y prennent pour y parvenir, ce qui amène la chercheuse à conclure que les enseignants disposent de connaissances liées à l'éthique professionnelle. En somme, ces recherches nous apprennent qu'être compétent sur le plan éthique signifie, d'une part, être à la fois porteur et transmetteur de valeurs éducatives en tant que modèle moral. D'autre part, cela requiert d'être conscient de cette dimension du travail de l'enseignant en vue de l'expliquer à l'aide d'un langage théorique dit « professionnel ». Toutefois, il ne s'agit pas de la compétence liée à l'éthique professionnelle de l'enseignant, mais plus de la compétence de ce dernier à socialiser et à éduquer les élèves.

Cependant, alors que les recherches de Thornberg (2008) et de Thornberg et Oguz (2013) font ressortir que les enseignants ne sont pas conscients des valeurs éducatives qu'ils transmettent aux élèves, cela laisse grande ouverte la question des valeurs attendues des enseignants, à savoir s'ils ont conscience des valeurs professionnelles attendues d'eux et s'ils possèdent un langage professionnel à cet égard.

D'autres études conçoivent la compétence éthique à titre d'acte réflexif qui porte sur les balises internes (propres à la personne de l'enseignant) et externes (les personnes et le cadre professionnel) dans le but de prendre une décision devant une situation comportant une préoccupation éthique. St-Vincent (2011) a mis en évidence que le cadre professionnel se présente comme la dimension la moins examinée devant un problème éthique. Elle souligne la nécessité de discuter autour de cas réels en formation. Les travaux de Belzile (2008) vont dans le même sens en suggérant que le souci de l'institution qui passe par la mission et le cadre

s'avère peu clair en début de carrière. Relevons que Belzile (2008) tout comme Thornberg (2008) et Thornberg et Oguz (2013) ont mis en évidence que les interventions des enseignants en matière d'éthique relèvent en bonne partie de l'intuition. L'étude de Colnerud (1997) met en relief qu'être compétent sur le plan éthique renvoie notamment à la capacité de négocier ses valeurs en vue d'adhérer à ce qui est attendu de l'enseignant. À cet égard, la réflexion constitue la clé du développement de la compétence éthique de ce dernier. Cette négociation des valeurs de l'enseignant et des attentes à son égard ressort également de l'étude de Desautels et *al.* (2012). Cette difficulté peut être contournée, d'une part, à l'aide de repères internes (la personne) et externes (les collègues et le cadre professionnel) et, d'autre part, à l'aide des stratégies liées à la discussion et à la réflexion personnelle.

Tout en soutenant une vision professionnelle de la compétence éthique, certaines recherches suggèrent que l'actualisation de cette compétence est tributaire de l'adhésion des étudiants, des stagiaires et des enseignants à un ensemble de comportements prescrits à l'intérieur d'un code de conduite. Devant la difficulté des enseignants à identifier des comportements non éthiques, Barrett et *al.* (2012) soulignent l'importance de former les futurs enseignants de manière explicite à l'éthique professionnelle à l'aide d'un code de conduite. En revanche, Spedlove et *al.* (2012) constatent que les stagiaires sont compétents sur le plan éthique puisqu'ils ont identifié des manquements éthiques sérieux, compétence que les chercheurs attribuent au fait que les stagiaires adhéraient d'emblée aux valeurs de la profession avant même que ne débute leur formation.

En d'autres termes, les recherches qui donnent une orientation professionnelle à la compétence éthique font ressortir l'importance de la réflexion permettant d'actualiser cette compétence à l'aide de repères. Dans les autres cas, l'accent est plutôt mis sur la nécessité que les stagiaires et les enseignants se conforment à des règles de conduite réduisant ainsi la portée du jugement professionnel.

La section suivante met en évidence que l'agir de l'étudiant en enseignement et de l'enseignant se présente à titre de préoccupation dans les milieux d'enseignement.

1.4 L'AGIR DE L'ENSEIGNANT: UN AGIR QUI PRÉOCCUPE

Paradoxalement, en dépit de l'ambiguïté entourant le sens de la compétence éthique, telle qu'elle se présente dans le référentiel québécois de compétences professionnelles (MEQ, 2001a), et en dépit des différentes conceptions qui sont véhiculées à propos de cette compétence dans les études empiriques, l'agir éthique de l'enseignant apparaît comme une préoccupation tant au Canada, aux États-Unis qu'en Europe. En d'autres termes, tandis qu'elle semble se présenter comme un concept vague donnant lieu à différentes orientations de recherche, il n'en demeure pas moins que les attentes à l'égard de la conduite éthique de l'enseignant se font sentir.

Notre recension suggère que les manquements éthiques des enseignants constituent à l'heure actuelle une préoccupation un peu partout dans le monde. Devant le manque de clarté de leurs codes de conduite professionnelle, les associations professionnelles américaines d'enseignement de même que les responsables des programmes de formation, soucieux que les étudiants qui aspirent à l'enseignement acquièrent une éthique professionnelle semblable à celle exigée dans d'autres professions, telles que la médecine, la psychologie ou le droit, se montrent préoccupés par l'éthique entourant les comportements des enseignants. Par exemple, l'utilisation des réseaux sociaux tels que *Facebook* a entraîné plusieurs mesures disciplinaires ainsi que des congédiements d'enseignants dans différents états américains. C'est ce qui ressort d'une étude conduite par Barrett, Casey, Visser et Headley (2012). Aussi, ces chercheurs citent une étude menée par Olson, Clough et Penning (2009) dans laquelle ils révèlent que 75 % des étudiants en enseignement au primaire de différentes universités américaines possèdent un compte *Facebook* et y présentent des messages inappropriés⁸. Barrett et al. (2012) mentionnent également que plusieurs endroits dans le monde n'échappent

⁸ Il s'agit d'une traduction libre de la version originale : « *Olson, Clough et Penning (2009) examined the Facebook postings of elementary education majors at a large land grant university and found that more than 75 % of students who had an unrestricted profile on Facebook posted inappropriate material.* » (cité dans Barrett et al., 2012)

pas à cette problématique : c'est le cas notamment du Canada, de l'Angleterre, de l'Inde et de l'Écosse.

À propos de l'utilisation des technologies, une récente étude menée en Turquie par Akdemir, Vural et Colakoglu (2015) a mis en évidence que des étudiants en enseignement risquent davantage d'adopter une conduite constituant un manquement éthique dans un environnement virtuel que dans leur véritable environnement de travail. C'est ce que suggèrent les résultats obtenus par les chercheurs à la suite du sondage électronique auquel ont répondu 352 étudiants universitaires inscrits dans des programmes de formation à l'enseignement. Plus précisément, à partir de 22 mises en situation, dont 11 comportant une composante technologique, les participants étaient invités, dans un premier temps, à évaluer la probabilité qu'ils posent l'action suggérée dans chacune des 22 mises en situation présentées. Dans un deuxième temps, ils devaient juger du caractère acceptable de chacune d'elles. Est ressorti des résultats, d'une part, que les participants sont plus enclins à poser des actes dépourvus d'éthique dans un environnement virtuel et que, d'autre part, ils sont plus susceptibles d'accepter un comportement constituant un manquement éthique dans un environnement virtuel que dans leur véritable environnement de travail.

Il appert également d'une autre étude menée aux États-Unis qu'une conduite inappropriée et dépourvue d'éthique constitue la principale raison évoquée par des directions d'école de 12 états américains pour ne pas renouveler le contrat d'un enseignant ne détenant pas de permanence (Nixon, Packard et Dam 2011). En fait, il apparaît, selon ces chercheurs, qu'au moment du renouvellement du contrat, la conduite éthique d'un enseignant constitue davantage une priorité pour les directions d'établissement scolaire que les compétences disciplinaires qu'il possède. Or, aux États-Unis, bien qu'elle soit encadrée par des codes de conduite professionnelle rédigés spécifiquement à l'intention des enseignants, il semble que l'éthique professionnelle ne constitue pas un objet approfondi de formation. C'est la conclusion que suggère Manos (2007) à la suite d'une enquête qu'elle a menée auprès de 280 étudiants finissants inscrits à divers programmes d'enseignement. La chercheuse rapporte les résultats d'un questionnaire qui ont mis en évidence que 90 % de ces étudiants ignorent les répercussions légales d'un manquement lié à l'incompétence, à l'insubordination ou à ce qui

relève de l'immoralité bien qu'ils aient reçu un cours sur l'éthique professionnelle lors de leur formation.

Notons que l'une des raisons invoquées pour justifier les préoccupations au regard de l'agir de l'enseignant réside, entre autres, dans les risques associés aux répercussions qu'un manquement éthique de l'enseignant à l'égard de l'élève peut engendrer chez ce dernier. Il peut en découler des conséquences négatives telles que des troubles de l'anxiété et un manque de confiance en soi (Ghiatau, 2015).

Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon (2009) ont procédé à la recension de 230 jugements canadiens prononcés entre 1970 et 2007 qui touchent la dimension éthique du travail des enseignants. Cette recension met en lumière que le plus grand nombre de plaintes concerne les fautes professionnelles, lesquelles comprennent l'insubordination, l'incompétence en gestion de classe, les problèmes pédagogiques et la négligence professionnelle. Il semble, par ailleurs, qu'il y ait actuellement au Québec une augmentation des poursuites judiciaires à l'intention des enseignants (Harvengt, 2015). En fait, à l'heure actuelle, au Canada, ce sont les tribunaux qui définissent ce qui constitue un comportement éthique ou non (Jeffrey, 2016).

Pour résumer, ces recherches suggèrent que l'agir éthique des enseignants constitue une préoccupation notamment au Québec, aux États-Unis et en Europe. Devant cette préoccupation, le caractère ambigu de la compétence éthique ainsi que les diverses orientations de recherche de cette compétence, il semble à propos de s'interroger sur la place qu'elle occupe dans les programmes de formation à l'enseignement.

1.5 LES ORIENTATIONS QUÉBÉCOISES DE FORMATION À LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN ENSEIGNEMENT

Le référentiel de compétences professionnelles a été élaboré afin d'orienter la formation des enseignants. En ce sens, il constitue la principale référence pour les formateurs. En cela, il en appelle à des changements, notamment à celui de former des enseignants compétents qui seront capables de faire face à toutes sortes de situations devant la mutation sociale. Toutefois,

comment mettre en pratique concrètement cette formation au regard de compétences? Plus particulièrement, comment former les enseignants à l'éthique alors que les composantes de cette compétence s'avèrent peu explicites et que cette compétence apparaît polysémique?

En 2004, le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant⁹ apporte des précisions à propos de la formation à la compétence éthique en enseignement. Il convient dans son rapport *Pour une éthique partagée de la profession enseignante* (COFPE, 2004) de rehausser la dimension éthique dans la formation initiale et continue des enseignants. Pour ce faire, trois recommandations principales sont mises de l'avant par le comité. La première recommandation concerne la construction d'un cadre de référence éthique où seront pris en considération les normes, les valeurs et le contenu des encadrements ministériels. Par exemple, le COFPE (2004) rappelle, entre autres, les huit valeurs nommées par Hare (1993) qui sont au cœur de l'intervention pédagogique : « le jugement, l'humilité de reconnaître les limites de son savoir, le courage d'aller à l'encontre des idées reçues, l'impartialité, l'ouverture d'esprit, l'empathie, l'enthousiasme et l'imagination » (COFPE, 2004, p. 20), lesquelles valeurs pourraient constituer le cadre de référence des enseignants. S'ajoutent à cela les obligations, les normes et les responsabilités professionnelles que comporte notamment la *Loi sur l'instruction publique*. Bref, l'idée est de constituer un cadre de référence, une sorte de « culture éthique » (p. 24) propre aux enseignants qui permettrait de soutenir leurs actions. Selon le comité, ce cadre ne doit pas s'apparenter à un code de déontologie : « L'élaboration d'un code de déontologie ne lui [le comité] semble pas compatible avec la mission de l'école, le partage des responsabilités et l'esprit de concertation qui découlent de la réforme de l'école québécoise » (p. 25). Un tel instrument ne permet pas de « s'approprier le sens » (p. 26) de l'action à l'inverse du cadre de référence qui se présente comme un outil de réflexion sur le sens en vue d'encadrer l'action. Dès lors, le COFPE (2004) recommande au ministre de l'Éducation que ce cadre soit diffusé dans les milieux de formation à l'enseignement.

⁹ Le COFPE est un organisme dont le mandat consiste à conseiller le ministre de l'Éducation en ce qui a trait à l'orientation de la formation du personnel enseignant aux ordres primaires et secondaires (COFPE, 2001).

La deuxième recommandation du comité a trait à la formation de tous les acteurs de la formation à l'enseignement – professeurs, chargés de cours, superviseurs de stage et enseignants associés – à une éthique de la discussion. Dans cette optique, le but est de mettre en place un espace de discussion afin de réfléchir et de débattre à propos des finalités et des valeurs professionnelles liées à la pratique enseignante. Par ailleurs, le comité croit qu'une éthique de la discussion, soutenue par un cadre de référence, permet de prendre des décisions rationnelles plutôt qu'affectives devant une situation marquée par l'incertitude.

Quant à la troisième principale recommandation, elle porte sur le caractère transversal de la compétence éthique :

il ne s'agit aucunement d'ajouter des cours qui porteraient sur la dimension éthique rattachée à telle ou telle compétence particulière, mais bien de sensibiliser tous les formateurs d'enseignants (professeurs d'université, chargés de cours et superviseurs universitaires, enseignants associés) à l'importance d'intégrer à l'intérieur des cours de psychopédagogie, de didactique et des différentes disciplines ainsi qu'en formation pratique, la dimension éthique sous-jacente au développement de chacune des compétences (COFPE, 2004, p. 32).

En somme, la compétence éthique concerne tous les acteurs de la formation à l'enseignement et traverse les onze autres compétences professionnelles du référentiel (MEQ, 2001a).

Devant l'ambiguïté liée au sens de la compétence éthique, telle qu'elle se présente dans le référentiel, il apparaît que les précisions qu'apporte le COFPE (2004) jettent des pistes fécondes en ce qui concerne la formation à l'éthique en soutenant une vision de la compétence éthique à titre d'acte réflexif. Dans cette optique, la création d'un cadre de référence constitue le levier du développement de la compétence éthique dans une visée professionnelle au sens où l'enseignant apprend à réfléchir sur les finalités et les valeurs de sa profession. Un tel outil favorise son adhésion à ce qui est attendu de lui à titre de professionnel de l'enseignement.

Cependant, malgré la volonté du COFPE (2004) de situer la compétence éthique dans la perspective d'une éthique de la responsabilité de l'enseignant, c'est-à-dire à la manière d'un

professionnel qui prend des décisions ancrées dans la réflexion à l'aide des balises que comporte sa profession, force est de reconnaître deux constats qui vont dans le sens contraire de cette visée de formation soutenue par ce Comité. Le premier constat concerne la place de la réflexion et du sens, notamment en formation pratique. Rappelons à ce propos qu'un programme axé sur le développement de compétences doit se rapprocher de la pratique. Cela trouve particulièrement sa raison d'être en ce qui a trait à la compétence éthique. En effet, le stage s'avère un moment et un lieu pertinents pour le développement d'une éthique professionnelle (COFPE, 2004; Desaulniers, 2002). En cohérence avec la formation théorique qu'il a reçue, le stage permet à l'étudiant en situation réelle de réfléchir et de donner tout leur sens aux valeurs de la profession. Aussi, plongé dans un milieu marqué par les relations interpersonnelles et interprofessionnelles, c'est également l'occasion pour lui de vivre des conflits de valeurs et des problématiques éthiques (Desaulniers, 2002; Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012).

Cela dit, en ce qui concerne notre premier constat lié à la place de la réflexion et du sens lors de la formation pratique, nous mettons en doute la cohérence entre les orientations exprimées par le COFPE (2004) et celles que présente, quatre ans plus tard, le Ministère dans son document *La formation à l'enseignement, les orientations relatives en milieu de pratique* (MELS, 2008). En fait, alors que le COFPE (2004) favorise la réflexion à partir de repères professionnels, il apparaît étonnant que le Ministère exige des universités qu'elles élaborent un code de règles où est réduite la portée du jugement professionnel :

le Ministère est en droit de s'attendre à un haut degré d'éthique et de jugement professionnel de la part des stagiaires, lequel doit être précisé dans un code de déontologie ou de règles d'éthique élaborées par les facultés et départements d'éducation. Les universités doivent faire connaître ces types de documents aux commissions scolaires et aux établissements scolaires avec qui elles collaborent relativement à la formation en milieu de pratique (MELS, 2008, p. 13).

Avec la réforme des programmes scolaires et de formation, une autonomie accrue est attendue de l'enseignant. Cette autonomie est principalement liée à la liberté de ce dernier, laquelle passe par l'exercice de son jugement professionnel (Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, 2007;

Jutras, Joly, Legault et Desaulniers, 2005) afin de convenir de la conduite à tenir devant une situation comportant un enjeu éthique. Or, d'un côté, on attend de lui qu'il exerce son jugement professionnel; de l'autre, cette autonomie est adossée à une série de comportements que doit adopter le stagiaire. Dès lors, en cohérence avec la demande du Ministère (MELS, 2008), ces codes de conduite sont élaborés par les universités et prennent l'allure d'une liste de vérification de comportements que doit afficher le stagiaire. À titre d'exemple, nous présentons, à l'aide de l'encadré ci-dessous, un extrait du *Guide des comportements attendus des stagiaires* à l'intention des étudiants finissants en enseignement des arts :

Guide des comportements attendus des stagiaires (Université du Québec à Montréal, 2012)

Ainsi, à partir du moment où vous êtes informé de l'endroit où vous réaliserez votre stage et tout au long du stage, il importe que vous fassiez preuve de comportements appropriés, entre autres :

- En communiquant avec votre enseignant associé de manière respectueuse (téléphone, courriel);
- En soignant votre écriture dans les échanges de courriel;
- En respectant le code vestimentaire inscrit dans le code de vie de l'école;
- En évitant tout type de familiarité avec les élèves;
- En évitant toute sortie à caractère privé avec un élève, même à sa demande;
- Etc.

Mentionnons que ce type de document, proche d'un code déontologique, peut également prendre la forme d'un contrat d'engagement – *Déclaration d'engagement professionnel du stagiaire* (Université du Québec à Chicoutimi, 2016) – dans lequel le stagiaire s'engage à respecter, par exemple, les valeurs professionnelles bien que ces dernières ne soient pas définies dans ce contrat.

Notre deuxième constat renvoie à l'explicitation en formation des valeurs partagées de la profession. Tant le COFPE (2004), Jutras (2011) que Tardif (2013) soulignent la nécessité que la formation à l'enseignement favorise l'adhésion aux valeurs de la profession. De ce point de vue, c'est là que débute l'initiation à une éthique professionnelle. Or, selon Tardif (2013), la formation met davantage l'accent sur l'instruction au détriment de la socialisation professionnelle. De cette manière est valorisé tout ce qui concerne les connaissances

nécessaires à l'enseignement d'une discipline donnée telles que celles appartenant à la didactique des mathématiques et à la psychopédagogie par exemple. En revanche, l'enseignement des valeurs de la profession semble faire figure de parent pauvre au sein de la formation (Levasseur, 2009; Tardif, 2013). Cela s'explique, d'une part, par le manque de professeurs enseignant au 1^{er} cycle, ces derniers étant davantage impliqués dans la recherche et dans l'enseignement aux 2^e et 3^e cycles et, d'autre part, par le manque de cohésion à l'égard des valeurs professionnelles des divers responsables de l'enseignement tels que les chargés de cours et les superviseurs universitaires (Tardif, 2013).

Deux ans à la suite de l'avis émis par le COFPE (2004), *Pour une éthique partagée de la profession enseignante*, est publié le document intitulé *La formation en milieu de pratique, de nouveaux horizons à explorer* (CCFPE¹⁰, 2006) où seront fournies des recommandations au Ministère à propos de pistes d'amélioration sur certains aspects de la formation pratique, laquelle, nous l'avons mentionné, occupe une place de premier plan depuis la réforme des programmes d'enseignement des années 1990. Une des recommandations concerne la presque « nécessité » de former les enseignants associés alors qu'il est attendu de ces « acteurs clés » qu'ils participent à la poursuite du développement des compétences professionnelles. En réaction à cet avis sera élaboré un cadre de référence (Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu, 2008) à l'intention des enseignants associés et des superviseurs de stage par un Groupe de travail¹¹ mandaté par la Table MELS-Universités¹². Le principal objectif de ce Groupe de travail consiste à arrimer la formation des enseignants associés et des superviseurs aux orientations « professionnelles » des programmes de formation à l'enseignement.

¹⁰ Il s'agit du Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant qui a succédé au COFPE en 2006.

¹¹ Le Groupe de travail est composé d'un représentant par université et d'une représentante du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.

¹² La Table MELS-Universités est constituée de représentants du ministère de l'Éducation ainsi que de représentants des facultés et des départements d'éducation des universités québécoises.

Il importe, selon le Groupe de travail, de mettre au premier plan la place de l'éthique professionnelle de ces formateurs de stagiaires, laquelle sert de « point d'ancrage » à la formation. En effet, il y est mentionné que « l'attitude éthique transcende l'ensemble des responsabilités de l'enseignant associé et du superviseur » (Portelance et *al.*, 2008, p. 87). S'appuyant sur Desaulniers et Jutras (2006), les membres du Groupe de travail précisent que l'éthique de l'enseignant associé et du superviseur renvoie à leur engagement dans la formation continue. Ils doivent par ailleurs, à titre de formateurs, incarner à travers des compétences, des qualités telles que l'enthousiasme, le respect, l'ouverture d'esprit et la disponibilité à l'égard du formé. En favorisant une éthique du *care*, ces « *carer* » se montrent soucieux du développement progressif du stagiaire et favorise la confiance en soi. De cette façon, tant l'enseignant associé que le superviseur de stage contribuent, par leur savoir-être, à la construction du « soi éthique » du stagiaire. Aussi, il est attendu d'eux, de manière générale, qu'ils orientent la formation des stagiaires vers la réflexion sur l'action et vers la verbalisation de leur pratique. En somme, il faut comprendre qu'est attendu de ces acteurs qu'ils montrent une éthique professionnelle irréprochable, laquelle se manifeste dans leur agir, ce qui conséquemment contribuera à influencer l'agir du stagiaire et qu'ils suscitent la réflexion des stagiaires à l'égard de leur pratique.

Somme toute, telles sont les références ministérielles à propos de la formation à l'éthique des enseignants. Le référentiel apparaît peu éclairant en ce qui a trait à la formation à l'éthique en enseignement puisque les composantes qu'il présente à titre de balises s'avèrent ambiguës bien que les recommandations du COFPE (2004), quant à elles, offrent des pistes intéressantes qui s'inscrivent dans la perspective d'une éthique de la responsabilité. Cependant, la demande du MELS (2008) à propos de l'élaboration d'un guide déontologique ouvre la porte sur une éthique qui passe sous silence l'utilisation du jugement professionnel. Devant un besoin d'éclaircissement lié à la formation à l'éthique, alors que les documents ministériels se montrent peu explicites à cet égard, il apparaît à propos de s'interroger, d'une part, sur les intentions universitaires vis-à-vis le développement de cette compétence professionnelle et, d'autre part, sur les moyens mis en œuvre afin de soutenir son développement. Ce sont des questionnements qui méritent d'être approfondis. Pour ce faire, nous présentons les études empiriques traitant de ces questions.

1.6 LES ÉTUDES SUR LA FORMATION À LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN ENSEIGNEMENT

1.6.1 Les intentions des programmes de formation au regard du développement de la compétence éthique des futurs enseignants

D'abord, nous présentons brièvement les intentions des programmes de formation au regard de la compétence éthique à l'extérieur du Québec. Aux États-Unis, Glanzer et Ream (2007) ont procédé à une recension des programmes d'études de 156 établissements américains d'enseignement supérieur qui a mis en évidence que 71 % des programmes en administration offrent des cours d'éthique professionnelle, 60 % des programmes en soins infirmiers et de 51 % des programmes en travail social en font de même alors que 9 % des programmes de formation à l'enseignement dispensent des cours en éthique. Par ailleurs, une analyse des descripteurs de cours leur a permis de constater que l'éthique n'est pas non plus traitée comme une compétence transversale à l'intérieur de ces cours. À propos des établissements américains de formation à l'enseignement, il semble, selon Manos (2007), que les professeurs n'auraient pas tous la formation nécessaire pour enseigner l'éthique professionnelle aux étudiants.

Revell et Arthur (2007) se sont intéressés aux intentions universitaires à l'égard de la formation à l'éthique professionnelle des enseignants au Royaume-Uni. Cependant, cette éthique renvoie dans ce cas à la responsabilité du développement moral des élèves qui incombe aux enseignants. Mentionnons que les programmes scolaires destinés aux élèves du primaire et du secondaire soutiennent qu'il est possible de leur enseigner des comportements responsables. Plus précisément, l'accent est davantage mis sur les comportements et sur les valeurs que sur le développement du raisonnement moral. Ainsi, alors que cette dimension liée à l'apprentissage de valeurs et de comportements est présente dans les programmes destinés aux enfants du primaire et du secondaire, les chercheurs ont mené une étude visant à connaître le point de vue d'étudiants en enseignement sur la formation qu'ils ont reçue à cet égard. Notons qu'il s'agit d'éducation morale au sens où l'enseignant doit socialiser les élèves, laquelle éducation passe par l'enseignement de vertus telles que l'honnêteté et la justice par exemple. À l'aide de deux questionnaires auxquels ont répondu 1013 étudiants en

enseignement primaire et secondaire, Revell et Arthur (2007) ont mis en évidence que même si le curriculum des programmes scolaires est très précis quant aux valeurs et aux comportements que les enseignants doivent inculquer aux élèves, les futurs enseignants sentent que leur formation ne les prépare pas dans ce sens. Les chercheurs recommandent que la formation soutienne le développement du jugement professionnel des enseignants, lequel, de ce point de vue, passe par leur rôle d'agent de socialisation.

Au Québec, Mercure (2010) s'est intéressé à la place occupée par la compétence éthique dans les programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans trois universités francophones du Québec : l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université Laval et l'Université du Québec à Rimouski. Précisons qu'il s'agit de la compétence éthique telle que décrite par le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1990). Ainsi, afin de vérifier s'il y a de véritables intentions dans les programmes universitaires quant au développement de la compétence éthique, il a d'abord procédé à une analyse de contenu dont le corpus était constitué de descripteurs de cours appartenant à différentes voies de formation : fondements de l'éducation, didactique, psychopédagogie, formation pratique et activité synthèse de formation. À partir de ces descripteurs, il a d'abord analysé 135 indicateurs selon les trois axes de la compétence éthique (CSE, 1990) : le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif et la disposition à l'autonomie et à l'engagement.

Par la suite, Mercure (2010) a invité 187 étudiants finissants à remplir un questionnaire par voie électronique afin de mesurer leurs perceptions quant au développement de la compétence éthique dans leur formation. En ce qui concerne les descripteurs de cours, est ressorti de l'analyse de contenu que très peu d'indicateurs concernent le 1^{er} et le 3^e axes de la compétence éthique, soit le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue et la disposition à l'autonomie et à l'engagement alors que le 2^e axe, l'habileté à exercer un esprit critique et créatif, est celui qui est le plus présent. Par ailleurs, le chercheur a noté que très peu de descripteurs à l'intérieur des plans de cours font référence aux valeurs suggérant ainsi que peu de place est accordée en formation à la connaissance de ses valeurs personnelles. Aussi, précisons que la psychopédagogie, la formation pratique et l'activité synthèse de formation

constituent les voies dans lesquelles il y a le moins d'indicateurs liés aux axes entourant la compétence éthique. Pourtant, les résultats des questionnaires ont permis de découvrir que, dans l'ensemble, les étudiants sont relativement satisfaits de leur formation à l'égard de la compétence éthique. Afin d'expliquer l'écart entre les résultats de l'analyse de contenu et ceux des questionnaires, Mercure (2010) pose l'hypothèse que la compétence éthique se développe probablement dans les programmes de formation un peu comme une compétence transversale.

Si les participants de l'étude menée par Mercure (2010) semblent satisfaits de leur formation à l'éthique, il en va tout autrement des participants de la recherche de Belzile (2016). Rappelons que l'étude de cette chercheuse porte sur le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs de stage. À l'aide d'entrevues semi-dirigées, en plus de mettre en évidence le caractère polysémique de la compétence éthique, Belzile (2016) a aussi fait ressortir le caractère flou associé à la formation à l'éthique du point de vue des participants stagiaires. Du point de vue de ces participants, la compétence éthique n'a pas constitué un objet explicite d'apprentissage. Est ainsi mis en relief le besoin de formation à cette compétence non seulement du point de vue des stagiaires, mais aussi de celui des enseignants associés et des superviseurs de stage. En fait, les trois groupes d'acteurs n'ont pas eu « d'occasions structurées » de parler d'éthique dans le cadre d'une formation. Belzile (2016) souligne, à propos des trois groupes d'acteurs, que ceux-ci « expriment clairement un besoin criant de créer des dispositifs structurés autant en contexte universitaire qu'en milieu scolaire » (p. xxii).

Aussi, les travaux issus de la recherche théorique et fondamentale de Léger (2006) s'appuyant sur la philosophie pratique, la *praxis*, ont permis, dans une perspective interprétative, de s'interroger sur la nature de l'éthique en éducation dans le but de fournir des pistes théoriques qui tiennent compte de la sensibilité éthique dans les programmes de formation initiale des maîtres. Notons que la chercheuse s'intéresse à la sensibilité éthique en ce sens que le sujet est éduicable à ce concept, à être sensible à l'autre, à ce qui l'entoure dans un questionnement permanent. En fait, la chercheuse déplore l'absence de sens entourant la sensibilité éthique, en amont de la compétence éthique, dans les programmes de formation. Selon elle, ces programmes favorisent une approche moralisatrice, constituée de règles et de normes, au

détriment d'une approche qui prône le sens et la nature de l'éthique. À cet égard, l'université doit former des gens capables de réfléchir, c'est pourquoi elle propose un outil pédagogique qui constitue un projet personnel de formation dans lequel l'étudiant s'interroge de manière active à l'égard du sens.

1.6.2 Les dispositifs de formation à la compétence éthique

Alors que les études ci-dessus traitent des intentions universitaires, d'autres portent sur des dispositifs de formation. Aux États-Unis, des équipes d'enseignants ont été recrutées pour parfaire leur formation en éthique professionnelle grâce à la création d'un programme de maîtrise d'une durée de deux ans. Ils ont été recrutés en équipe afin d'encourager le support et l'entraide d'autant plus que cette collégialité renvoie à ce qui est attendu des enseignants. Notons que l'éthique professionnelle, dont il est question, renvoie à la dimension morale du travail de l'enseignant. Le contenu de cette formation visait le développement de la capacité réflexive à cet égard. Ainsi, lors de leur formation, les participants ont été initiés à une variété d'approches telles que notamment l'éthique de la vertu, l'éthique des principes et l'éthique du *care*. À l'issue de cette formation, Sockett et LePage (2002) se sont intéressés à leur discours dans le but de mettre en évidence le langage qu'ils utilisent afin d'évoquer leur pratique en ce qui a trait à la dimension morale de leur travail.

Pour ce faire, Sockett et LePage (2002) ont analysé les travaux de 90 enseignants au secondaire, lesquels étaient inscrits au programme de maîtrise mentionné. Plus précisément, il s'agissait de portfolios ainsi que d'essais de même que du contenu d'un forum mis en ligne alors que le but que sous-tendent ces exercices est de réfléchir sur la dimension morale de la pratique enseignante. Sont ressortis deux défis qui se posent aux enseignants à l'égard de la dimension morale de l'enseignement : l'autonomie morale et la capacité réflexive. À propos de l'autonomie morale, il appert de l'expérience de formation des enseignants que leurs apprentissages sont teintés d'égoïsme, en ce sens que leurs réflexions portent essentiellement sur leurs expériences personnelles, montrant ainsi certaines difficultés à adopter un point de vue extérieur. Par ailleurs, la difficulté liée à l'autonomie morale renvoie également au rejet de plusieurs participants au contenu intellectuel dispensé à l'intérieur du programme, ce contenu étant à leurs yeux éloigné de leur pratique. Concernant leur capacité

réflexive, il semble que cette dernière emprunte principalement trois voies. Premièrement, la capacité réflexive de certains participants semble dépourvue d'approfondissement alors que ces derniers se limitent à décrire leur pratique sans se questionner. Deuxièmement, la justification teinte le discours de certains enseignants. Dès lors, la réflexion porte plus sur les actions de l'autre que sur les actions mêmes de l'enseignant et des changements qu'il peut apporter à cet égard. Dans une telle posture, l'enseignant ne se remet pas en question et semble éprouver de la difficulté à adopter une distanciation par rapport à son agir. Lorsque le participant est à même d'adopter une posture critique par rapport à son agir, il ne semble pas disposer de « langage moral » afin de verbaliser la dimension morale de sa pratique. Ces résultats vont dans le même sens que ceux qu'ont mis en évidence les travaux de Thornberg (2008) et de Thornberg et Oguz (2013) : les enseignants ne disposent pas de métalangage se rapportant à l'éthique professionnelle. C'est pourquoi Sockett et LePage (2002) recommandent que soit favorisée en formation une forme de jurisprudence constituée de cas afin de susciter le développement du jugement professionnel des futurs enseignants.

En Israël, devant l'absence de code d'éthique destiné spécifiquement aux enseignants, Shapira-Lishchinsky (2013) a expérimenté un dispositif de formation à l'intention de 50 stagiaires au secondaire. Ainsi, la chercheuse a recours aux dilemmes éthiques impliquant cette fois un groupe d'enseignants plutôt qu'un seul individu. Elle définit un dilemme éthique, définition qu'elle emprunte à Campbell (2000), à titre de situation problématique qui requiert une décision qui s'avère complexe devant des obligations contradictoires. À cet égard, plusieurs chercheurs soutiennent que le stress en situation ou dans la pratique constitue un obstacle cognitif devant la prise de décision (Bullough, 2011). De ce point de vue, il peut s'avérer difficile pour l'enseignant seul en situation de considérer divers éléments appartenant au contexte et, conséquemment, de convenir de la conduite à adopter. Pour cette raison, la chercheuse propose un dispositif qui prend la forme d'un jeu de rôle, « *team-based simulations* », mettant ainsi en lumière le support des collègues dans la résolution d'un problème éthique en leur permettant de considérer toutes ses dimensions. Plus précisément, ce dispositif permet aux participants de vivre une situation nécessitant une décision éthique dans un environnement « artificiel ». Du point de vue de la chercheuse, d'une part, ce dispositif favorise le transfert des connaissances acquises en formation en proposant un environnement

proche du milieu de travail. D'autre part, placés en situation, les stagiaires participent à leurs apprentissages de manière plus active.

Ainsi, l'étude de Shapira-Lishchinsky (2013) comportait trois étapes. Dans un premier temps, les participants sont invités à faire parvenir par courriel un incident qu'ils ont eux-mêmes vécu dans leur milieu scolaire respectif à l'un des assistants de recherche. À cet égard, les participants devaient expliquer les moyens utilisés afin de résoudre le dilemme. Dans un deuxième temps, l'assistant retient une problématique qu'il propose pour la simulation. Les rôles requis sont attribués de manière aléatoire aux participants, ceux qui n'en reçoivent pas constituent des observateurs. Dix minutes sont consacrées à la simulation, qui sera filmée, à la suite de laquelle se tient la discussion. Ainsi, à la suite du visionnement des passages nécessaires à la compréhension des enjeux éthiques liés au problème à l'étude, un assistant de recherche anime la discussion, pendant 45 minutes, à l'aide de questions telles que « *Can you share with us one or more ethical dilemmas that arose in the team simulation?* ». Une fois les 50 simulations terminées, lesquelles incluent les discussions, la chercheuse a procédé à leur retranscription pour des fins d'analyse. Parmi les 50 dilemmes éthiques rapportés par les participants, 34 ont donné lieu à des solutions s'avérant différentes de celles qui avaient été retenues à l'origine, c'est-à-dire lors de l'événement même. Les résultats suggèrent que ce dispositif, qui favorise la collégialité, permet aux stagiaires de tenir compte de plusieurs dimensions appartenant au contexte telles que les personnes concernées. Dès lors, la chercheuse suggère que soit intégré dans la formation le « *team-based simulations* » afin de favoriser l'apprentissage en ce qui a trait à la résolution de dilemmes éthiques.

Au Québec, Jutras (2013a) a effectué une imposante analyse de contenu à partir d'une recherche documentaire à propos des dispositifs de formation à l'éthique dans les pratiques professionnelles. Précisons que cette recension inclut tant la formation initiale que continue et concerne les professions d'interactions humaines telles que notamment les médecins, les psychologues, les travailleurs sociaux et les enseignants. À partir de 31 publications – qui rendent compte d'activités pédagogiques – en Amérique du Nord, en Europe, en Israël et en Australie portant sur la formation à l'éthique professionnelle, la chercheuse a dégagé l'orientation que donnent les formateurs à cet objet de formation. Ainsi, la principale

orientation vise à former des professionnels capables de construire et de résoudre des situations problématiques complexes. Cependant, à cet égard, la recension de la chercheuse lui permet de constater que les auteurs s'entendent pour favoriser en formation l'apprentissage de la démarche de résolution d'un problème donné plus que la solution même. Aussi, en plus d'être aptes à construire le problème en vue de le résoudre, les professionnels doivent être à même de justifier leurs décisions. La formation à l'éthique professionnelle s'avère conséquemment « multidimensionnelle ». À ce titre, elle contribue à développer tant la capacité d'analyse que la sensibilité morale du praticien. En effet, comme le relève la chercheuse, pour être capable de construire et de résoudre une problématique, il faut avant tout être en mesure de la reconnaître. C'est donc dans cette optique que les formateurs ont recours principalement à l'étude de cas, comportant des problématisations éthiques afin de développer la capacité de réflexion des étudiants – notamment des futurs enseignants – ainsi que leur sensibilité à l'autre. Il va sans dire qu'une telle proposition pédagogique soutient qu'il est possible en contexte universitaire de former le caractère.

En outre, bien que tous les dispositifs pédagogiques relevés dans la littérature, tels que l'étude de cas, le journal réflexif, le jeu de rôle et le débat, reposent sur des capacités de communication écrites ou orales, Jutras (2013a) constate un vide entourant la formation à ces deux formes de communication. Enfin, alors que la formation à l'éthique professionnelle se présente souvent à titre de cours distinct, Jutras (2013a) suggère que les considérations éthiques soient traitées de manière transversale en ce sens qu'elles constituent une préoccupation de formation pour tous les formateurs.

L'étude menée par Monfette, Grenier et Gosselin (2015) met en évidence la contribution du stage sur le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) de 91 stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé à l'égard des 12 compétences professionnelles du référentiel. Le SEP renvoie à ce qu'un individu croit pouvoir faire à partir des aptitudes qu'il possède. Monfette, Grenier et Gosselin (2015) ont fait passer un questionnaire – avant et après la réalisation du stage – à 91 stagiaires de la première à la quatrième année de formation. Parmi eux, 52 effectuaient un stage à l'ordre du secondaire. Les chercheuses souhaitaient mesurer le changement du SEP avant et à la suite de leur stage pour chacune des 12 compétences. De

manière plus précise, elles souhaitent mettre en évidence la contribution du stage au développement du SEP à l'égard de ces compétences. Pour ce faire, à l'aide d'une échelle linéaire allant de 0 à 100, les participants devaient estimer pour chacun des 62 items associés aux compétences s'ils croyaient pouvoir faire ce que comportait chaque item. Ainsi, bien que les 91 participants présentent une augmentation de leur SEP en ce qui concerne plusieurs compétences, la compétence éthique appartient à celles ayant connu l'augmentation la moins marquée – avec la compétence liée à la qualité de la langue – tant à l'ordre primaire que secondaire. Toutefois, même si la douzième compétence constitue celle dont l'augmentation du SEP est peu marquée, c'est néanmoins lors du stage, dont la durée est de huit semaines, que cette augmentation est observée. Notons que le secondaire, de manière générale, s'avère l'ordre d'enseignement où les participants ont augmenté leur SEP pour le moins de compétences. Alors que cette étude concerne le « sentiment de compétence » de stagiaires, elle suscite un questionnement sur ce qu'ils mettent en œuvre dans la pratique en lien avec ces compétences, particulièrement, en ce qui nous concerne, au regard de la compétence éthique. En d'autres mots, cette étude suggère notamment que les stagiaires se sentent peu compétents en matière d'éthique professionnelle.

Somme toute, concernant la formation, notre recension suggère que peu de chercheurs se sont intéressés à son apport au développement de l'éthique professionnelle enseignante. Néanmoins, lorsqu'elle constitue un objet d'étude, ce sont les intentions universitaires qui sont examinées. Ainsi, nous rappelons que Mercure (2010) a mis en évidence que peu d'indicateurs en rapport avec le développement de la compétence éthique (CSE, 1990) sont présents dans les plans de cours de certains formateurs universitaires québécois, notamment en psychopédagogie et en formation pratique. Aussi, les résultats du chercheur donnent à penser que les valeurs ne constituent pas l'objet d'un travail réflexif en formation bien que les participants semblent satisfaits de leur formation à l'éthique. En revanche, Belzile (2016) met en évidence le besoin « criant » que les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs de stage soient formés en ce sens. Ce besoin de formation semble similaire au Royaume-Uni alors que l'étude menée par Revell et Arthur (2007) a jeté un éclairage sur les intentions universitaires, lesquelles, cette fois, portent sur la formation des enseignants à l'égard de leur rôle d'agent de socialisation auprès des jeunes. Léger (2006), quant à elle, remet en cause la

question du sens en formation en amont des codes de conduite et des règles alors que de la réflexion dépend la sensibilité éthique. D'autres chercheurs s'intéressent au développement de la compétence éthique en formation, laquelle peut être soutenue à l'aide de dispositifs spécifiques. Ainsi, à la suite de la mise sur pied d'un programme de maîtrise visant le développement d'une éthique professionnelle, Sockett et LePage (2002) ont mis en évidence que la capacité réflexive constitue un défi pour les enseignants alors qu'ils ne disposent pas de langage pour verbaliser cette dimension de leur pratique. L'étude menée par Shapira-Lishchinsky (2013) met en évidence la contribution des pairs devant la résolution d'un dilemme éthique. Cette étude suggère que la réflexion, à l'aide des pairs, permet de considérer plusieurs dimensions découlant d'un dilemme éthique. La recherche documentaire menée par Jutras (2013a) met en lumière le principal objectif vers lequel tendent les formateurs en contexte universitaire, soit celui de former des professionnels dotés de sensibilité morale, capables de reconnaître et de construire un problème éthique en vue de sa résolution et de sa justification. Enfin, Monfette et *al.* (2015) ont mis en évidence que le stage, notamment le quatrième, ne permet pas aux stagiaires de l'ordre secondaire de se sentir compétents sur le plan éthique.

1.7 LES CONSTATS QUI JUSTIFIENT LE BESOIN D'UN ÉCLAIRAGE NOUVEAU À POSER SUR LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE EN CONTEXTE DE FORMATION

Notre questionnement résulte du sens lié à la compétence éthique (MEQ, 2001a), compétence qui s'inscrit dans un contexte de formation professionnelle axée sur la pratique. Dans cette optique, que signifie être compétent sur le plan éthique pour un futur enseignant et un stagiaire? D'autre part, comment la formation développe-t-elle la compétence éthique des futurs enseignants? Six constats émergent de notre recension et nous permettent de préciser l'orientation de la présente recherche.

Notre premier constat est lié au caractère ambigu de la compétence éthique tant dans les documents ministériels que dans les études. La compétence éthique apparaît comme un concept qui gagnerait à être précisé d'autant plus qu'elle est marquée d'une obligation de

réussite, notamment pour les stagiaires finissants québécois. Le référentiel présente cette compétence à l'aide des huit composantes s'apparentant tantôt dans leur énonciation à des comportements spécifiques que doit afficher l'enseignant ou le stagiaire ou, tantôt, à des attitudes démocratiques que doit développer l'enseignant chez les élèves et, tantôt, à une éthique professionnelle responsable. Dès lors, il semble difficile de mettre en évidence ce que concrètement doit déployer le stagiaire ou l'enseignant dans la pratique vis-à-vis cette douzième compétence comme en témoignent les résultats de Horth (2008) et ceux de Belzile (2016) alors que l'éthique se révèle un concept polysémique.

Le deuxième constat concerne les situations extrêmes auxquelles est souvent associée l'éthique. Ces situations se présentent comme des dilemmes (Shapira-Lishchinsky, 2013), des problèmes (St-Vincent, 2011), des conflits (Colnerud, 1997) et des préoccupations éthiques (Desautels et *al.*, 2012; Gohier et *al.*, 2010). Les écrits permettent de dégager trois caractéristiques à propos de ces situations. La première caractéristique renvoie au caractère incertain que suscitent ces situations quant à la conduite à tenir. Cette incertitude s'exprime en « malaise » (Gohier et *al.*, 2010), en « déchirement », en « tiraillement » (Desautels et *al.*, 2012) et en « confrontation interne » (St-Vincent, 2011). Cette incertitude résulte du choix d'action (deuxième caractéristique) que provoquent ces situations qui mettent en jeu des valeurs ou des obligations conflictuelles. Par exemple, la situation où un élève confie à l'enseignant que son père est souvent ivre entraîne une incertitude de l'enseignant quant à l'action à prendre (Colnerud, 1997). Dans ce cas-ci, l'incertitude liée au dilemme naît d'une tension entre la bienveillance de l'enseignant à l'égard de l'élève et la crainte de nuire à l'intégrité de sa famille. La troisième caractéristique de ces situations découle de leur caractère incertain et du choix d'action qu'elles présentent, à savoir que les réponses en vue de résoudre ces situations n'apparaissent pas absolues (Desautels et *al.*, 2012; Shapira-Lishchinsky, 2013). Dit autrement, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Pour cette raison, la solution retenue doit prendre en considération les répercussions de la décision sur autrui (St-Vincent, 2011). En somme, ces situations extrêmes se présentent comme des situations marquées d'un caractère incertain parce que la décision à prendre comporte un choix d'action et que les solutions possibles ne sont pas absolues.

Nous avons relevé ci-dessus la tendance à associer la compétence éthique à titre d'objet d'étude aux situations extrêmes. Nous rappelons ici la perception d'enseignants du secondaire de la dimension éthique liée à leur pratique : ils ont l'impression que l'éthique renvoie « à de grosses affaires » devant lesquelles l'action à prendre s'avère incertaine (Boudreau, 1995). Est donné, en guise d'exemple, l'incertitude à savoir quoi faire à titre d'enseignant lorsqu'un collègue « très physique » invite chez lui ses élèves. St-Vincent (2011) va dans le même sens alors qu'une novice évoque, à titre de problème éthique, la brutalité physique d'une mère envers son enfant, situation devant laquelle la novice se sent dépourvue. Certes, ceci comporte des difficultés importantes. Toutefois, l'éthique ne renvoie pas qu'à de « grosses affaires », elle s'intéresse également aux comportements appartenant à la pratique quotidienne, lesquels comportements qu'il importe de ne pas négliger, car ils constituent l'expression même de notre éthique et de notre morale (Varela, 1996) et, par conséquent, ont une influence certaine sur les élèves (Campbell, 2003) :

Moral educators are all teachers who understand the moral and ethical complexities of their role, who possess a level of expertise in interpreting their own behavior and discerning the influence that this behavior has on students, and who, as a consequence, strive to act ethically within the context of their professional responsibilities. (Campbell, 2003, p. 47)

Le troisième constat justifiant le besoin d'un éclairage nouveau à propos de la compétence éthique découle du deuxième. Plus précisément, il est lié à la place de la réflexion, du jugement ou du raisonnement (les appellations variant selon les études) qui entretient un lien étroit avec un agir éthique compétent peu importe les orientations de recherche de la compétence éthique à titre d'objet d'étude. Que ces orientations mettent de l'avant une vision cognitiviste, éducative et professionnelle de la compétence éthique, elles convergent néanmoins vers la nécessité de réfléchir à des degrés divers y compris les recherches qui conçoivent la compétence éthique à titre de règles de conduite. Cependant, nous constatons que la réflexion, telle qu'elle se présente dans les études recensées, porte souvent sur le caractère indécidable des situations complexes (les problèmes, les dilemmes, les conflits et les préoccupations éthiques) marquées par l'incertitude. Or, la pratique enseignante est aussi

constituée – et fort heureusement – de situations relevant du quotidien qui ne se présentent pas toutes comme des situations complexes. Ces situations ont donné lieu à peu d'études.

Nous savons peu sur la contribution de la formation initiale et pratique au développement de la compétence éthique : tel est notre quatrième constat. La recension documentaire menée par Jutras (2013a) nous renseigne sur les dispositifs de formation favorisés dans les activités de formation. Cependant, cela ne nous renseigne pas à savoir si les enseignants sont davantage compétents en matière d'éthique à la suite des activités de formation proposées.

En ce qui a trait au développement de la compétence éthique en formation pratique, Shapira-Lishchinsky (2013) souligne l'apport de la collégialité au regard du développement de la capacité réflexive des stagiaires devant la résolution de dilemmes éthiques. Or, le stagiaire, la plupart du temps, doit manœuvrer en solitaire et la décision presse quant à la conduite à tenir. Comment forme-t-on les futurs enseignants à prendre des décisions éthiques en solitaire? À cet égard, la question reste en suspens. Nous savons toutefois que les stagiaires de l'ordre secondaire se sentent plus ou moins compétents au regard de la compétence éthique (Monfette et *al.*, 2015). Nous savons également qu'en dépit des recommandations du Ministère (MELS, 2008) en ce qui concerne le rôle de premier plan attribué aux enseignants associés et aux superviseurs de stage à titre de « coformateurs » (Portelance et *al.*, 2008) au regard de l'éthique professionnelle des stagiaires, ces acteurs clés se sentent dépourvus vis-à-vis cette tâche (Belzile, 2016).

Notre cinquième constat est lié à la place du jugement professionnel dans les orientations de la formation à l'éthique en enseignement. Ces orientations suscitent un questionnement à propos de la place de la réflexion en formation pratique alors que le MELS (2008) convie les universités à élaborer un code de conduite à l'intention des stagiaires prônant ainsi une liste de comportements à prescrire ou à proscrire. Par conséquent, il y a lieu de s'interroger sur la place accordée au développement du jugement professionnel.

Notre sixième constat renvoie à l'espace consacré en formation aux valeurs de la profession alors que ces valeurs ne semblent pas constituer un objet explicite d'apprentissage

(Levasseur, 2009; Tardif, 2013) et que le cadre professionnel semble méconnu en début de carrière (Belzile, 2008; St-Vincent, 2011). À la lumière de ces constats, nous posons la question générale de recherche.

1.8 LA QUESTION GÉNÉRALE DE RECHERCHE

Notre recension met en évidence la pertinence sociale et scientifique qui justifie de porter notre attention sur la compétence éthique des futurs enseignants et des stagiaires finissants en enseignement au secondaire dans les situations liées à la quotidienneté de la pratique.

Compte tenu des constats dégagés ci-dessus, nous pouvons appuyer la pertinence d'élaborer cette étude et formuler une question générale de recherche pour ouvrir sur le cadre conceptuel de notre projet :

Qu'est-ce qui contribue actuellement au développement de la compétence éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire dans les situations quotidiennes de la pratique?

DEUXIÈME CHAPITRE

LE CADRE CONCEPTUEL

Ce second chapitre découle d'un ensemble de questionnements et de constats qui ont permis la formulation d'une principale interrogation : qu'est-ce qui contribue actuellement au développement de la compétence éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire dans les situations quotidiennes de la pratique?

Dès lors, ce chapitre se divise en quatre sections. Dans la première section, nous explicitons ce qu'il est convenu de comprendre par « situations quotidiennes ». Pour ce faire, nous traitons de la notion du quotidien à titre de lieu de l'agir éthique. Cette exploration nous amène à approfondir, dans la deuxième section, les concepts de jugement et de raisonnement dans les pratiques professionnelles en nous basant sur une recension des écrits. Précisons que, dans le cadre de cette recherche, nous considérons l'enseignant en tant que professionnel en devenir en nous basant, entre autres, sur cette orientation que lui confèrent les divers documents ministériels tels que le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a). La notion de raisonnement professionnel des futurs enseignants et des stagiaires de l'ordre secondaire en matière d'agir éthique sera ainsi décrite comme assise pour opérationnaliser notre démarche de recherche. Dans la troisième section, le concept d'éthique professionnelle enseignante est exploré en cohérence avec la visée poursuivie, soit celle d'identifier des repères conceptuels qui peuvent soutenir le raisonnement professionnel. Nous présentons les objectifs spécifiques de cette recherche à l'aide de la quatrième section.

2.1 LE QUOTIDIEN : LIEU DE L'AGIR ÉTHIQUE DE L'ENSEIGNANT

La recension des écrits liés à la compétence éthique nous conduit à porter notre attention sur les situations quotidiennes de la pratique. En effet, la compétence éthique, à titre d'objet d'étude, est souvent liée aux situations complexes telles que les dilemmes (Shapira-Lishchinsky, 2013), les conflits (Colnerud, 1997), les problèmes (St-Vincent, 2011) et les préoccupations éthiques (Desautels et *al.*, 2012; Gohier et *al.*, 2010). Pourtant, les écrits qui font état des manquements à l'éthique, commis par des enseignants, portent notamment sur des situations relevant du quotidien de la pratique telles que des situations où est mobilisée la compétence en gestion de classe (Jeffrey et *al.*, 2009). Le quotidien constitue une piste qui mérite d'être exploitée devant la tendance observée à associer la compétence éthique de l'enseignant aux situations complexes.

Comme le souligne Crahay (2006), beaucoup de situations appartenant à la pratique des professionnels relèvent de leur quotidien, c'est-à-dire de situations « routinisées ». Par exemple, les actes du chirurgien se présentent comme des actions régulières du fait qu'elles appartiennent à la routine de ce dernier. Le professionnel fait d'abord l'apprentissage de situations liées aux routines de sa pratique avant d'apprendre à gérer les situations complexes et inédites (Crahay, 2006).

Afin d'explicitier le concept de quotidien qui orientera l'objet de notre recherche, il sera question de deux dimensions qui paraissent intéressantes pour définir ce quotidien : la dimension relationnelle du travail de l'enseignant et le caractère routinier de la pratique enseignante. Nous concluons cette section à l'aide d'une clarification du concept qui a trait à l'agir éthique.

2.1.1 La dimension relationnelle du travail de l'enseignant

Le travail de l'enseignant, par définition, est avant tout un travail qui s'inscrit dans un rapport à l'autre, où l'élève occupe une place centrale, comme en témoigne l'étymologie même du mot « enseignant ». Plus précisément, le terme « enseignant », constitué du verbe « enseigner » et du suffixe « ant », provient du latin *insignare* qui signifie « mettre une

marque » (Pachod, 2015, p. 21). Ainsi, cette définition est lourde de sens à l'égard de la responsabilité de l'enseignant puisqu'il est attendu de lui qu'il induise un changement chez l'élève. En effet, l'enseignant accueille l'élève tel qu'il est et les actions de l'enseignant visent à transformer l'élève, plus précisément, à le socialiser, à l'instruire et à le qualifier (MEQ, 2006).

Dès lors, au quotidien, cette relation éducative appelle un rapport asymétrique (COFPE, 2004; Gohier, 2007; Jutras, 2007). Cette asymétrie se traduit par le caractère d'inégalité de la relation alors que l'élève se trouve dans un état de besoin, voire de vulnérabilité en ce qui a trait aux savoirs qu'il ne possède pas (Tardif et Loiola, 1998) et en ce qui concerne l'influence qu'exerce l'enseignant sur son développement. Selon le COFPE (2004), l'enseignant doit être conscient de cette influence car, dans cette optique, à titre de professionnel, il « s'imisce dans la vie d'autrui » (Legault, 2006, p. 613). C'est pourquoi il doit faire preuve de vigilance car, à titre de professionnel qui « s'imisce » dans la vie de l'élève, il « n'est ni le père, ni le frère, ni le camarade de classe, ni l'ami de l'élève » (COFPE, 2004, p. 6). La dimension relationnelle du travail de l'enseignant requiert d'être conscient de cette asymétrie.

Pour Jutras (2002), enseigner consiste d'abord et avant tout à s'engager dans une relation significative à autrui en étant attentif à celui-ci, mais tout en estimant la distance professionnelle que requiert cette relation. À titre d'éducateur, porteur de valeurs, l'enseignant, compétent sur le plan relationnel est « capable d'entrer en relation avec l'autre » et cette capacité se traduit par l'incarnation de valeurs telles que l'empathie, l'écoute et la congruence. Cette congruence se manifeste à l'aide de la cohérence d'un individu entre « le dire, le faire et le penser » (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau et Chevrier, 2001, p. 15). En fait, entrer en relation implique que l'enseignant ait une bonne connaissance de soi, ce qui nécessite qu'il soit conscient des valeurs implicites et explicites qu'il véhicule (Gohier et *al.*, 2001) et qu'il réfléchisse aux répercussions de son comportement sur autrui (Gohier et *al.*, 2010).

Le rapport à l'autre ne se limite pas aux élèves puisque plusieurs personnes gravitent autour d'eux. Il est attendu de l'enseignant qu'il soit compétent sur le plan éthique également avec les

autres acteurs de l'établissement scolaire tels que les collègues, les membres de la direction et les parents avec lesquels il doit coopérer (COFPE, 2004; CSE, 1990; Desautels et Jutras, 2012; Gohier, 2009; MEQ, 2001a). Cette coopération est portée notamment par le respect et la capacité de dialoguer avec l'autre (Gohier et *al.*, 2001).

Nous retenons que la dimension relationnelle du travail de l'enseignant nécessite d'être compétent sur le plan éthique (Gohier, Jutras et Desautels, 2007) et cette dimension comporte un caractère quotidien. En effet, l'enseignant est quotidiennement en relation avec des élèves, avec des groupes d'élèves et avec les autres acteurs de l'établissement scolaire. Cette dimension relationnelle est au centre de son quotidien.

2.1.2 Le caractère routinier de la pratique enseignante

Selon Giddens (1987), la routine renvoie à tout ce qu'accomplit un individu de manière habituelle. Il s'agit d'une « activité sociale de tous les jours » (p. 33) qui comporte un caractère récuratif au sens où les propriétés de chaque activité sociale sont recrées. Dit autrement, la routinisation contribue à structurer la vie sociale en suscitant une régularité des actions. La routinisation assure, d'une part, une confiance en soi chez l'individu de manière à ce qu'il soit apte à réaliser ses activités quotidiennes et, d'autre part, elle contribue au maintien de l'organisation sociale : « La routine est à la fois intrinsèque au maintien de la personnalité de l'agent, qui se déplace le long des sentiers des activités quotidiennes, et aux institutions sociales, dont le caractère institutionnel dépend entièrement de leur reproduction continue » (Giddens, 1987, p. 109).

La routinisation permet de comprendre que l'école, à titre d'organisation sociale, est traversée de routines. Plus précisément, l'enseignant effectue des actions qui se ressemblent, jour après jour, ce qui lui permet de gérer les situations quotidiennes. Pour Tardif et Lessard (1999), les routines permettent à l'enseignant de « ramener la diversité des situations à des canevas réguliers d'action » (p. 400). Parce qu'ils sont répétitifs, les actes appartenant à ces situations sont ainsi assurés d'une certaine stabilité et, conséquemment, libèrent l'attention de l'enseignant en vue de rendre celui-ci disponible à réagir aux autres événements survenant

autour de lui. Les actes liés aux situations quotidiennes de la pratique de l'enseignant sont de divers ordres.

En vue de préciser les situations appartenant au quotidien de l'enseignant, nous empruntons les éléments de repérage qu'offre Altet (2003) à propos de la pratique enseignante. La pratique enseignante renvoie aux activités professionnelles construites en situation à l'aide de microdécisions. Plus précisément, la pratique enseignante se présente comme une « activité professionnelle située, orientée par des fins, des buts, des normes, celle d'un groupe professionnel, traduisant les savoirs, les procédés, et les compétences – en actes – d'une personne en situation professionnelle » (p. 38). En ce sens, les multiples microdécisions que prend l'enseignant sont liées à une situation donnée, orientées par la mission de l'institution scolaire et par les normes professionnelles. Ces microdécisions traversent tous les gestes professionnels de la pratique enseignante et comportent un caractère récurrent. Cette pratique renvoie aux actions que pose l'enseignant lorsqu'il est en présence des élèves dans sa classe. D'autres pratiques appartiennent à son quotidien telles que les pratiques de préparation de ses cours, les pratiques d'évaluation, les pratiques de travail en équipe avec ses collègues et les pratiques de communications avec les parents (Altet, 2003, p. 36). Il s'agit de diverses situations professionnelles qui se présentent comme des situations routinières et, bien que ces situations soient susceptibles d'être traversées par des dilemmes ou des problèmes éthiques, elles renvoient à des actions habituelles qui ne comportent pas un caractère incertain quant à la conduite à tenir.

En fait, la pratique de l'enseignant apporte un lot quotidien de situations pour lesquelles il doit se montrer compétent sur le plan éthique : s'adresser aux élèves, à leurs parents, à la direction de l'établissement scolaire avec professionnalisme; se montrer discret lorsqu'il est question des élèves dans le salon du personnel; préparer adéquatement ses cours; utiliser l'humour à bon escient; montrer un agir cohérent avec le code de vie de l'établissement scolaire, etc. Beaucoup de situations auxquelles fait face le professionnel (tel que l'enseignant) relèvent de situations routinières liées au quotidien pour lesquelles il faut néanmoins démontrer une compétence (Crahay, 2006). Dès lors s'impose la nécessité de définir ce qu'il est entendu par « agir éthique compétent ».

2.1.3 Un quotidien qui nécessite une éthique professionnelle responsable

La recension des écrits a mis en relief que la compétence éthique emprunte des sens différents. Ainsi, rappelons que certains chercheurs l'associent à des dispositions ou à des valeurs que doit incarner l'enseignant vis-à-vis des élèves (Thornberg, 2008; Thornberg et Oguz, 2013). De ce point de vue, la compétence ou l'agir éthique¹³ s'apparente à un agir « vertueux » adossé à une responsabilité morale, notamment celle de socialiser les élèves plus qu'à une responsabilité professionnelle. À propos de l'agir « vertueux », relevons l'explication sociologique de Jeffrey (2013) qui souhaite en finir avec la « moralité exemplaire » exigée des enseignants québécois. En fait, du point de vue de l'auteur, au Québec, cette exigence de moralité est issue de l'éducation religieuse catholique précédant la Révolution tranquille. Il s'agit d'une époque où « l'enseignante » devait incarner des vertus en constituant un modèle d'exemplarité en tout temps. Aujourd'hui, il semble que cette exigence de moralité se perpétue alors que l'agir de l'enseignant est jugé devant les tribunaux à cette exigence de modèle moral. C'est notamment pour rompre avec cette conception d'exemplarité morale que Jeffrey (2013) conçoit plutôt l'agir éthique à titre d'agir professionnel responsable. Cette conception s'inscrit de fait en cohérence avec les exigences de professionnalisation enseignante et se rapproche en partie de la compétence éthique telle qu'elle se présente dans le référentiel ministériel (MEQ, 2001a) au sens où il est attendu d'un professionnel autonome qu'il puisse répondre de ses actes.

Dans le cadre de cette recherche, nous comprenons l'éthique à l'instar des auteurs qui l'ont conceptualisée dans les pratiques professionnelles et qui la définissent en la situant dans la perspective de l'éthique appliquée (Bégin, 2011; Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, 2009; Langlois, 2011; Legault, 2003). Dans cette optique, l'éthique constitue un acte réflexif porteur de questionnements sur les valeurs et les normes qui guident les conduites professionnelles. Il s'agit d'une approche inductive qui permet de prendre une décision ancrée dans une situation,

¹³ Précisons que, dans le cadre de cette recherche, les expressions « compétence éthique » et « agir éthique » seront utilisées à la manière de synonymes.

laquelle décision tient compte des conséquences de ses actes sur soi et sur autrui (Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, 2009; Lacroix, 2012; Langlois, 2011; Legault, 2003). À partir de cette définition, regardons de plus près ce que cela suggère au regard de l'agir éthique.

Si nous partons du principe que toute action est intentionnelle (Ogien, 2004), il est permis de soutenir que le terme « agir » renvoie à décider (Picavet, 2004). Conséquemment, il y a lieu de croire qu'un agir renvoie à ce qui résulte de la décision. Ainsi, pris dans ce sens, un agir éthique constituerait la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs et sur les normes professionnelles qu'elle renferme ainsi que sur les conséquences de la décision retenue sur soi et sur autrui. En d'autres termes, un agir éthique correspond à ce qui est mis en œuvre à la suite de la réflexion, car ce n'est pas le questionnement ou la réflexion à proprement parler qui est éthique, mais bien l'acte lui-même (Dupeyron, 2013). Bien que la posture réflexive ou interrogative soit associée à l'acte, elle ne lui confère pas pour autant son caractère éthique (Bourgeault, 2012; Dupeyron, 2013). En ce sens, le fait qu'un enseignant ait réfléchi d'emblée sur son action ne lui assure pas son caractère éthique.

Il y a plutôt lieu de croire qu'est requis à tout moment le jugement ou le raisonnement, car c'est bien la gestion de cet espace à la fois normé, « codifié » (Tardif et Lessard, 1999) et intersubjectif qui caractérise l'autonomie de l'enseignant à titre de professionnel.

2.2 LE JUGEMENT ET LE RAISONNEMENT LIÉS AUX PRATIQUES PROFESSIONNELLES

La présente section comporte diverses définitions à propos des concepts de jugement et de raisonnement. Elle vise à explorer différentes ressources conceptuelles afin d'essayer de mieux comprendre ce qui contribue à la compétence éthique des futurs enseignants et des stagiaires finissants en enseignement au secondaire dans les situations quotidiennes de la pratique. Autrement dit, il s'agit ici de bien délimiter notre cadre conceptuel afin de rendre compte du raisonnement professionnel que met en œuvre le stagiaire en matière d'agir éthique devant des situations relevant de sa pratique quotidienne. Nous traitons et discutons d'abord des définitions liées au jugement professionnel et, ensuite, de celles qui concernent le

raisonnement. Cela nous permettra, par la suite, d'explorer le concept d'éthique professionnelle enseignante en cohérence avec la visée poursuivie, soit celle de mettre en évidence quelques repères conceptuels qui peuvent soutenir le raisonnement professionnel des futurs enseignants et des stagiaires en matière d'agir éthique.

2.2.1 Le concept de jugement professionnel en contexte de pratique professionnelle

Devant la complexité des situations rencontrées dans les pratiques professionnelles est attendu des praticiens qu'ils déploient leur jugement professionnel. En fait, la professionnalisation se présente comme le « lieu sacré des jugements » (Brief, 2010, p. 23). En effet, avec la professionnalisation vient une autonomie accrue relative à la prise de décisions, laquelle peut être soutenue à l'aide du jugement professionnel. D'ailleurs, un manquement à cet égard donne lieu à des affirmations telles que « c'est une erreur de jugement professionnel » ou, à l'inverse, « il a un bon jugement ». Tout se passe comme si le jugement professionnel du praticien, notamment de l'enseignant, à l'issue de sa formation, était prêt à éclore et, conséquemment, allait doter l'enseignant de cette capacité à le déployer au besoin. Il est par ailleurs monnaie courante dans les milieux de pratique enseignante d'associer le non-recours au jugement professionnel à divers actes relevant de la pratique quotidienne. Par exemple, on dira de l'enseignant qui a tenu des propos déplacés à l'égard de ses élèves dans le salon du personnel qu'il a manqué de jugement professionnel. Conséquemment, cela laisse supposer que tout geste de la pratique relève du jugement professionnel. Il y a donc lieu de s'interroger sur le sens de ce concept bien qu'il s'agisse d'un concept qui a donné lieu à peu d'écrits en dépit du fait qu'il se présente comme le gage de l'autonomie du professionnel (Bégin, 2011; Jutras, 2011).

D'entrée de jeu, précisons ce que signifie le mot « jugement ». Dans un sens général, le jugement renvoie à l'acte de penser et comporte une décision qui constitue la conclusion d'un raisonnement (Office québécois de la langue française du Québec, 2012). Par ailleurs, tout jugement implique des valeurs tant implicites qu'explicites et s'effectue à partir d'une hiérarchisation de ces valeurs et d'une intelligence critique de la situation (Legendre, 2005, p. 816). Dès lors, le jugement paraît orienté vers des éléments de réflexion précis nécessitant une pondération.

Le Conseil interprofessionnel du Québec (CIQ, 2014)¹⁴, représentant les 46 ordres professionnels du Québec, situe le jugement professionnel à l'aide des situations complexes que rencontre le professionnel, lesquelles comportent un risque de préjudice envers autrui. Plus précisément, le CIQ (2014) définit le jugement professionnel comme la capacité d'intégrer des connaissances et des habiletés en vue de les appliquer au service de l'autre (le client). Plus précisément, les connaissances disciplinaires ne suffisent pas, le jugement requiert également de considérer l'individu à partir de « dimensions éthique et déontologique dans l'appréciation des besoins et des services » (CIQ, 2014) de ce dernier. En somme, le CIQ (2014) conçoit le jugement professionnel à titre de compétence faisant appel tant aux connaissances disciplinaires qu'à ce qui relève de l'éthique et de la déontologie afin de faire face aux situations marquées par la complexité.

Il faut souligner que les travaux de Schön (1983, 1994) ont influencé les pratiques professionnelles en mettant en évidence qu'un professionnel doit être capable de construire une situation professionnelle et singulière, processus qu'il a appelé le « *problem setting* ». Il définit ainsi ce processus : « *the process by which we define the decision to be made, the ends to be achieved, the means which may be chosen* » (Schön, 1983, p. 40). En fait, ses travaux constituent une critique à la « rationalité technique »¹⁵ alors que, de ce point de vue, un professionnel digne de ce titre applique dans la pratique, en vue de résoudre une problématique donnée, les savoirs que les chercheurs et les universitaires ont produits à l'extérieur du milieu de pratique. Selon Schön (1994), ces savoirs ne constituent pas à eux

¹⁴ Le CIQ est un organisme conseil œuvrant auprès de l'Office des professions du Québec, du ministre responsable de l'application des lois professionnelles, généralement le ministre de la Justice (CIQ, 2014).

¹⁵ Plus précisément, cette critique est née de l'accroissement des problématiques sociales telles que la pollution de l'environnement et la diminution des ressources énergétiques, problématiques complexes pour lesquelles les « professionnels », perçus comme des experts, bien que possédant les savoirs techniques ou scientifiques, ne semblent pas détenir la solution. Entre les années 1960-1980, il est attendu des professionnels qu'ils aient la réponse à tout. Or, la complexité des situations qu'ils rencontrent montrent bien que tel n'est pas le cas alors que les médecins, par exemple, considèrent que 85% des « cas » auxquels ils sont confrontés « ne sont pas dans les livres ». La situation est similaire pour les ingénieurs qui se voient incapables d'appliquer des standards appris en formation dans les situations complexes. Cela entraînera d'ailleurs une crise de confiance à l'endroit des professionnels. Ce constat vis-à-vis de l'inefficacité des professionnels amènera Schön à soutenir que chaque « cas » est unique. C'est pourquoi il faut apprendre à construire la situation (Schön, 1994).

seuls des solutions devant des situations professionnelles complexes. Plus précisément, Schön (1994) soutient qu'un professionnel ne peut pas appliquer des savoirs théoriques à des situations professionnelles à la manière d'un technicien qui cherche à résoudre un problème donné « *problem solving* », car les situations professionnelles sont « caractérisées par l'incertitude, le désordre et l'indétermination » (p. 35). Selon Schön (1994), ce qui constitue la compétence d'un professionnel renvoie plus largement à sa capacité de poser le problème qu'au processus qu'il déploie afin de résoudre ce problème. En d'autres termes, construire la situation, c'est déployer son jugement professionnel (Jutras, 2013a).

Poser un problème, c'est choisir les « éléments » de la situation qu'on va retenir, établir les limites de l'attention qu'on va y consacrer et lui imposer une cohérence qui permet de dire ce qui ne va pas et dans quelle direction il faut aller pour corriger la situation. C'est un processus qui consiste à *désigner* les points sur lesquels porter son attention et *dresser* le contexte dans lequel on s'en occupera. (Schön, 1994, p. 66)

Dans la pratique professionnelle liée à la psychologie, le jugement professionnel renvoie à « la capacité de soupeser tous les éléments d'une situation et de décider de la conduite appropriée pour la poursuite de son intervention » (Dupuis, 2003, p. 6). Le terme « soupeser » s'avère relativement évocateur alors qu'il renvoie à « peser, évaluer la valeur, l'importance » (Office québécois de la langue française, 2012), ce qui induit une situation marquée par son caractère incertain. Cela implique également que le praticien doit prendre en considération plusieurs éléments en vue d'une décision. Ainsi, le jugement doit porter sur trois dimensions : l'action ou l'intervention en tant que telle, les répercussions de cette dernière sur les personnes concernées (principalement le client) et les responsabilités du psychologue. Les responsabilités découlent de ce qui est prévu, entre autres, dans le Code de déontologie des psychologues, lequel guide leurs conduites en précisant les devoirs et obligations qui leur incombent. L'agir des psychologues est également encadré par diverses lois et réglementations.

Or, l'utilisation du jugement professionnel du psychologue s'avère nécessaire, d'une part, afin de dégager les valeurs que les normes et les lois sous-tendent (Dupuis et Desjardins, 2002; Richard, 2011). D'autre part, le jugement est requis devant les contradictions que peuvent

comporter les normes et les lois pour le psychologue. À cet égard, le Code de déontologie prescrit un devoir de confidentialité à l'intention du psychologue alors que des dispositions légales peuvent l'inciter à briser le secret professionnel. De plus, le jugement professionnel est requis quand il y a une tension entre les valeurs du psychologue et celles partagées par son groupe professionnel. Pour cette raison, cela nécessite d'être au clair avec ses valeurs de manière à ce qu'elles n'entrent pas en contradiction avec celles attendues de lui (Dupuis, 2003). Par exemple, le psychologue peut être tenté de briser le secret professionnel, qui renvoie à l'une de ses obligations professionnelles devant une situation qui lui semble inacceptable ou immorale. En somme, le jugement professionnel du psychologue se présente à titre de filtre de son action en vue de dégager les conséquences sur autrui à l'aide de repères explicites (les textes normatifs) et implicites (la subtilité liée aux textes normatifs) ainsi qu'à l'aide d'une connaissance de soi.

Dans le domaine des affaires, en comptabilité, Gibbins et Mason (1989) conçoivent le jugement professionnel à titre de processus analytique (qui comporte un début et une fin) qui vise la prise de décisions objectives à propos de questions complexes. Il se présente néanmoins comme un processus « imparfait » :

De par sa nature, le jugement professionnel comporte des risques. Il y a des risques pour la personne qui exerce le jugement, risques découlant de l'incertitude qui entoure les conséquences des choix, des ambiguïtés ou du manque d'information. Les membres d'une profession libérale n'auraient à poser des jugements s'il n'y avait pas d'incertitude et de risque, si le processus était purement mécanique et les résultats prévisibles. (p. 32)

Plus précisément, Gibbins et Mason (1989) situent le jugement professionnel en rapport avec les normes professionnelles et le définissent comme « un jugement exercé avec diligence, objectivité et intégrité, dans le contexte des normes comptables et autres normes pertinentes, par des personnes expérimentées et renseignées, sur des questions de comptabilité » (p. 7). Cependant, bien que l'accent soit mis sur la nécessité de connaître les normes professionnelles, le jugement professionnel du comptable doit également être déployé devant leur manque de précision ou dans certaines circonstances où il y a absence de normes pouvant guider l'agir. C'est ce qui assure principalement le caractère professionnel du jugement.

Par ailleurs, Gibbins et Mason (1989) soulignent le caractère interactif et continu du jugement professionnel. Le caractère interactif du jugement est mis en évidence alors qu'une interaction entre ce dernier et les normes est exercée. En ce sens, les normes professionnelles orientent le jugement du praticien en lui offrant des repères partagés par les membres de sa profession. Toutefois, tandis que les normes s'avèrent nécessaires en vue de soutenir le jugement professionnel, ce jugement s'impose devant l'application de ces normes : le jugement est requis lorsqu'une norme établie ne s'applique pas à une situation ou lorsque la norme se prête à diverses interprétations. Dit autrement, le jugement a besoin des normes et les normes, du jugement. De plus, la décision découlant du jugement professionnel peut influencer une éventuelle décision prise dans une autre situation : cela traduit le caractère continu du processus du jugement professionnel.

Gibbins et Mason (1989) conçoivent le déroulement du processus analytique du jugement professionnel à l'aide de cinq éléments : 1) l'environnement (le cadre juridique et le contexte financier) 2) l'expérience et la connaissance 3) les circonstances (les faits) 4) les normes et les règles 5) les personnes concernées. Ces cinq éléments permettent de rendre compte de ce qui influe sur le jugement professionnel et ne doivent pas être compris de manière linéaire ou hiérarchique au sens où, par exemple, ce peuvent être les normes qui actionnent le processus de jugement professionnel (la réflexion ou le questionnement porte sur les normes et déclenche ainsi le processus du jugement professionnel). En somme, le jugement professionnel (comportant un début et une fin) renvoie à un processus interactif, continu et « faillible » qui subit diverses influences.

2.2.1.1 Les jugements des professionnels selon des typologies éprouvées

Coles (2002) et Tripp (1993) se sont intéressés aux jugements des professionnels : le premier, aux jugements des praticiens de santé et, le deuxième, à ceux des enseignants. Il ne faut pas confondre ici le jugement professionnel des jugements du professionnel, lesquels font l'objet de la présente sous-section. Ces deux auteurs ont élaboré une typologie semblable (Coles a repris celle de Tripp) des jugements que mettent en œuvre ces praticiens. Les deux typologies comprennent quatre catégories de jugement qui s'inscrivent du plus simple au plus complexe.

La typologie de Tripp (1993) (voir figure 1) met en évidence le jugement pratique, le jugement diagnostique, le jugement réflexif et le jugement critique. Parmi eux, certains nécessitent une capacité réflexive poussée alors que d'autres doivent pouvoir s'effectuer sur le champ sans réflexion. Le jugement pratique constitue la première catégorie qui correspond à la décision spontanée que prend sans réfléchir un enseignant. Cela renvoie aux actions spontanées qui entourent la pratique enseignante. La deuxième catégorie, le jugement diagnostique, vise l'identification et la compréhension des éléments de la situation, ce qui renvoie, selon Tripp (1993), à ce que fait tout professionnel dans la pratique. Quant au jugement réflexif (troisième catégorie), l'enseignant analyse ses actions et réfléchit à leurs répercussions. Il pondère et évalue les options possibles en vue de décider. Enfin, au niveau du jugement critique, lequel s'avère utile dans les situations complexes, des capacités réflexives poussées sont déployées et comprennent en quelque sorte les jugements diagnostiques et réflexifs. Tripp (1993) conçoit ces catégories de jugement de manière séquentielle, c'est-à-dire que, de son point de vue, l'une intervient à la suite de l'autre. Afin de réfléchir à une situation complexe en vue d'une décision, l'enseignant doit d'abord comprendre la situation, notamment à l'aide de ses connaissances (jugement diagnostique). Dans cette optique, le jugement réflexif est sollicité après le jugement diagnostique. La figure 1 illustre le caractère séquentiel des catégories de jugement selon la typologie de Tripp (1993) et la contribution de la réflexion est mise en évidence par le caractère ombragé de la flèche. Plus l'enseignant passe d'une catégorie à l'autre, plus la réflexion est mise à contribution.

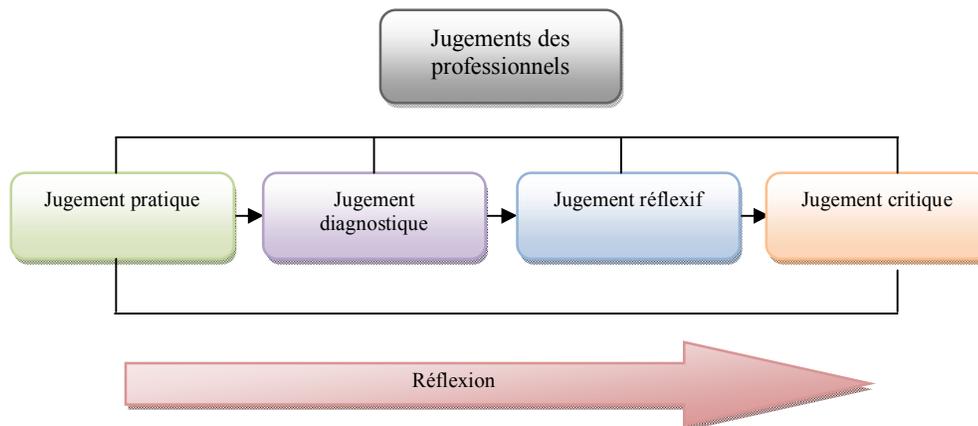


Figure 1: Les jugements des professionnels d'après la typologie de Tripp (1993)

Pour sa part, Coles (2002) ne considère pas le caractère séquentiel des catégories de jugement. Il situe plutôt l'utilité de chacune de ces catégories de jugement selon le caractère urgent et incertain des situations. Ainsi, il reprend la typologie élaborée par Tripp (1993) bien que trois catégories soient nommées différemment : le jugement intuitif, le jugement stratégique, le jugement réflexif – terme emprunté à Tripp (1993) – et le jugement délibératif. Le jugement intuitif est requis devant une situation nécessitant une action immédiate. Ce jugement s'apparente à un jugement instrumental puisque la réflexion n'est pas requise. Dès lors, le praticien se demande « *What do I do now?* » (p. 6). Le deuxième, le jugement stratégique, se rapporte également au caractère immédiat et urgent de la situation. Le praticien cherche alors à répondre à la question « *What might I do now?* » (p. 6) en considérant les solutions possibles. Toutefois, la réflexion est peu requise parce que les solutions sont retenues à partir de routines dont dispose le praticien. La situation s'avère familière pour lui et, conséquemment, ne comporte pas d'éléments inconnus. Il est important de relever que ces deux types de jugement, les jugements intuitif et stratégique, selon Coles (2002), ne peuvent être qualifiés de « professionnels ». De ce point de vue, ils font appel à des procédures déterminées, des routines et n'impliquent pas des remises en question de la part du professionnel où il serait amené à prendre une décision discrétionnaire. Quant au jugement réflexif, il renvoie à la réflexion et porte sur des situations marquées par leur caractère d'incertitude alors que la question « *What could I do now?* » oriente cette réflexion. Cette réflexion s'effectue en termes de pondération et d'évaluation des éléments de la situation quant à la meilleure décision à tenir. Enfin, le jugement délibératif est mobilisé devant des dilemmes éthiques et est porté par la question « *What ought I do now?* ». Ce niveau de jugement fait appel aux valeurs de la profession ainsi qu'aux valeurs et principes de l'individu. Mentionnons que l'auteur distingue la réflexion de la délibération; cette dernière favorisant la reconstruction critique d'une situation à l'aide de la discussion avec les pairs.

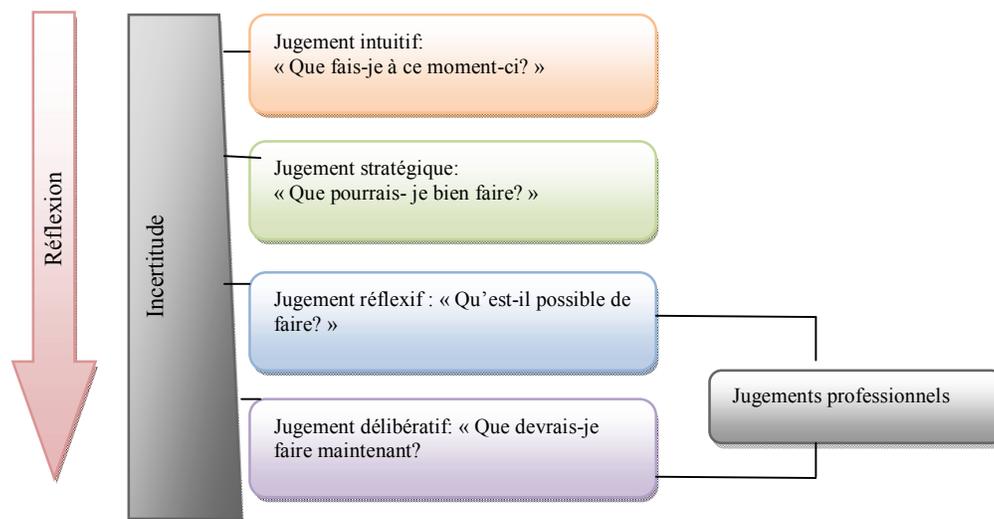


Figure 2 : Les jugements des professionnels d'après la typologie de Coles (2002)

La figure 2 illustre la typologie de Coles (2002). Elle met en évidence les catégories de jugement favorisées par le praticien au fur et à mesure que les situations sont marquées par leur caractère incertain. Cette incertitude induit conséquemment une capacité de réflexion accrue.

2.2.1.2 *Le jugement professionnel dans les pratiques enseignantes*

Le concept de jugement est mentionné dans le référentiel ministériel (MEQ, 2001a) à 18 reprises. Bien que le terme « jugement » ne soit pas adossé au mot « professionnel », il y a lieu de croire que ce jugement renvoie au jugement professionnel puisqu'il réfère aux responsabilités de l'enseignant. Par exemple, il est attendu de l'enseignant qu'il soutienne son jugement auprès des parents, qu'il exerce son jugement en rapport au contenu du programme disciplinaire et à propos de la culture qu'il doit transmettre aux élèves (MEQ, 2001a). Cependant, le référentiel ministériel ne fournit pas de définition qui permettrait de mettre en évidence ce qu'est le jugement professionnel. Relevons que sur les 18 mentions concernant le jugement, 11 portent sur le jugement en contexte d'évaluation des apprentissages des élèves.

En revanche, la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) des élèves, qui présente le jugement professionnel à titre de « pierre angulaire » dans son document, apporte

des précisions à ce propos. Le jugement professionnel de l'enseignant doit prendre sa source à l'aide des références « incontournables » et communes aux enseignants telles que les normes et modalités d'évaluation des milieux scolaires ainsi que le cadre réglementaire (MEQ, 2003).

En fait, en éducation, le jugement professionnel est très souvent associé à la capacité de l'enseignant à évaluer les apprentissages de ses élèves et, conséquemment, à donner un avis sur la progression de ces apprentissages à partir d'informations recueillies (Lafortune et Allal, 2008; Legendre, 2005). En tant que professionnel, l'enseignant doit « poser un diagnostic sur l'état du développement des connaissances de chacun des élèves » (Jutras, Desaulniers et Legault, 2003, p. 173). Dans cette perspective, le jugement professionnel se définit comme :

un processus qui mène à une prise de décision, laquelle prend en compte différentes considérations issues de son expertise (expérience et formation) professionnelle. Ce processus exige rigueur, cohérence et transparence. En ce sens, il suppose la collecte d'informations à l'aide de différents moyens, la justification du choix des moyens en lien avec les visées ou intentions et le partage des résultats de la démarche dans une perspective de régulation (Lafortune et Allal, 2008, p. 4).

Par ailleurs, bien qu'elles s'intéressent au jugement professionnel dans le cadre de l'évaluation des apprentissages des élèves, Lafortune et Allal (2008) mentionnent que le jugement professionnel ne s'y limite pas, mais concerne également toutes les actions qui l'entourent telles que la manière d'aborder un parent afin de discuter du rendement d'un enfant. Elles vont plus loin en affirmant que le jugement professionnel « traverse l'ensemble des gestes professionnels » (p. 16). De plus, le jugement professionnel est à la fois individuel et collectif alors que l'enseignant consulte ses collègues lorsque sont impliquées des valeurs personnelles et institutionnelles lors de pratiques évaluatives. Par conséquent, il nécessite une démarche réflexive afin de viser l'équité dans le processus d'évaluation. Le jugement professionnel fait donc appel aux principes éthiques de la profession (Lafortune et Allal, 2008; Laveault, 2005).

De manière plus générale, le concept de jugement professionnel en éducation renvoie à l'habileté de l'enseignant à penser de façon critique (Facione, Facione, Giancarlo et Ferguson, 1999). Ainsi, pour Facione et *al.* (1999), le jugement professionnel est :

une activité décisionnelle dirigée ou un processus de résolution de problèmes réalisé dans l'intérêt du client, où une considération a été apportée à l'information pertinente, aux critères et aux méthodes, au contexte, aux principes, ainsi qu'aux politiques et aux ressources applicables (Facione et *al.*, 1999, p. 309).

Plus précisément, Facione et *al.* (1999) identifient deux dimensions du jugement professionnel : l'habileté de la pensée critique et la disposition à vouloir l'exercer. Lorsque le jugement professionnel est soutenu par la pensée critique, il devient « une activité décisionnelle dirigée » où une considération réfléchie a été apportée aux informations disponibles telles que notamment le contexte et les principes. La pensée critique fait appel à des habiletés cognitives telles qu'interpréter, analyser, évaluer, inférer, expliquer et s'autoréguler. Toutefois, ce sont les habiletés cognitives que mettent en œuvre les experts (Facione, 2009). Plus précisément, interpréter renvoie à la capacité du praticien de dégager le sens de la situation, cela inclut des microcompétences telles qu'être capable de saisir l'intention de la personne à l'aide de son langage non verbal; analyser renvoie à dégager les liens entre les éléments appartenant à la situation; évaluer, à remettre en cause la crédibilité de ses perceptions et de ses jugements; inférer, à poser des hypothèses à partir des éléments identifiés et à anticiper les conséquences de la décision; expliquer, à soutenir son raisonnement à l'aide d'arguments; s'autoréguler, à évaluer le processus de prise de décision afin d'en assurer la validité (Facione, 2009).

Toutefois, pour que le professionnel puisse déployer une pensée critique, il doit développer des attitudes positives à l'égard des « conséquences perçues d'un comportement réfléchi » (Facione et *al.*, 1999, p. 312). Des dispositions comme l'ouverture d'esprit, la confiance en la pensée critique, la recherche de vérité, la capacité d'analyse, la rigueur et la curiosité sont nécessaires au développement du jugement professionnel. Dès lors, l'accent est mis tant sur les habiletés cognitives que sur les dispositions à vouloir exercer son jugement.

De plus, le jugement professionnel de l'enseignant correspond à sa capacité de discernement (Potvin, 2010). Dans un sens très proche de la pensée critique, le jugement professionnel dont il est question ici porte sur le concret dans « l'activité consciente et intentionnelle » (Potvin, 2010, p. 48). Mentionnons que le terme « concret » renvoie à ce que l'individu perçoit comme présent et tangible. Favorisant une posture réflexive et critique de l'enseignant, Potvin (2010) soutient que c'est la capacité de discernement qui constitue le cœur du jugement professionnel. Le discernement est requis lorsque la situation n'apparaît pas comme familière pour l'individu. Dans cette perspective, discerner consiste à prendre conscience au moment de l'action de certaines dimensions : soi-même, ses actions et le contexte tel que les personnes. Le jugement ainsi compris est défini à partir des dimensions qu'il comporte : « juger le concret, c'est donc aussi discerner globalement dans la mouvance du temps; discerner ses activations, leur qualité, leur dynamique et leur cheminement; discerner ses partenaires, sa situation, son contexte, leur qualité et leur évolution » (p. 48). En fait, pour l'auteur, la décision d'un éducateur se présente comme la résultante de son jugement.

2.2.1.3 La place du jugement professionnel en matière d'agir éthique dans les situations quotidiennes de la pratique enseignante : limites et forces

Notre questionnement porte sur le raisonnement que déploie au quotidien le stagiaire en matière d'agir éthique. Regardons à cet égard les forces et les limites que nous permettent d'entrevoir les écrits en ce qui a trait au concept de jugement professionnel.

Les limites

Nous avons dégagé six limites du concept de jugement au regard de notre objet d'étude. La première et principale limite est liée au caractère d'indécidabilité des situations professionnelles auquel le jugement est associé. Les écrits mettent ainsi en évidence que le jugement se situerait quelque part entre la certitude et l'incertitude. Plus précisément, il est question du jugement lorsqu'un individu est appelé à réfléchir sur des valeurs en tension (Dupuis et Desjardins, 2002; Lafortune et Allal, 2008; Legendre, 2005; Richard, 2011), à combler un vide laissé par un repère normatif, tel que des normes professionnelles, par exemple, ou à dépasser une contradiction que ces dernières peuvent cacher (Gibbins et Mason,

1989). Juger, dans ce cas, consiste à « soupeser » (Dupuis, 2003) divers éléments ou à « délibérer » (Coles, 2002) afin de prendre une décision éclairée.

Dès lors, nous observons que l'utilisation du terme « jugement » compris dans les appellations « jugement professionnel », « jugement réflexif » et « jugement délibératif » renvoie à des situations professionnelles fortement marquées par l'incertitude, notamment des dilemmes éthiques. Dans cette optique, le but que vise le jugement consiste à mettre fin au doute que comporte la situation en vue d'une décision. Toutefois, notre objet de recherche concerne l'agir éthique au quotidien et non les situations « extrêmes » comportant des zones d'incertitude qui nécessitent des réflexions intenses. De ce point de vue, le jugement professionnel est peu éclairant devant des situations professionnelles relevant du quotidien car, devant l'exemple de l'enseignant qui tient des propos méprisants à l'égard d'un élève, il ne s'agit pas de « délibérer » (Coles, 2002) afin de convenir collectivement du caractère éthique ou non d'une telle conduite. Il ne s'agit pas non plus dans un tel contexte de prendre une décision discrétionnaire (Coles, 2002). En cela, le jugement n'apporte pas de réponses au regard de ce que déploie au quotidien le stagiaire (ou l'enseignant) en matière d'agir éthique.

Alors que notre première limite porte sur le caractère d'indécidabilité des situations complexes auxquelles est associé le jugement professionnel, notre deuxième porte sur la place de la réflexion dans les situations habituelles que rencontre le professionnel selon la typologie de Coles (2002). Rappelons que sa typologie est élaborée à l'aide des situations que rencontre le professionnel dans sa pratique. De son avis, le jugement stratégique (avec le jugement intuitif) vise la prise de décision immédiate qui ne requiert pas de réfléchir. En fait, sa typologie met en évidence que le professionnel réfléchit devant les situations complexes. Or, il est difficile de soustraire la place de la réflexion dans les situations quotidiennes des professions d'interactions humaines, notamment l'enseignement. Pour cette raison, le jugement stratégique, bien que sollicité dans les situations appartenant au quotidien, doit être soutenu par la réflexion.

La troisième limite découle des situations incertaines auxquelles le jugement est associé. Nous constatons que le jugement, tel qu'il se présente dans les écrits recensés, comporte un caractère ponctuel. Dans cette optique, le jugement intervient de manière inconstante, alors qu'il est mobilisé ponctuellement devant des situations qui nécessitent de prendre un temps d'arrêt afin de réfléchir, de pondérer et de soupeser. Ce temps d'arrêt peut également s'avérer nécessaire pour consulter ses pairs en vue de soutenir le jugement professionnel (Lafortune et Allal, 2008). Bref, le jugement s'inscrit dans un temps défini comportant un début et une fin (Gibbins et Mason, 1989). Or, soucieux d'adopter un agir éthique au quotidien, un stagiaire doit réfléchir de manière incessante (Boutet, 2004; Perrenoud, 2010) souvent dans le vif de l'action, car la réflexion possède le pouvoir de changer la situation. Conséquemment, les retombées de la réflexion rejaillissent sur soi et sur autrui.

La quatrième limite du jugement est liée au statut d'apprenant des stagiaires bien qu'il soit attendu d'eux qu'ils répondent de leurs actes (MEQ, 2001a). Rappelons que le jugement professionnel, proche de la pensée critique, fait appel à des habiletés cognitives, telles que l'évaluation (de ses perceptions) et l'inférence, qui sont déployées par les experts (Facione, 2009). Gibbins et Mason (1989) soulignent également que le jugement professionnel est mobilisé par les praticiens « expérimentés » et, qu'en dépit de cette expérience, il demeure un processus « imparfait ». Cela nous amène à avancer qu'il apparaît difficile de considérer le jugement professionnel pour soutenir l'agir éthique des stagiaires au quotidien alors qu'ils débutent dans la profession et que les situations difficiles et complexes leur permettant de développer ce jugement se présenteront au fil de leur cheminement professionnel.

La cinquième limite à notre propos qu'il nous est possible d'entrevoir est liée au fait que le jugement professionnel se présente comme une « activité décisionnelle dirigée » (Facione et *al.*, 1999). Cela implique une distanciation de la situation afin de diriger son attention sur les éléments de cette situation, à l'aide des principes, le but étant de prendre une décision réfléchie (Facione et *al.*, 1999). Il en va de même pour le jugement délibératif (Coles, 2002) qui appelle à la réflexion à l'aide des pairs. Il s'agit d'une limite à notre propos puisque nous cherchons à mettre en évidence le raisonnement que déploie le stagiaire en situation et non à l'abri de la situation.

Nous exprimons une réserve importante en ce qui a trait au caractère non professionnel (sixième limite) des jugements mis en œuvre dans la pratique, laquelle nécessite de prendre une décision sur-le-champ (Coles, 2002). La typologie de Coles (2002) met en relief que seules les situations complexes et incertaines exigent le déploiement de jugements qu'il qualifie de « professionnels », soit les jugements réflexif et délibératif. Rappelons qu'il ne considère pas le jugement stratégique à titre de jugement professionnel parce que ce dernier ne relève pas de décisions discrétionnaires du praticien, c'est-à-dire de décisions nécessitant d'effectuer des choix, mais plus de procédures déterminées. Plus précisément, la typologie de Coles (2002) met en évidence que le jugement des professionnels est liée à la complexité des pratiques professionnelles. De cette manière, il fait de la complexité une norme aux jugements professionnels, ce qui ne nous apparaît pas cohérent à notre propos. Le stagiaire (comme l'enseignant) doit raisonner à la manière d'un professionnel y compris dans les situations relevant de la pratique professionnelle quotidienne.

Les définitions du jugement ouvrent néanmoins sur des pistes à propos du raisonnement que pourrait déployer le stagiaire au quotidien en rapport à l'agir éthique.

Un outil de régulation des gestes professionnels du praticien à l'égard d'autrui

Le jugement professionnel se présente comme un outil de régulation des gestes professionnels du praticien à l'égard d'autrui. Facione et *al.* (1999) le présentent comme un processus décisionnel visant « l'intérêt du client »; Lafortune et Allal (2008) conçoivent le jugement professionnel, entre autres, comme le gardien de l'équité en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages des élèves; Dupuis (2003), pour sa part, le présente comme la capacité du praticien à évaluer son intervention auprès du client. Nous constatons que le jugement professionnel ainsi compris vise à réguler l'agir du praticien à l'égard de l'autre, ce qui nous amène à soutenir que le raisonnement du stagiaire en matière d'agir éthique vise à réguler son agir à l'égard d'autrui (les élèves, les parents, les acteurs de l'établissement scolaire).

Des points de repère qui guident

Dans le chapitre de la problématique, la recension des écrits liés à la compétence éthique a permis de mettre en relief des repères internes (les valeurs de la personne) et externes (le cadre

professionnel et les collègues). Autant les valeurs et les normes professionnelles apparaissent comme des éléments qui contribuent à complexifier les situations (par exemple, lorsqu'il y a tension entre les valeurs ou lorsque les normes s'avèrent contradictoires aux valeurs personnelles du praticien), autant elles peuvent soutenir le jugement professionnel dans la pratique.

Rappelons l'intégrité et la diligence qui doivent orienter le jugement professionnel des comptables (Gibbins et Mason, 1989); l'équité et la rigueur (Lafortune et Allal, 2008) de même que les normes qui constituent des références « incontournables » (MEQ, 2003) pour les enseignants en matière d'évaluation. Les connaissances permettent également de soutenir le jugement du professionnel (CIQ, 2014). Rappelons le caractère interactif (Gibbins et Mason, 1989) du jugement professionnel, lequel présente un intérêt à notre propos, au sens où le jugement est soutenu à l'aide des points de repère, tels que les normes professionnelles, mais ce caractère interactif invite également à la réflexion à propos du sens que ces repères normatifs sous-tendent. De cette manière, le raisonnement des stagiaires fait appel aux points de repère, non pas dans une visée applicationniste, mais plus en vue d'en dégager le sens. En somme, les professionnels disposent de repères, lesquels soutiennent leur jugement professionnel. En cela, les repères peuvent soutenir au quotidien le raisonnement des stagiaires en matière d'agir éthique.

En somme, la recension du concept de jugement met en relief deux forces qui nous permettraient de jeter les pourtours d'une définition opérationnelle du raisonnement professionnel en matière d'agir éthique au quotidien. Cette recension nous permet d'observer le caractère régulateur du raisonnement et la place des repères externes (le cadre professionnel) et internes (la connaissance de soi) qui peuvent soutenir ce raisonnement.

2.2.2 Le concept de raisonnement

De manière générale, le raisonnement est un « processus qui consiste à enchaîner des assertions et des jugements de réalité pour aboutir à une conclusion » (Legendre, 2005, p. 1125). Ainsi défini, le raisonnement comporte des jugements dans son déploiement (Legendre, 2005). Il consiste à enchaîner des propositions de même que des jugements portant sur des

faits tels qu'ils se présentent. Notons, à ce stade-ci, que le raisonnement se présente comme un concept plus global que le jugement (c'est-à-dire moins dirigé vers des éléments de réflexion précis) puisqu'il comprend des jugements. Il peut aussi être défini comme la « capacité d'élaborer à partir de connaissances primitives sur l'état réel ou hypothétique de son environnement (prémises) d'autres connaissances ou croyances sur l'état de cet environnement (conclusions) par des activités totalement intériorisées » (Baratgin, 2004). Le raisonnement correspond ainsi au passage des prémisses à la conclusion. Cela implique que l'individu effectue des inférences à l'aide des informations que comporte l'environnement et l'élaboration de ces inférences constitue son raisonnement.

2.2.2.1 Les raisonnements que déploient au quotidien les professionnels

Parce que la décision à prendre se situe dans un rapport professionnel dirigé vers autrui et parce que les enseignants ne « disposent » pas d'un « raisonnement » propre à leur champ de pratique (par exemple, les professionnels de la santé mettent en œuvre un raisonnement clinique ou diagnostique), il appert que certaines professions d'interactions humaines constituent un détour pouvant nourrir notre besoin de convenir d'une définition opérationnelle à propos du raisonnement professionnel du stagiaire. Il sera ainsi question du raisonnement en médecine et en droit.

Les raisonnements dans la pratique professionnelle liée à la santé

Les professionnels de la santé déploient un raisonnement de type diagnostique ou clinique. Ainsi, le raisonnement diagnostique, démarche essentiellement inférentielle, implique quatre types d'inférences : l'abduction, la déduction, l'abstraction et l'induction (Patel, Arocha et Zhang, 2005). Il s'agit d'une démarche orientée essentiellement vers l'élaboration d'un diagnostic. Cependant, parce que le raisonnement diagnostique vise essentiellement l'élaboration d'un diagnostic, ce qui peut laisser croire que sont évacués les aspects relationnels et contextuels liés à la pratique, Higgs et Jones (2000, 2008) lui préfèrent l'expression « raisonnement clinique ».

Dans une recension portant sur le raisonnement des médecins, Nendaz, Charlin, Leblanc et Bordage (2005) présentent le raisonnement clinique selon une perspective cognitive,

c'est-à-dire en mettant l'accent sur les processus cognitifs que les professionnels mettent en œuvre dans la pratique. Plus précisément, cela correspond aux processus de pensée et de prise de décision permettant au praticien d'agir de manière appropriée dans un contexte spécifique de résolution de problèmes de santé. De la recension qu'ont effectuée Nendaz et *al.* (2005), il ressort que le raisonnement clinique s'inscrit dans un et/ou l'autre des processus analytique et non analytique. Dans le processus analytique, il semble que dès les débuts de l'interaction médecin/patient se met en place spontanément un processus hypothético-déductif. Ainsi, le praticien pose rapidement des hypothèses diagnostiques (les solutions au problème) qu'il corrige et évalue en cours de route. Dans un tel processus survient une démarche analytique délibérée au cours de laquelle le médecin active ses connaissances qu'il associe à des hypothèses et aux signes cliniques du patient. Le point de départ du processus analytique est lié aux hypothèses que pose le professionnel devant la problématique de santé à laquelle il est confronté. Le processus non analytique, quant à lui, relève de l'inconscient et de l'automatisme. En fait, les caractéristiques du cas clinique sont soumises à la comparaison à des cas rencontrés antérieurement et *stockés* en mémoire. Ce sont les données cliniques qui constituent le point de départ du processus et non les hypothèses que formule le professionnel. Cela sous-entend que ce dernier possède un répertoire de cas et que le raisonnement, dans ce cas-ci, renvoie plus à une forme de repérage, le « *pattern recognition* » ou à l'analogie (Patel, Arocha et Zhang, 2005) qu'à un processus d'analyse de résolution de problèmes. Mentionnons, d'une part, que le processus non analytique est utilisé par les experts, les novices ne détenant pas d'expérience. D'autre part, est considérée comme élevée la compétence médicale du professionnel de la santé lorsqu'il dispose d'un large répertoire de cas alors que le raisonnement renvoie à une forme de repérage, à l'aide de la mémoire, de solutions préfabriquées (Nendaz et *al.*, 2005). En somme, retenons de la recension de ces auteurs que, à la suite de la construction de la situation, soit est mis en branle un raisonnement itératif alternant formulation d'hypothèses, interprétation et collecte de données ou soit qu'est effectuée une reconnaissance immédiate de la problématique à l'aide d'un répertoire de cas.

Pour leur part, Higgs et Jones (2000, 2008) conçoivent le raisonnement clinique plus à titre de « phénomène interactif » situé et centré sur le patient qu'à titre de processus cognitif spécifique. Il s'agit d'une démarche utilisée par le professionnel dans l'ensemble de ses

interactions avec le patient et n'est donc pas strictement tourné vers un diagnostic (Higgs et Jones, 2008). Le raisonnement clinique se présente comme un « phénomène » complexe qui implique plusieurs dimensions :

Clinical reasoning (or practice decision making) is a context-dependent way of thinking and decision making in professional practice to guide practice actions. It involves the construction of narratives to make sense of the multiple factors and interests pertaining to the current reasoning task. It occurs within a set of problem spaces informed by the practitioner's unique frames of reference, workplace context and practice models, as well as by the patient's or client's context. It utilises core dimensions of practice knowledge, reasoning and metacognition and draws on these capacities in others. (Higgs et Jones, 2008, p. 4)

Ainsi compris, le raisonnement clinique tient compte de multiples variables telles que le contexte, l'histoire du patient de même que le cadre de référence du praticien et requiert principalement l'activation de connaissances et le déploiement d'habiletés cognitives et métacognitives. En ce sens, devant une situation donnée, le praticien active des connaissances issues tant de la recherche que de ses expériences personnelles et professionnelles. La cognition ou pratique réflexive intervient également alors qu'elle vise l'établissement de liens entre les données du problème et les connaissances du clinicien, ce qui nécessite des habiletés de pensée telles que l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Quant à la métacognition, elle constitue une réflexion sur le processus cognitif afin d'en évaluer notamment l'efficacité et la pertinence. Notons que le raisonnement clinique, par le biais de ces trois éléments – les connaissances, la cognition et la métacognition – vise essentiellement la compréhension d'un problème clinique avec toutes les dimensions qu'il comporte. À la différence du raisonnement diagnostique qui met l'accent sur le raisonnement menant spécifiquement à l'élaboration du diagnostic, le raisonnement clinique (Higgs et Jones, 2000, 2008) est déployé dès l'interaction avec le patient et se poursuit jusqu'au suivi du patient. Autrement dit, le professionnel raisonne tout au long du processus. Mentionnons que c'est dans cette perspective que plusieurs programmes de formation en santé ont développé une approche centrée sur la résolution de problèmes à l'aide de l'étude de cas. De ce point de vue, l'acquisition de connaissances ainsi que le développement du raisonnement clinique doivent s'opérer de manière interdépendante

(Higgs et Jones, 2008). Le raisonnement clinique ne peut se développer de manière dissociée des connaissances lesquelles soutiennent ce dernier.

Le raisonnement dans la pratique professionnelle liée au droit

Le raisonnement professionnel en droit, « *legal reasoning* », comporte certaines similarités avec le raisonnement clinique. Ainsi, comme le professionnel de la santé, confronté à un nouveau cas, le praticien de droit recourt à l'analogie en se référant aux cas antérieurs « *case-based reasoning* » ou, en d'autres mots, à la jurisprudence. Pour ce faire, il doit tenir compte de la spécificité d'une situation donnée afin de dégager les différences et les similitudes de cette situation avec les cas semblables issus de la jurisprudence. C'est ce qui teinte la formation des avocats : entraîner les étudiants « *to think like a lawyer* » (Ellsworth, 2005, p. 687). De plus, ce raisonnement renvoie également au processus analytique, car le praticien, devant l'analyse d'un nouveau cas, fait appel à une base de connaissances que constituent les procédés de loi (Ellsworth, 2005). Toutefois, ce raisonnement se distingue de celui du professionnel de la santé alors que le raisonnement du professionnel de droit n'est pas animé du désir de prendre la meilleure décision possible devant un cas donné, mais plutôt de bâtir le meilleur argument pouvant la servir.

2.2.2.2 Les raisonnements : outils de régulation des conduites des professionnels

Alors que les raisonnements présentés ci-dessus se présentent à titre de raisonnements propres à une profession, c'est-à-dire des raisonnements permettant de poser au quotidien des gestes liés à la pratique d'une profession, ceux dont il est maintenant question visent spécifiquement la régulation de l'agir du professionnel. Plus précisément, le raisonnement normatif, le raisonnement éthique et le raisonnement pratique visent à déterminer le meilleur moyen afin de parvenir à une fin.

Boisvert, Jutras, Legault, Marchildon et Côté (2003) jettent un éclairage sur les modes de régulation des comportements des professionnels. Un mode de régulation sert à définir un comportement acceptable ou non dans la société (Desaulniers et Jutras, 2012) ou dans une organisation (Boisvert et *al.*, 2003). Boisvert et *al.* (2003) mettent en évidence deux modes de régulation : hétérorégulatoire et autorégulatoire. Soit que la source servant à déterminer le

caractère acceptable de l'agir est dictée de l'extérieur (hétérorégulatoire), soit que la raison d'agir émane de l'individu lui-même (autorégulatoire) (Boisvert et *al.*, 2003). Nous nous appuyons sur ces deux modes de régulation afin de rendre compte des raisonnements que mettent en évidence les écrits dans la perspective d'une régulation des conduites professionnelles.

Les raisonnements normatif et éthique

Dans les pratiques professionnelles, le raisonnement normatif (ou déontologique) porte sur les règles et les devoirs qui régulent l'action du professionnel à l'égard d'autrui. Il s'agit d'un raisonnement hétérorégulatoire (Boisvert et *al.*, 2003) parce que la raison qui justifie l'action est imposée de l'extérieur. Dans cette optique, à partir de la situation, le raisonnement du professionnel est principalement orienté vers le questionnement : « Comment agir en conformité avec les devoirs? » (Boisvert et *al.*, 2003, p. 72). Dès lors, le raisonnement consiste à identifier la norme, la règle, la loi – ou toute autre source extérieure – lui permettant de convenir de la conduite à tenir. La finalité du raisonnement normatif réside dans l'actualisation de la valeur que sous-tend la norme.

Il ne faut pas croire que le raisonnement normatif se limite à identifier la norme qui s'applique à la situation. Cela requiert une interprétation (Boisvert et *al.*, 2003) de la norme à savoir si l'agir envisagé est cohérent à ce que vise cette dernière. Le besoin d'interpréter la norme se voit restreint lorsque l'énoncé correspondant à la norme est précis. À l'inverse, lorsque la norme est déclinée de manière générale, cela ouvre sur de multiples interprétations. Somme toute, le raisonnement normatif est celui du « devoir » à l'égard d'autrui.

Le raisonnement éthique est actionné lorsque s'installe le doute devant la conduite à privilégier. Conséquemment, il s'agit d'un raisonnement qui est déployé devant des situations complexes alors que les normes ne permettent pas de déterminer la conduite à privilégier du point de vue du professionnel. Si le raisonnement normatif est celui du devoir, le raisonnement éthique est de l'ordre des valeurs. Le raisonnement éthique vise à pondérer des valeurs, souvent conflictuelles, afin de privilégier la valeur qui permettra de réguler l'agir. Il s'agit de délibérer sur « la meilleure conduite à suivre » (Boisvert et *al.*, 2003, p. 78). La valeur retenue

tiendra compte de la finalité (du sens) de l'action ainsi que des répercussions de cette dernière sur soi et sur autrui. Le raisonnement éthique consiste à rendre conscient le professionnel des valeurs qui guident sa conduite (Boisvert et *al.*, 2003; Legault, 2003). En ce sens, il se veut autorégulateur.

Plusieurs auteurs (Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, 2013b; Langlois, 2011; Legault, 2003) s'intéressant à l'éthique professionnelle proposent des modèles ou fournissent des pistes d'aide à la décision dans plusieurs champs professionnels qui intègrent à des degrés les raisonnements normatif et éthique dans un rapport de complémentarité. Devant une situation comportant une interrogation éthique, ils proposent de se référer aux responsabilités professionnelles qui découlent des normes et des lois qui guident l'action afin de mettre en évidence celles qui s'appliquent à la situation et de réfléchir aux conséquences de la décision sur soi et sur autrui.

Legault (2003) propose un modèle de délibération éthique, notamment à l'intention des organismes publics et privés. Afin de dénouer des problématiques éthiques (des dilemmes), Legault (2003) propose une démarche réflexive axée sur la reconstruction essentiellement axiologique d'une action située par le biais du langage, de la parole et de l'argumentation : le but visé consiste à délibérer avec l'autre à propos de la valeur à favoriser dans une situation donnée. Sa démarche se présente en quatre phases : 1) prendre conscience de la situation (analyser la situation à l'aide des normes et des règlements) 2) clarifier les valeurs conflictuelles (identifier les valeurs en tension) 3) prendre une décision éthique par une résolution rationnelle (à l'aide de l'argumentation, identifier la valeur qui a préséance) 4) établir un dialogue réel avec les personnes concernées (échanger à propos du sens de la décision). Bien que la démarche que préconise Legault (2003) se présente davantage à titre de raisonnement éthique consistant à réfléchir et à délibérer sur des valeurs, elle comporte inévitablement un raisonnement normatif comme en témoigne la première phase de sa démarche. Il y a également lieu de croire que ce cadre normatif agit comme toile de fond tout au long de la démarche réflexive.

Pour sa part, Langlois (2011), qui s'intéresse elle aussi à l'éthique professionnelle dans le domaine du travail, plus précisément à la gestion des ressources humaines, propose un modèle qui comporte cinq étapes interreliées : 1) décrire la situation (comprendre) 2) analyser la situation à l'aide des faits, des dispositions légales et des valeurs conflictuelles et identifier l'enjeu éthique et les personnes concernées 3) identifier les alternatives et les conséquences positives et négatives 4) retenir une option (décider) 5) prévenir (identifier des actions en vue de prévenir une éventuelle situation semblable) (Langlois, 2011). Ces étapes seront d'autant plus efficaces si elles sont soutenues à l'aide d'échanges avec les pairs. Le modèle de Langlois (2011) fait appel au raisonnement normatif au sens où le raisonnement porte sur les devoirs et responsabilités du professionnel. Il fait également intervenir le raisonnement éthique à l'aide de la réflexion et de la délibération avec les pairs dans la perspective de retenir la « meilleure réponse possible » (Langlois, 2011, p. 184) qui tiendra compte des conséquences sur soi et sur les autres.

Desaulniers et Jutras (2012) ainsi que Jutras (2013b) s'intéressent à l'éthique professionnelle enseignante et fournissent des pistes pertinentes à ce propos à l'égard du raisonnement de l'enseignant bien qu'elles se réfèrent explicitement au jugement professionnel qui, selon Jutras (2013b), doit être déployé de manière constante. Plus précisément, Desaulniers et Jutras (2012) et Jutras (2013b) mettent en relief des repères qui peuvent soutenir le raisonnement (le jugement pour leur part) des enseignants en matière d'éthique professionnelle. Ainsi, devant une situation donnée, elles proposent de considérer notamment les normes, les valeurs de la profession, l'encadrement légal et réglementaire et les savoirs liés à la profession enseignante (raisonnement normatif). Le raisonnement éthique est également suggéré et passe par la réflexion sur les valeurs, sur les répercussions de la décision sur soi et sur autrui en vue de réguler son agir.

En somme, les raisonnements normatif et éthique se présentent à titre de modes de régulation de l'agir à l'aide de repères externes (ou imposés) et internes (ce qui relève de la personne) ainsi qu'à l'aide de la réflexion pondérant les conséquences de la décision sur soi et sur autrui.

Le raisonnement pratique

Nous convenons délibérément de situer le raisonnement pratique à titre de raisonnement autorégulateur au sens où la raison d'agir découle de l'individu et lui permet de réguler son action en situation. Dans cette perspective, l'enseignant, en tant que professionnel, est doté d'une raison pratique (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Tardif et Gauthier, 2001) qui passe par l'argumentation. Selon Tardif et Gauthier (2001), lesquels s'inspirent des travaux de Perelman (1970), l'argumentation ou le discours constitue le lieu du savoir de l'enseignant et porte sur les raisons et sur les motivations qui soutiennent son raisonnement.

Envisagé sous l'angle de l'argumentation, de la délibération et de l'intersubjectivité, nous proposons alors de considérer l'enseignant comme un acteur rationnel, c'est-à-dire un praticien qui, en rapport à la situation complexe qui est la sienne, prend des décisions contextualisées dont il peut fournir une justification rationnelle. En d'autres termes, l'activité enseignante fait nécessairement appel au raisonnement pratique [...]. Nous croyons plutôt qu'une certaine part de son savoir se construit dans l'action. (Gauthier et *al.*, 1997, p. 235)

En fait, « le raisonnement pratique est celui qui justifie une décision » (Perelman, 1970, p. 183), c'est ce qui le distingue du raisonnement théorique alors que ce dernier tire des conclusions à partir de prémisses. Dans un souci de clarification, Perelman (1970) donne l'exemple d'un problème qui peut être résolu par un simple calcul, par une théorie mathématique. C'est l'argumentation justifiant le choix de la stratégie qui constitue le raisonnement pratique et non le calcul en tant que tel. L'exemple est transposé dans le domaine du droit alors que le jugement d'un tribunal comporte les motifs qui justifient la décision, laquelle découle de principes théoriques. La logique de démonstration dans ce dernier cas est « purement formelle » alors que les motifs invoqués renvoient à des techniques d'argumentation qui impliquent un pouvoir de décision. Le but de l'acteur est « de montrer que la décision n'est pas arbitraire, illégale, immorale ou inopportune, qu'elle est motivée par les raisons indiquées » (Perelman, 1970, p. 185). Ainsi, le raisonnement pratique lié à une décision présuppose la possibilité de la justifier à l'aide de valeurs et de normes. Raisonner,

dans cette optique, consiste à argumenter à propos d'une action. Le raisonnement permettant de soutenir cette justification nécessite un objet de réflexion :

Ces normes et ces valeurs fourniront le contexte inévitable sans lequel aucune raison ne pourrait orienter nos actes, nos décisions et nos attitudes, car ni la critique ni la justification ne peuvent s'exercer dans un vide spirituel. Toute critique s'exerce au nom d'une norme, d'une fin, d'une valeur, supposée admise, et avec laquelle ce que l'on critique est confronté pour en montrer les insuffisances. (Perelman, 1970, p. 179)

Carr (1995) adopte une posture semblable alors qu'il suggère que le raisonnement pratique permette de guider les conduites morales du professionnel. En fait, les actions du praticien peuvent être qualifiées de professionnelles à partir du moment où elles visent le meilleur dans une situation donnée et qu'elles peuvent être justifiées : « *it is right action because it is reasoned action that can be defended discursively in argument and justified as morally appropriate to the particular circumstances in which it was taken* » (p. 71).

Si le raisonnement pratique se situe proche de l'action, permettant ainsi de prendre une décision dans l'urgence (Gauthier et *al.*, 1997), il peut également être déployé à la suite de l'action à l'aide de l'argument. Tandis que l'argument se présente pour Gauthier et *al.* (1997) et pour Tardif et Gauthier (2001) comme « le lieu du savoir » de l'enseignant, constitué des raisons qui justifient consciemment son agir, pour Fenstermacher (1987, 1996), l'argument contribue à rendre conscient l'enseignant de ce qui sous-tend ses actions.

Fenstermacher (1987, 1996) propose de comprendre le raisonnement pratique à titre de soutien à la réflexion au développement professionnel des enseignants. Le raisonnement pratique, à l'aide de l'analyse des arguments, permet ainsi de rendre conscients les enseignants de ce qui guide leurs actions. Dans cette perspective, la construction de l'argument est réalisée postérieurement à l'action en vue de mettre en évidence les motivations des gestes de l'enseignant. Cette construction de l'argument est effectuée avec le soutien d'une personne compétente qui, à l'aide de questions, permet à l'enseignant de verbaliser et d'explicitier les motivations de son action. Les énoncés liés à l'argument constituent les prémisses (les propositions) desquelles résulte la décision. Ces prémisses peuvent comprendre des valeurs et

des savoirs qui sous-tendent l'action. Le but est d'amener l'enseignant à modifier et à reconstruire ses prémisses à l'aide des savoirs théoriques issus des recherches empiriques de manière à ce qu'il puisse améliorer sa pratique. Pour cette raison, la personne qui accompagne l'enseignant tout au long de la démarche doit posséder des compétences au regard des résultats de recherche liés aux disciplines concernées par l'analyse de l'argument. Il est important de relever que le raisonnement pratique ainsi compris ne se présente pas comme un raisonnement permettant de réguler l'agir en situation. Cependant, il permet de modifier l'agir dans une situation subséquente.

2.2.2.3 *La place du raisonnement en matière d'agir éthique dans les situations quotidiennes de la pratique enseignante : limites et forces*

À la lumière des écrits recensés sur le raisonnement, nous présentons les limites et les forces en ce qui a trait au raisonnement que pourrait mettre en œuvre le stagiaire au regard de l'agir éthique.

Les limites

La première limite du raisonnement éthique (proche du jugement professionnel) à notre propos renvoie à celle que nous avons soulignée en ce qui a trait au jugement professionnel, c'est-à-dire au caractère indécidable des situations dans lesquelles ce raisonnement est déclenché. Dans cette optique, ce raisonnement ne porte pas sur le caractère quotidien de la pratique professionnelle, mais sur des situations professionnelles difficiles à dénouer (Boisvert et *al.*, 2003; Langlois, 2011; Legault, 2003).

Par conséquent, comme notamment les jugements professionnel (Facione et *al.*, 1999) et délibératif (Coles, 2002), le raisonnement éthique (Boisvert et *al.*, 2003; Langlois, 2011; Legault, 2003) appelle une distanciation de la situation (deuxième limite). Vu sous cet angle, le raisonnement est déployé en amont de l'action. Rappelons que nous cherchons à opérationnaliser le raisonnement que déploie le stagiaire en situation. Cela dit, nous présentons les pistes qu'offrent les concepts liés au raisonnement.

Le caractère continu de la réflexion

La principale force du concept de raisonnement clinique à notre propos, à l'inverse notamment du jugement professionnel, est liée au caractère constant de la réflexion. Le raisonnement clinique est sollicité dès le début de l'interaction du praticien et du patient et se poursuit jusqu'au suivi de ce dernier (Higgs et Jones, 2000, 2008). De cette manière, le professionnel raisonne tout au long de la démarche à l'aide de connaissances cliniques, théoriques et expérientielles ainsi qu'à l'aide du cadre de référence lié à sa profession.

La place constante de la réflexion est également sous-entendue dans le raisonnement pratique (Carr, 1995; Gauthier et *al.*, 1997; Perelman, 1970; Tardif et Gauthier, 2001) qui passe par la raison qui justifie l'action. Or, l'ensemble des gestes du stagiaire (et de l'enseignant) doivent pouvoir trouver une justification. Rappelons qu'il est attendu des stagiaires finissants qu'ils soient en mesure de justifier leurs décisions (MEQ, 2001a). Dès lors, le stagiaire doit continuellement être en mode raisonnement dans l'optique de répondre de ses actions. En effet, l'imputabilité attendue du stagiaire doit agir comme toile de fond du raisonnement. Ainsi, le raisonnement pratique (Carr, 1995; Gauthier et *al.*, 1997; Perelman, 1970; Tardif et Gauthier, 2001) comme le raisonnement clinique (Higgs et Jones, 2000, 2008) ne sont pas mobilisés de manière ponctuelle. Ils soutiennent le caractère professionnel des activités quotidiennes du praticien (le professionnel de la santé et le stagiaire en enseignement) à l'aide d'une réflexion continue.

Le discours au service du raisonnement professionnel

Un autre des intérêts que présente le raisonnement est lié au discours. Bien que le discours constitue le miroir de la pensée (tant du jugement que du raisonnement), nous constatons qu'il est davantage mis en relief dans les raisonnements. En ce sens, le raisonnement clinique requiert la reconstruction narrative du contexte médical du patient, notamment à l'aide des données cliniques (Higgs et Jones, 2000, 2008); le raisonnement professionnel du praticien de droit consiste à bâtir le meilleur argumentaire (Ellsworth, 2005); le raisonnement éthique met l'accent sur le discours et la reconstruction axiologique d'une situation (Legault, 2003). Le raisonnement éthique renvoie ainsi à la capacité d'un individu de reconstruire une situation

donnée, à l'aide du langage, afin de « délibérer » sur la conduite à tenir (Legault, 2003). Le raisonnement pratique inclut la rationalité entendue comme argumentation (Carr, 1995; Gauthier et *al.*, 1997; Perelman, 1970; Tardif et Gauthier, 2001). Il s'agit de justifier ses actes en recourant à des arguments afin de prendre une décision ancrée en situation, l'argument s'avérant la raison justifiant l'action. Devant l'imputabilité attendue du stagiaire, et parce que ce dernier est amené au quotidien – souvent en solitaire – à prendre de nombreuses décisions concernant son agir, aussi banales soient-elles en apparence, il nous semble que le discours, à l'aide de l'argument, constitue une piste intéressante pour soutenir le raisonnement professionnel en matière d'agir éthique.

Des points de repère qui soutiennent le raisonnement professionnel

Nous observons que les points de repère (mis en évidence tant à l'aide de la recension des écrits sur la compétence éthique qu'à l'aide de celle sur le jugement professionnel) reviennent en force, entre autres, avec les raisonnements normatif et éthique. Rappelons que le raisonnement normatif (Boisvert et *al.*, 2003; Desaulniers et Jutras, 2012; Langlois, 2011; Legault, 2003) porte sur les responsabilités professionnelles (source hétérorégulatoire) du praticien tel que le stagiaire ou l'enseignant en vue d'une action. Ces responsabilités se présentent à titre de repères externes comme le cadre professionnel.

En outre, il est difficile de passer sous silence l'apport des connaissances qui soutiennent le raisonnement clinique (Higgs et Jones, 2000, 2008; Patel, Arocha et Zhang, 2005) et le raisonnement professionnel du praticien de droit (Ellsworth, 2005), lesquelles connaissances apparaissent comme un repère incontournable dans ces raisonnements. Cependant, nous constatons que les connaissances théoriques (issues de la formation universitaire) apparaissent peu présentes à titre de repères dans les raisonnements éthique et normatif. Pourtant, elles offrent des repères en matière d'agir éthique (il en sera question au point 2.3.2.2).

À la lumière de notre recension sur le raisonnement, nous présentons ce qui constitue le raisonnement professionnel dans le cadre de cette recherche.

2.2.3 Le raisonnement professionnel pour soutenir l'agir éthique

Notre recension sur le raisonnement (à l'aide des concepts de jugement professionnel et de raisonnement) visait à construire le raisonnement professionnel que déploie les stagiaires en matière d'agir éthique dans les situations quotidiennes de la pratique. En fait, le raisonnement professionnel du stagiaire, à cet égard, doit souvent se déployer rapidement, voire sur-le-champ, car la situation requiert une action immédiate et une responsabilité éthique. À titre d'exemples, quelles actions doit-il ou peut-il prendre devant un élève qui cherche la confrontation en classe? Comment réagir aux propos méprisants d'un collègue à l'égard d'un élève? Que répondre à l'invitation d'un élève à correspondre sur *Facebook*?

À la suite de notre examen des concepts de jugement professionnel et de raisonnement, nous avons dégagé des caractéristiques permettant de construire le raisonnement professionnel qui serait susceptible de soutenir l'agir éthique des stagiaires (et des enseignants) au quotidien.

En nous appuyant sur notre recension, le raisonnement professionnel comporte quatre caractéristiques : 1) il est un outil de régulation 2) il est interactif 3) il se manifeste à l'aide d'une réflexion constante 4) il est soutenu à l'aide du discours professionnel.

Dans cette perspective, le raisonnement professionnel se présente comme un outil qui vise à réguler son agir à l'égard de soi et d'autrui. Vu sous cet angle, il se présente comme le gardien des gestes professionnels qui se répercutent sur soi et sur tous les acteurs de l'établissement scolaire.

Il est interactif (Gibbins et Mason, 1989) au sens où le raisonnement est soutenu à l'aide de points de repère, mais ces repères nécessitent une réflexion afin d'en dégager le sens. Ils ne se présentent pas comme un donné qui attend d'être « appliqué » à une situation professionnelle. Le stagiaire doit en extraire le sens.

Le raisonnement, dans le cadre de cette recherche, se présente à titre de réflexion constante en situation (et non à distance de la situation). Rappelons que l'éthique, telle que nous la concevons, est inévitablement ancrée dans la situation. Pour cette raison, il sera question du

« raisonnement professionnel » auquel raisonnement ne sera juxtaposée l'expression « en situation ». Le raisonnement professionnel en matière d'agir éthique est inévitablement en situation.

Le raisonnement professionnel est porté par le discours qui permet au stagiaire de prendre des décisions contextualisées. Le stagiaire est ainsi un « acteur rationnel » (Gauthier et *al.*, 1997) qui peut justifier ses gestes : « il faut que dans une situation donnée, une décision prise ne puisse plus être remise en question : l'urgence de l'action impose la technique de la dernière instance » (Perelman, 1970, p. 188).

Le discours, miroir du raisonnement professionnel du stagiaire, est soutenu par des points de repère, alors que ces derniers ont été mis en évidence à l'aide de la recension des écrits sur la compétence éthique (Colnerud, 1997; Desautels et *al.*, 2012; St-Vincent, 2011), sur le jugement professionnel (CIQ, 2014; Dupuis, 2003; Dupuis et Desjardins, 2002; Facione et *al.*, 1999; Gibbins et Mason, 1989; MEQ, 2003; Lafortune et Allal, 2008) et sur le raisonnement (Boisvert et *al.*, 2003; Desaulniers et Jutras, 2006; Ellsworth, 2005; Higgs et Jones, 2000, 2008; Langlois, 2011; Legault, 2003). Ces repères permettent de soutenir le raisonnement et se présentent à titre de repères personnels (valeurs de la personne) et institutionnels (le cadre professionnel et les savoirs).

Pour résumer, le raisonnement professionnel se présente comme un outil de régulation qui consiste à réfléchir de manière constante à partir d'arguments soutenus à l'aide de points de repère, soit à partir d'un langage professionnel.

2.3 L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE ENSEIGNANTE ET SES REPÈRES

Dans cette section, le concept d'éthique professionnelle enseignante est exploré dans le but d'approfondir les points de repère qui peuvent soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires en matière d'agir éthique.

2.3.1 L'éthique et la morale ou la fondation des repères

Sur le plan étymologique, « éthique » vient du grec *êthikos* alors que « morale » vient du latin *mos/mores*. Pourtant, ces termes possèdent une signification similaire, car ils renvoient tous les deux à des mœurs, à des manières d'agir et impliquent une dimension du comportement, des choix de valeurs morales et une prise de décisions. Or, qu'est-ce qui les distingue?

Ainsi, ce qui se dégage des écrits est que l'éthique se distingue de la morale par sa référence aux valeurs plutôt qu'à des obligations pour l'agir alors que la morale correspond à la recherche du bien et du mal ainsi qu'aux qualités, devoirs et responsabilités qui en découlent (Desaulniers et Jutras, 2012; Legault, 2003; Pachod, 2013). En d'autres mots, la morale souvent définie dans une perspective kantienne trouve son sens dans l'obligation et le devoir proches de la déontologie en dictant ce qu'il est bon de faire ou ne pas faire. L'éthique, quant à elle, repose sur le choix des valeurs et des principes qui orientent la vie et l'action (Ricoeur, 1990). Il s'agit d'une visée, prise au sens d'intention, celle « de la vie bonne, avec et pour les autres, dans des institutions justes » (Ricoeur, 1990, p. 257). Cela implique que l'individu ne peut trouver son épanouissement personnel sans la référence à l'autre, à la collectivité pour légitimer ses choix et ses actions.

Cependant, il nous apparaît que l'éthique seule ne suffit pas pour guider la pratique professionnelle des stagiaires au quotidien parce que c'est d'abord la moralité qui guide l'acte d'enseigner (Campbell, 2003). L'éthique, dans cette perspective, permet tantôt la délibération (Legault, 2003) ou la discussion (Fortin, 1995; Jeffrey, 2005; Lacroix, 2009; Patenaude, 1996; Roy, 2009) sur des principes moraux et sur des valeurs devant l'incertitude entourant certains comportements issus de la pratique sans pour autant fournir de réponses préfabriquées. De ce point de vue, l'éthique se construit et demeure inachevée (Fortin, 1995).

Par ailleurs, afin d'être en accord avec la collégialité prônée dans le nouveau programme de formation, l'éthique, dans un souci de cohérence, doit s'inscrire dans un dialogue avec l'autre. En fait, elle doit pouvoir exprimer les deux pôles de la relation : le « je » et le « nous ». Pourtant, il semble que plusieurs enseignants privilégient des pratiques marquées par l'individualisme (Tardif et Lessard, 1999). En ce sens, l'expérience personnelle constitue le

principal critère de compétences. Aussi, l'individualisme exacerbé peut conduire au solipsisme (Gohier, 2009), qui correspond à la conception, selon laquelle, le moi, avec ses sensations et ses sentiments, constitue la seule réalité existante dont on soit sûr (Larousse, s.d.). C'est pourquoi, dans cette recherche, seront retenues à la fois l'éthique et la morale dans un rapport de complémentarité. Les deux sont indissociables. Fortin (1995) tout comme Ricœur (1990) vont dans le même sens, c'est-à-dire que morale et éthique sont complémentaires bien que pour ce dernier, l'éthique ait préséance sur la morale comme acte réflexif. Ainsi, « la morale sans l'éthique serait menacée d'asphyxie »; l'éthique qui ne conduirait pas à la morale serait « stérile et condamnée à l'oubli » (Fortin, 1995, p. 76). Bref, tant la morale que l'éthique permettent de réguler l'agir professionnel.

La figure 3 constitue un tableau présentant les mots-clés associés à l'éthique et à la morale. Nous convenons que les valeurs sont impliquées tant du côté de l'éthique que de celui de la morale (Fortin, 1995). En effet, bien que l'éthique soit téléologique en visant les finalités et que la morale appartienne à l'ordre de la déontologie, ce sont les valeurs (Roy-Bureau, 2009) qui constituent le cœur même des questionnements éthiques. En d'autres mots, derrière ce qui est de l'ordre tant de la sagesse que de la raison se cache la délicate question des valeurs.

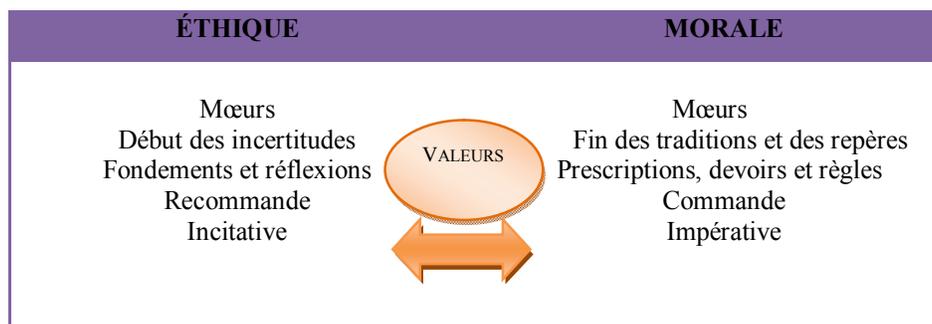


Figure 3 : Morale et éthique (Adapté de Beauvais, 2003, p. 113)

2.3.2 L'éthique professionnelle enseignante : une éthique ancrée en situation

De manière plus concrète, l'éthique professionnelle, à titre de norme de régulation sociale, fournit des repères aux professionnels. Rappelons qu'une norme de régulation sert à définir des comportements acceptables ou non dans la société (Desaulniers et Jutras, 2012) en assurant ainsi le bon fonctionnement de cette dernière. Avant de préciser les pourtours de

l'éthique professionnelle, il convient de la situer parmi la vaste littérature qui porte sur l'éthique.

D'abord, les auteurs distinguent l'éthique fondamentale, traditionnelle ou philosophique de l'éthique appliquée. D'entrée de jeu, il importe de mentionner qu'il n'y a pas de consensus entourant ces deux perspectives comme le soulève Staquet (1997) dans une recension effectuée sur le sujet. Ainsi, l'éthique fondamentale, plus théorique, issue de la philosophie morale, s'intéresse « aux concepts de responsabilité, de justice, de communication et de sollicitude » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 33) à partir desquels concepts sont proposées des recommandations pour juger et agir. Ici, on s'intéresse aux fondements et à la recherche de sens qui soutiennent l'agir moral. Cependant, pour cette raison, on reproche souvent aux théoriciens appartenant à l'éthique fondamentale de s'éloigner de la pratique, du terrain, d'où l'intérêt des chercheurs à proposer des recommandations pour l'action. Par ailleurs, ces réflexions philosophiques peuvent être perçues comme s'éloignant de la réalité contemporaine dans laquelle des solutions à court terme sont valorisées (Jutras, 2009).

Or, en éthique appliquée, c'est l'inverse : c'est la situation qui prime (Legault, 2003). Aristote, considéré comme le père de l'éthique appliquée, est le premier à s'être penché sur le rôle des circonstances dans la réflexion éthique. Ce qui ressort néanmoins de la recension effectuée par Staquet (1997), c'est leur relation à la théorie, c'est-à-dire que l'éthique fondamentale est théorique (en visant la connaissance) alors que l'éthique appliquée est proche des problèmes réels, la première employant une démarche déductive et la seconde, une démarche inductive. Plus précisément, « l'éthique appliquée a ceci de particulier qu'elle n'est pas, d'abord et avant tout, un savoir théorique, mais une perspective d'intervention dans une société concrète, dans une organisation donnée, au sein d'une situation interprofessionnelle précise, etc. » (Létourneau, 2000, p. 241) et elle considère tant le contexte que les conséquences actuelles et futures d'une décision sur autrui afin d'en arriver à la meilleure solution (Desaulniers et Jutras, 2012; Lacroix, 2012; Langlois, 2011; Legault, 2003). Elle oblige l'individu à discuter, à écouter l'autre dans une visée compréhensive (Moreau, 2003) devant les limites qu'impose la morale.

Devant la complexité des situations engendrées par l'évolution sociétale, l'éthique appliquée gagne du terrain particulièrement dans les professions telles que le droit et la médecine, cette dernière ayant donné lieu à de nombreuses publications sur le sujet. Mentionnons que, dans les années 1990, l'éthique appliquée vise surtout à contenir le comportement des individus par le biais de codes d'éthique imposant ainsi les valeurs d'une organisation (Roy, 2009). En fait, à ce moment-là, elle est perçue davantage comme un mode de renforcement des comportements que comme une habileté réflexive (Lacroix, 2009). Cependant, les besoins changent rapidement dans la décennie suivante alors que les organisations cherchent à mettre en place des moyens d'atténuer les tensions entre les valeurs sociales, personnelles et professionnelles qui se sont multipliées (Roy, 2009). Dès lors, les discussions et la réflexion substitueront le besoin de réglementer la vie des individus.

En éducation, l'intérêt pour l'éthique professionnelle est récent, car ce n'est que depuis une vingtaine d'années qu'elle constitue un objet d'étude. Plusieurs chercheurs s'intéressent à l'éthique professionnelle enseignante dans la perspective de l'éthique appliquée. De ce point de vue, l'éthique professionnelle vise à encadrer la pratique et à guider la conduite de l'enseignant. Cette éthique s'avère nécessaire puisque, entre autres, le principal enjeu de la profession enseignante repose sur la confiance que confère notamment la société à l'enseignant (Jeffrey, 2015). Aussi, les enseignants ont l'obligation quant aux moyens qu'ils prennent pour amener leurs élèves à la réussite. À cet égard, ils sont tenus à la transparence et à l'imputabilité, en ce sens qu'ils doivent pouvoir expliquer les choix qu'ils font (Desaulniers et Jutras, 2006). Par conséquent, pour ces raisons, l'enseignement nécessite une éthique professionnelle quotidienne explicite fondée sur une éthique de la responsabilité (Jeffrey, 2013).

Bien que les enseignants n'appartiennent pas à un ordre professionnel et qu'ils ne se soient pas dotés d'un code d'éthique à proprement parler, certains points de repère peuvent agir comme levier du développement de leur éthique professionnelle. Notre recension sur la compétence éthique et sur le raisonnement a mis en évidence des repères personnels, lesquels appartiennent à l'individu, et des repères externes ou institutionnels qui renvoient à ce qui relève de la formation et de la profession. Nous les présentons ci-dessous.

2.3.2.1 *Les composantes personnelles : les valeurs personnelles*

Les valeurs constituent une norme de régulation sociale. En fait, Legendre (2005) les définit comme une tendance, une inclinaison vers une chose bonne, une option entre différentes possibilités et une préférence basée sur des motifs intellectuels. Plusieurs de ces valeurs – qui comportent une composante affective comme elles constituent des convictions – sont acquises durant l'enfance ou au fil des expériences et correspondent à un idéal de vie servant de référence pour apporter plus d'humanité à notre monde (Desaulniers et Jutras, 2006). Les valeurs sont considérées comme des guides pertinents (Massé, 2003) ou comme une « référence déterminante pour la conduite » (Paquette, 2004) en agissant comme des « horizons régulateurs » (Prairat, 2012). Pour Reboul (1989), philosophe de l'éducation, « est valeur ce qui vaut la peine, c'est-à-dire ce qui mérite qu'on lui sacrifie quelque chose » (p. 105). Fortin (1995) va dans le même sens, c'est ce à quoi, à titre de priorité ou de préférence, un individu ou une collectivité accorde de l'importance. En fait, une valeur donne un sens à l'agir (Girard, 2009; Legault, 2003) et prend toute sa signification dans une situation (Jeffrey, 2007).

Toutefois, il ne faut pas confondre valeurs et normes, c'est-à-dire des règles de comportement. Ainsi, les règles disent ce qu'il faut faire ou ne pas faire alors que les valeurs disent au nom de quoi il faut suivre les normes (Desaulniers et Jutras, 2006). De plus, Paquette (2004) apporte la distinction entre valeurs de préférence, c'est-à-dire celles que l'on désire vivre et les valeurs de référence pour celles que l'on vit réellement ou, en d'autres mots, les valeurs qu'un individu affiche et celles qu'il incarne réellement (Roy, 2009). Précisons, à ce stade, que différents niveaux de valeurs influencent l'agir de l'enseignant (Desaulniers et Jutras, 2012) telles que les valeurs personnelles acquises durant l'enfance et auprès de personnes significatives. L'enseignant s'y réfère souvent de manière naturelle. Fortin (1995) souligne l'importance que les valeurs personnelles d'un individu s'inscrivent en cohérence avec celles promues par l'organisation à laquelle il participe. C'est pourquoi, à titre d'enseignant, un travail de réflexion sur ses valeurs personnelles s'avère important afin de s'assurer de leur cohérence en rapport à celles qui sont liées à la profession (Desmeules, 2000) et de permettre de « se situer par rapport aux élèves » (Jutras, 2013b, p. 10). Ces valeurs gagnent à être identifiées dès les débuts de la pratique puisqu'elles orientent les interventions du stagiaire

(Desaulniers, 2002) à un point tel que cela constitue une recommandation du MEQ (2001a, p. 132) : « Il convient que le futur maître réfléchisse sur ses valeurs et les *a priori* sous-tendant ses gestes et en observe minutieusement les conséquences sur le bien-être individuel et collectif des élèves. » En effet, les valeurs du futur enseignant peuvent teinter ses actions professionnelles (Jutras, 2002). Un enseignant qui a intégré la valeur liée au respect, à la suite de son éducation familiale, risque de valoriser cette valeur dans ses relations à autrui. Du même coup, en témoignant ainsi de cette valeur, il agit à titre de modèle auprès de ses élèves et des autres acteurs de l'établissement scolaire. Cette valeur le guide dans ses rapports à l'autre. Toutefois, il pourrait se révéler ardu pour un enseignant qui favorise la liberté individuelle d'œuvrer dans un milieu très réglementé où non seulement il doit respecter les règles, mais où il doit également les faire respecter par les élèves (Desaulniers et Jutras, 2012). Il en va de même pour l'enseignant qui valorise des rapports d'égalité, cette valeur pourrait constituer l'objet d'une négociation dans la perspective d'un rapport professionnel marqué par l'autorité. Il pourrait également sembler difficile pour un enseignant qui favorise des valeurs liées à l'individualisme de travailler en coopération avec une équipe-école. C'est pourquoi un travail réflexif sur les valeurs personnelles de l'enseignant s'avère pertinent en amont de la pratique. L'enseignant témoigne de ses valeurs personnelles dans ses actions professionnelles.

2.3.2.2 *Les composantes institutionnelles*

Les valeurs partagées

Toute profession sous-tend des valeurs spécifiques qui visent à donner un sens à l'agir professionnel. Rappelons, à titre d'exemple, l'intégrité dans le domaine des affaires (Gibbins et Mason, 1989). Plus précisément, les valeurs professionnelles sont acquises lors de la formation et, plus tard, par le biais de collègues expérimentés. En fait, elles sont spécifiques à un groupe de professionnels et déterminent en quelque sorte l'éthique professionnelle de ceux-ci tout en assurant une certaine cohésion dans ce groupe (Desaulniers et Jutras, 2012). Cette cohésion s'exprime au quotidien à l'aide des valeurs communes que portent les professionnels d'un groupe donné.

Devant l'obligation de justifier ses décisions, l'enseignant doit pouvoir s'appuyer sur des valeurs partagées de la profession. Certaines d'entre elles sont présentées de manière explicite dans divers documents officiels à l'intention des enseignants. Mentionnons la justice, l'égalité, l'équité, la cohérence, la rigueur et la transparence qui sont décrites dans la *Politique d'évaluation des apprentissages* (MEQ, 2003). Le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a) comporte également des valeurs auxquelles doit adhérer l'enseignant. Citons la discrétion à l'égard des renseignements concernant notamment les élèves et les collègues. Citons aussi la collégialité qui fonde la dixième compétence : « Travailler de concert avec les membres de l'équipe pédagogique à la réalisation des tâches » (MEQ, 2001a, p. 155). D'autres sont sous-entendues telles que celles évoquées dans la *Loi sur l'instruction publique*, notamment en ce qui concerne les obligations de l'enseignant. Par exemple, le libellé : « respecter le projet éducatif de l'école » (p. 11) suggère que l'enseignant privilégie la cohérence et/ou la congruence. La congruence renvoie à l'harmonie entre les valeurs de l'enseignant et ses actions dans la pratique (Gohier, 2009). Aussi, la foi en l'éducation apparaît comme une valeur professionnelle essentielle au sens où l'enseignant croit en l'élève et en sa propre capacité d'aider ce dernier à évoluer (Desaulniers et Jutras, 2012). Une absence d'adhésion à ces valeurs partagées peut donner lieu à des situations pouvant susciter un questionnement éthique. À titre d'exemple, un enseignant qui n'aurait pas foi en l'éducation de l'élève pourrait exprimer à travers ses gestes professionnels une forme de désengagement à l'égard de celui-ci. Dans la même veine, un manque de discrétion à propos de renseignements personnels liés à un collègue peut engendrer un questionnement éthique. Conséquemment, les valeurs partagées peuvent soutenir la compétence éthique des enseignants.

Très proches des valeurs professionnelles, les valeurs institutionnelles renvoient à celles qui sont prônées par l'établissement scolaire (Desaulniers et Jutras, 2012). Par exemple, une direction d'école pourrait insister sur la valeur de l'entraide, laquelle serait privilégiée auprès des enseignants.

En plus des valeurs, les prescriptions peuvent également constituer des repères dans le vif de l'action sur lesquels peut porter le raisonnement professionnel du stagiaire.

L'encadrement légal et réglementaire

Devant l'absence d'un code déontologique, certains documents ministériels à l'intention des enseignants, tels que la *Loi sur l'instruction publique* ainsi que les conventions collectives de travail, constituent les fondements de l'éthique professionnelle après la mission première de l'école, soit celle d'instruire, de socialiser et de qualifier. Mentionnons le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) qui prescrit notamment les contenus de formation et les approches pédagogiques, lesquels doivent baliser la conduite de l'enseignant. Il en va de même pour le référentiel de compétences qui présente les compétences attendues des enseignants (MEQ, 2001a). Autrement dit, il s'agit de l'encadrement réglementaire du travail de l'enseignant. D'autres lois et règles concernent tous les citoyens y compris les enseignants. Mentionnons les lois fédérales et provinciales telles que la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne* ainsi que toutes les lois que comporte le *Code criminel*. Bref, comme les valeurs qu'elles sous-tendent, ces règles et lois que constitue l'encadrement légal et réglementaire peuvent s'avérer aidantes, voire incontournables dans l'adoption d'un agir éthique.

Les normes internes

Si les valeurs en agissant à titre « d'horizons régulateurs » (Prairat, 2012) suggèrent des idéaux et des préférences pour l'agir professionnel, les normes comportent un caractère plus contraignant. Plus précisément, les normes visent la promotion de certaines conduites. Elles offrent des balises en vue de permettre au praticien d'échapper « au règne de l'aléa et de l'imprévu » (Prairat, 2012, p. 185). À l'instar des valeurs partagées, les normes comportent une dimension collective. Elles visent la stabilité des conduites d'un groupe d'acteurs en fixant des pratiques qui peuvent être traversées d'actions divergentes. De ce point de vue, les normes se révèlent sécurisantes en établissant des régularités.

La pratique enseignante est traversée de normes qui permettent d'orienter la conduite de l'enseignant. Sans être des lois, ces normes se présentent comme des politiques locales, c'est-à-dire qu'elles sont propres à chaque établissement scolaire (Desaulniers et Jutras, 2006). Elles guident la conduite des enseignants, car il s'agit de normes auxquelles ces derniers sont

invités à adhérer (St-Vincent, 2013). Plus précisément, ce sont des règles de conduite écrites et non écrites qui concernent les enseignants d'un même établissement ou d'une commission scolaire (CSE, 1990). Par exemple, il est attendu des enseignants qu'ils travaillent de pair avec le projet éducatif de l'école, qu'ils respectent le code de vie des élèves ainsi que le plan de réussite. Certains établissements imposent un code vestimentaire explicite à l'intention des enseignants. Il peut s'agir de normes plus implicites telles que les attentes de la direction en ce qui a trait à l'implication des enseignants dans les activités entourant la vie scolaire de l'établissement. Quand un nouvel enseignant ou un stagiaire se joint à l'équipe-école, il doit s'assurer de respecter ces normes internes (Desbiens, Borges et Spallanzani, 2012).

Les normes externes

En plus des normes propres à un établissement, des attentes de la société sont exprimées à l'endroit des enseignants (Jeffrey, 2015). En fait, la société de manière générale ainsi que les parents attendent des enseignants qu'ils montrent « des conduites professionnelles de haut niveau [...] à l'égard des jeunes qui leur sont confiés » (Jutras, 2007, p. 39). Est ainsi attendu de l'enseignant qu'il présente une conduite irréprochable tant à l'intérieur des murs de l'école qu'à l'extérieur (Desaulniers et Jutras, 2006) devant la responsabilité qui lui incombe de former l'adulte de demain. À cet égard, en vue de conserver le respect des membres de la société, l'enseignant a la responsabilité d'afficher une image publique crédible (COFPE, 2004).

Les savoirs théoriques

Les savoirs que comporte la formation de l'enseignant contribuent à soutenir le développement de son éthique professionnelle. Mentionnons d'abord que l'enseignant a une responsabilité vis-à-vis des savoirs issus notamment de sa discipline d'enseignement (Desaulniers et Jutras, 2006; Jutras, 2013b). À cet égard, selon la *Loi sur l'instruction publique*, il est tenu « de prendre des mesures appropriées qui lui permettent d'atteindre et de conserver un haut degré de compétence professionnelle » (p. 11). Ainsi, quatre catégories de savoirs sont exigées des enseignants : savoirs disciplinaires, savoirs didactiques, savoirs psychopédagogiques et savoirs culturels.

En plus d'avoir une responsabilité à l'égard des savoirs nécessaires à son enseignement, ces savoirs guident l'agir professionnel de l'enseignant. En guise d'exemple, des connaissances liées à la psychopédagogie peuvent agir à titre de repère dans le besoin de distanciation que requiert la relation enseignant/élève. Il en va de même pour les connaissances liées à une discipline contributive telle que la psychologie du développement, lesquelles peuvent outiller l'enseignant dans la manière d'intervenir auprès d'un adolescent dont l'identité est en construction. Dès lors, certaines conduites sont à prescrire; d'autres, à proscrire. Citons, par exemple, l'intervention d'un enseignant, devant le groupe, auprès d'un élève, laquelle intervention pourrait ternir l'estime de soi de l'adolescent. Relevons également le principe de gestion de classe consistant à reprendre le comportement inapproprié d'un élève et non la personne en tant que telle (Archambault et Chouinard, 2009). Somme toute, il appert que des savoirs constituent des repères incontournables dans le développement d'un agir professionnel et peuvent soutenir le raisonnement professionnel en matière d'agir éthique.

2.4 LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES DE RECHERCHE

Cette recherche vise à décrire ce qui contribue au développement de la compétence éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire dans les situations professionnelles relevant du quotidien. Un souci particulier sera également déployé afin de mieux cerner les orientations de formation au regard de la compétence éthique car, tel que mentionné dans le chapitre de la problématique, le MELS (2008) met l'accent sur l'éthique professionnelle en contexte de formation pratique. À cet égard, les enseignants associés (EA) et les superviseurs de stage (SS) occupent un rôle de premier plan à titre de « coformateurs » (Portelance et *al.*, 2008). Notre recherche s'intéresse aussi à la contribution des activités d'enseignement en formation initiale au développement de la compétence éthique. En effet, puisque la compétence éthique comporte une obligation de réussite pour les stagiaires finissants, il y a lieu de porter notre attention en amont, c'est-à-dire lors de la formation à cette compétence professionnelle afin d'en dégager les tendances.

Le cadre conceptuel permet de préciser la question générale formulée à la fin du chapitre de la problématique que nous rappelons :

Qu'est-ce qui contribue actuellement au développement de la compétence éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire dans les situations quotidiennes de la pratique?

Trois objectifs spécifiques découlent de cette question générale et permettent d'opérationnaliser la présente recherche :

- Décrire et analyser les repères en matière d'agir éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire à l'aide de leur raisonnement professionnel.
- Décrire et analyser la façon dont la formation pratique contribue à faire connaître les repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel en matière d'agir éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire telle que perçue par les participants.
- Décrire et analyser la façon dont les activités d'enseignement en formation initiale contribuent à faire connaître les repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel en matière d'agir éthique des futurs enseignants de l'ordre secondaire telle que perçue par les participants.

TROISIÈME CHAPITRE

LE CADRE MÉTHODOLOGIQUE

Ce chapitre présente le cadre méthodologique de notre recherche. Pour ce faire, nous expliquons, dans ce qui suit, ce qui entoure l'opérationnalisation de nos objectifs spécifiques de recherche.

3.1 LES ORIENTATIONS MÉTHODOLOGIQUES DE LA RECHERCHE

Nous décrivons d'abord les orientations méthodologiques de la recherche. Ensuite sont présentés les stratégies de recueil de données retenues tant pour la première que la deuxième phase de collecte ainsi que tous les détails s'y rapportant. Finalement, nous expliquons les stratégies d'analyse pour traiter les données issues de chacune des deux phases de collecte.

3.1.1 Le paradigme qualitatif/interprétatif

Les objectifs de recherche énoncés dans le deuxième chapitre renvoient au raisonnement et aux perceptions d'un individu dans une situation sociale donnée dans laquelle s'inscrit une situation professionnelle locale. Il s'agit d'acteurs de l'école, laquelle est ancrée dans une société en mouvance. Avec ces situations vient inévitablement l'incarnation de valeurs, lesquelles peuvent difficilement être isolées au sens positiviste du terme bien qu'elles constituent la matière première du chercheur. En fait, ce sont elles, portées par le participant, qui permettent l'émergence du sens à travers la compréhension du chercheur. Ainsi, considérant notre objet d'étude de même que les trois objectifs de recherche susmentionnés, il nous est apparu cohérent d'adopter une démarche de recherche qualitative/interprétative dans le cadre de ce projet puisque nous nous intéressons au raisonnement et aux perceptions. La démarche est dite « qualitative » parce que le matériel du chercheur est constitué de données se mesurant difficilement telles que des mots et « interprétative » lorsque l'intention de ce dernier s'inscrit dans une perspective de compréhension (Savoie-Zajc, 2011). Plus

précisément, Savoie-Zajc (2011) définit la démarche de recherche qualitative/interprétative comme suit :

forme de recherche qui exprime des positions ontologiques (relatives à la vision de la réalité) et épistémologiques (associées aux conditions de production du savoir) particulières dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (p. 128).

Dans une telle perspective, les conduites du participant sont teintées par ses valeurs. Il en va de même pour le chercheur qui, conscient de ses schèmes personnels et théoriques, est néanmoins animé du désir de comprendre et d'objectiver les données recueillies (Savoie-Zajc, 2011; Savoie-Zajc et Karsenti, 2011). De ce point de vue, les utilisateurs de la recherche sont également animés du désir de comprendre tout en se questionnant sur la validité de la recherche à partir des résultats communiqués. En fait, la finalité d'une recherche qui emprunte le paradigme qualitatif/interprétatif est liée à la compréhension d'un phénomène donné, compréhension que permet l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre dans son contexte, car une telle recherche s'inscrit dans le milieu naturel ou dans le quotidien des acteurs (Miles et Huberman, 2003; Savoie-Zajc, 2011). À ce propos, nous rappelons, tel que mentionné au point 2.1.3, que l'agir éthique renvoie à l'éthique professionnelle, laquelle appartient à l'éthique appliquée qui s'intéresse au contexte, à la situation (Legault, 2003). Pour cette raison, la finalité du paradigme qualitatif/interprétatif semble cohérente et pertinente pour un chercheur s'intéressant à l'agir éthique. Ainsi, en nous rapprochant de leur quotidien, nous croyons que les participants eux-mêmes peuvent contribuer à la compréhension de notre objet d'étude en tant qu'acteurs principaux.

Nous justifions également la pertinence de cette orientation de recherche en nous référant à la professionnalisation enseignante, laquelle a été abordée dans le chapitre de la problématique. Mentionnons à cet égard que les finalités de la recherche en éducation ne sont pas étrangères aux préoccupations de professionnalisation. En effet, après avoir été défini comme un « exécutant passif », l'enseignant, compris comme acteur responsable et autonome, est dorénavant perçu comme un « créateur de significations » (Anadon, 2011, p. 24). En fait, avec

la professionnalisation enseignante vient le développement de compétences professionnelles dont l'une d'elles concerne notamment l'engagement de l'enseignant dans une démarche de développement professionnel. Plus précisément, cet engagement requiert le développement d'une pratique réflexive. De ce point de vue, c'est la réflexion qui doit guider l'action. C'est ainsi que, dans le cadre de cette recherche, le paradigme qualitatif/interprétatif trouve son essence dans la réflexion de l'acteur. Dès lors, alors que la démarche réflexive du stagiaire ou de l'enseignant s'inscrit en cohérence avec ce qui est attendu d'un professionnel, elle peut de surcroît contribuer à la production de connaissances.

En outre, nous justifions la pertinence de cette approche en précisant les deux principales intentions sous-tendant nos trois objectifs spécifiques de recherche. Ainsi, en rapport à notre premier objectif de recherche (voir figure 4), notre intention consiste à dégager des arguments mis en mots à l'aide du discours des stagiaires afin de soutenir leur raisonnement professionnel. Rappelons qu'un argument renvoie aux raisons qui justifient une décision. Afin de soutenir leurs arguments, de quels repères disposent-ils? Quels liens établissent-ils entre un agir donné et un repère? Conséquemment, sur quoi est fondé leur raisonnement professionnel? Cela dit, dans le but premier de dégager ce qui constitue leur raisonnement, il s'avère nécessaire de donner d'abord la parole aux stagiaires afin d'accéder à ce raisonnement puisque seule la verbalisation de leurs réflexions peut apporter des réponses à cet objectif de recherche. Quant aux deuxième et troisième objectifs de recherche, ils renvoient à des perceptions, celles des trois types de participants, soit les stagiaires, les enseignants associés ainsi que les superviseurs de stage. L'intention dans ce cas vise à décrire ces perceptions qui ont trait à l'accompagnement et/ou à la préparation liés au développement de l'agir éthique. Par conséquent, ces objectifs de recherche visent essentiellement des éléments de nature descriptive et non quantitative.

Pour résumer notre propos, telle est notre intention qui emprunte essentiellement deux voies : rendre compte des repères que sous-tendent les arguments évoqués dans le discours des stagiaires afin de justifier un agir éthique donné et décrire les perceptions des trois types d'acteurs liées à l'accompagnement et/ou à la préparation au regard du développement de l'agir éthique.

La partie gauche de la figure 4 illustre le premier objectif de recherche qui vise à mettre en évidence l'argumentaire, à l'aide des repères (composantes personnelles et institutionnelles), que comprend le raisonnement des stagiaires en matière d'agir éthique à partir d'une situation donnée. Quant aux deux autres parties de la figure 4, elles renvoient aux deuxième et troisième objectifs spécifiques de recherche visant à dégager des perceptions. En effet, le deuxième objectif porte sur la contribution de la formation pratique au développement de l'agir éthique des stagiaires. Il s'agit dès lors de dégager les perceptions des trois types de participants : stagiaires (S), enseignants associés (EA) et superviseurs de stage (SS). Plus précisément, il s'agit des perceptions des stagiaires à l'égard de l'accompagnement des EA et des SS. Il s'agit aussi des perceptions des EA et des SS à propos de leur accompagnement de leur propre point de vue. Enfin, le troisième objectif, celui qui concerne la contribution des activités d'enseignement en FI au développement de l'agir éthique, vise à mettre en évidence les perceptions des stagiaires à cet égard.

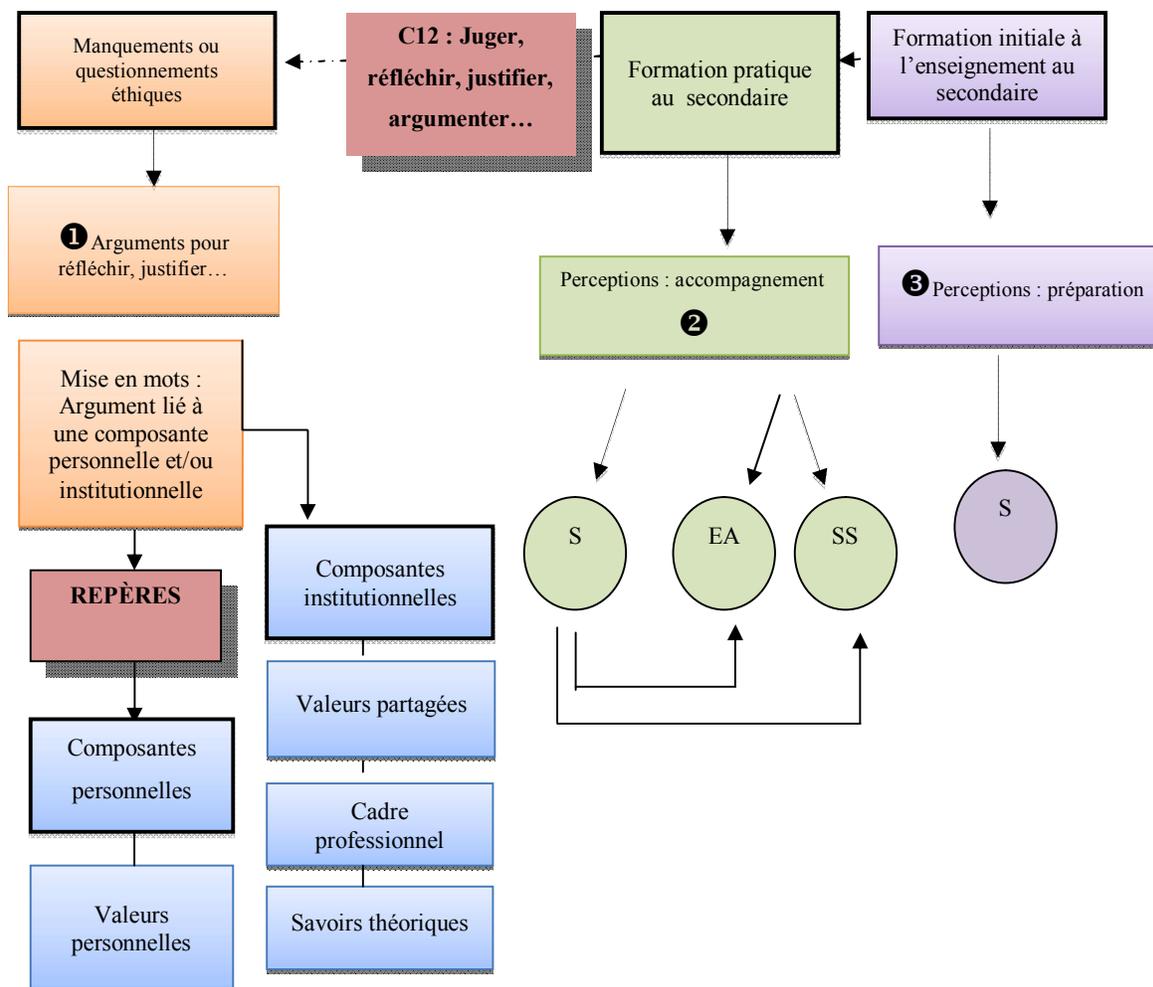


Figure 4 : Illustration des trois objectifs spécifiques de la recherche

3.1.2 L'enjeu de la recherche

Tel que nous l'avons montré au chapitre de la problématique, puisque l'agir éthique semble constituer une préoccupation dans les milieux d'enseignement et que cette compétence comporte un caractère ambigu de même qu'une obligation de réussite, il nous apparaît pertinent et cohérent d'explorer le terrain même à partir duquel des connaissances pourront être extraites afin de jeter un certain éclairage sur la formation. Dit autrement, l'intention sous-jacente à la présente recherche consiste à dégager des pistes d'action en vue d'améliorer la formation à l'éthique. Conséquemment, l'enjeu de cette recherche est d'ordre pragmatique (Van der Maren, 1996).

3.2 LES STRATÉGIES DE COLLECTE DE DONNÉES

Précisons d'entrée de jeu que nous avons exclu l'observation directe comme instrument de collecte de données dans le cadre de cette recherche, car il demeure difficile d'observer le raisonnement des stagiaires, lequel renvoie à notre premier objectif de recherche. En revanche, la verbalisation de leur raisonnement, quant à elle, s'avère mesurable. Rappelons d'ailleurs que le discours se présente dans le cadre de notre recherche à titre de levier du raisonnement professionnel. Quant aux deux autres objectifs de recherche, ils sont liés essentiellement à des perceptions. Pour ces raisons, nous avons retenu l'entrevue semi-dirigée lors de notre première phase de collecte et le groupe de discussion lors de la deuxième phase de collecte de données. Ces outils de collecte de données sont présentés ci-dessous.

3.2.1 L'entrevue semi-dirigée pour la première phase de collecte de données

L'entrevue semi-dirigée a constitué notre principal instrument de collecte de données puisque l'une des caractéristiques de ce type d'entrevue est de permettre de tenir compte d'un sujet complexe et intime de même que le sens que les participants donnent à leur expérience (Savoie-Zajc, 2010). Ainsi, puisque nous souhaitons mettre en évidence les repères que comprend le raisonnement professionnel en matière d'agir éthique – sujet fort délicat – et décrire les perceptions de la formation à cet égard, il est possible de penser qu'un tel instrument permet d'établir un contact étroit et personnel avec les participants. Conséquemment, cette proximité peut favoriser l'émergence de données révélatrices devant une thématique de recherche relativement délicate. En fait, l'entrevue semi-dirigée (Savoie-Zajc, 2010), appelée également semi-directive (Paillé, 1991), permet ainsi d'accéder à ce que pense l'autre et qu'il serait difficile d'observer. Le but premier de l'entrevue est d'impliquer le participant dans la construction de sens afin qu'il se sente comme un collaborateur (Savoie-Zajc, 2010, p. 345). Ne connaissant pas au préalable le contenu des réponses du participant, les données sont ainsi suscitées par le chercheur (Van der Maren, 1996). Plus précisément, l'entrevue semi-dirigée se définit ainsi :

une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur. Celui-ci se laissera guider par le rythme et le contenu unique de l'échange dans le but

d'aborder, sur un mode qui ressemble à celui de la conversation, les thèmes généraux qu'il souhaite explorer avec le participant à la recherche. Grâce à cette interaction, une compréhension riche du phénomène à l'étude sera construite conjointement avec l'interviewé (Savoie-Zajc, 2010, p. 340).

À la suite des entrevues individuelles et de nos résultats de recherche, nous avons constaté un besoin d'approfondissement, particulièrement en ce qui a trait à notre troisième objectif spécifique de recherche. Plus précisément, les entrevues n'ont pas permis de répondre de manière satisfaisante à l'objectif qui concerne la contribution de la formation initiale au développement de l'agir éthique. Bien qu'elle ait été explorée lors de la première phase de collecte de données, nous souhaitons approfondir cette dimension. Ainsi, devant la préoccupation, d'une part, d'approfondir cette dimension et, d'autre part, de favoriser l'émergence de diverses facettes de notre objet d'étude, nous avons privilégié le recours à un deuxième instrument de collecte de données tel que le recommande Savoie-Zajc (2011). Cette façon de procéder a par ailleurs permis de préciser les questions de la grille d'entretien pour la conduite du groupe de discussion, instrument retenu pour la deuxième phase de collecte de données. Cet instrument n'a pas été choisi lors de la première phase de collecte puisque nous cherchions, entre autres, à dégager ce qui constitue le raisonnement professionnel à l'aide d'arguments auxquels chaque participant pouvait se référer individuellement afin de justifier le caractère éthique d'une situation. Il s'agissait d'argumenter en recourant à la réflexion personnelle. Cependant, le groupe de discussion s'est avéré pertinent afin de décrire les perceptions des stagiaires de la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique.

3.2.2 Le groupe de discussion pour la deuxième phase de collecte de données

Diverses appellations sont utilisées comme synonymes pour désigner l'entretien de groupe : *focus group*, entretien collectif, groupe restreint ou groupe de discussion. À l'instar de Geoffrion (2010), nous utilisons l'appellation « groupe de discussion » dans le cadre de notre recherche. Il s'agit d'une technique d'entrevue réunissant quelques participants de même qu'un animateur autour d'une discussion structurée sur un sujet donné (Geoffrion, 2010). Cette technique d'entrevue apparaît appropriée afin d'accéder aux idées et aux opinions des futurs enseignants, ce qui pourrait mettre en lumière l'apport de la formation au

développement de l'agir éthique de leur point de vue. Ainsi, le groupe de discussion permet « de comprendre les sentiments des participants, leur façon de penser et d'agir, et comment ils perçoivent un problème, l'analysent, en discutent » (Geoffrion, 2010, p. 396). Cet instrument comporte essentiellement l'avantage suivant : il favorise la compréhension d'un phénomène donné par le biais des interactions entre les participants (Boutin, 2007; Geoffrion, 2010; Krueger et Casey, 2009). Ainsi, réunir autour d'une table des individus qui partagent des caractéristiques communes, dans ce cas-ci, la posture de stagiaire, dans une atmosphère conviviale, quoique contrôlée, favorise la libre expression de chacun. Dès lors, les participants sont invités à discuter entre eux plutôt que de s'adresser à la chercheuse. Les interventions ou les réactions de l'un peuvent susciter celles des autres et, ainsi, aider chacun à se forger une opinion. En fait, la dynamique du groupe peut exercer une influence sur la participation de chacun des participants, par exemple, en encourageant les plus timides à s'exprimer sur un sujet donné. Cependant, l'animateur doit user de prudence afin que les participants plus à l'aise laissent les autres s'exprimer.

Malgré les avantages que comporte le groupe de discussion, Boutin (2007) et Geoffrion (2010) admettent néanmoins qu'il constitue un environnement artificiel où les participants ne se connaissent pas, ce qui peut s'avérer un inconvénient de leur point de vue, en inhibant certains qui craindraient d'être jugés par les autres participants surtout si le sujet de discussion est délicat. Aussi, tant la formalité qui entoure le protocole que la composition du groupe contribuent à rendre l'environnement « artificiel ». D'un autre côté, Krueger et Casey (2009) y voient plutôt un avantage : puisque les participants ne se connaissent pas, ils ne seront donc pas appelés à se revoir. Conséquemment, ils peuvent être plus enclins à s'exprimer. De leur point de vue, l'environnement ainsi constitué dans un groupe de discussion s'apparente davantage à la vie de tous les jours où les interactions teintent l'opinion d'un individu : « *the focus group presents a [...] natural environment because [...] participants are influencing and influenced by others – just as they are in life* » (Krueger et Casey, 2009, p. 7).

3.3 LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES

Dans cette section, nous présentons les détails se rapportant à la sélection des participants de la première phase de collecte de données et au déroulement des entrevues semi-dirigées.

3.3.1 La sélection des participants

Nous présentons les participants de notre première phase de collecte de même que les critères entourant leur recrutement. À ce propos, puisque l'agir éthique constitue un phénomène complexe et intime, tel que mentionné, nous avons favorisé un échantillon restreint, approfondissement oblige (Mukamurera, Lacourse et Couturier, 2006). Par conséquent, il s'agit d'un échantillon intentionnel découlant de notre objet d'étude (Savoie-Zajc, 2011) constitué de volontaires, car un tel échantillon présente l'avantage d'aborder avec les participants des sujets plus intimes (Beaud, 2010) comme l'agir éthique dont il est question dans cette recherche. Nous avons d'abord recruté les participants stagiaires puisque c'est autour d'eux principalement que s'inscrivent nos objectifs de recherche. Il n'y a donc pas eu lieu d'élaborer une liste de critères de sélection des enseignants associés et des superviseurs de stage, le seul critère étant l'accord en amont de leur stagiaire respectif. De plus, il n'a pas été nécessaire de dresser une liste de compétences que devaient posséder les participants stagiaires étant donné que l'agir éthique constitue une des exigences professionnelles attendues d'un enseignant se présentant à titre de prescription ministérielle. À cet égard, tout stagiaire finissant pouvait donc contribuer à améliorer la compréhension de notre objet d'étude. Nous avons toutefois tenu compte des critères suivants, lesquels étaient conditionnels à la participation à notre recherche. Chaque participant stagiaire devait donc :

- se porter volontaire;
- être stagiaire de quatrième année en enseignement au secondaire¹⁶;

¹⁶ Rappelons que l'étude de Monfette et *al.* (2015) a mis en évidence que l'ordre secondaire apparaît comme celui où les stagiaires se sentent le moins « compétents ».

- accepter de consacrer une heure de son temps afin de participer à l’entrevue individuelle;
- accepter que son enseignant associé ainsi que son superviseur de stage participent eux aussi à une entrevue individuelle;
- être le seul participant à l’étude de son séminaire de stage¹⁷ par souci de confidentialité.

Comme il apparaît difficile de cristalliser au préalable le nombre idéal de participants dans une approche qualitative/interprétative, c’est le critère de saturation (Savoie-Zajc, 2007) qui l’a déterminé. Ainsi, une fois le septième participant stagiaire interviewé, nous avons constaté que ces données n’apportaient pas de nouveaux éléments de réponses à nos objectifs de recherche à l’exception de l’objectif de recherche concernant la formation initiale (les activités d’enseignement) qui nécessitait une investigation supplémentaire comme nous l’avons mentionné. Nous fournissons des indications générales, dans les lignes qui suivent, sur les trois types de participants retenus pour cette étude. Une présentation plus détaillée de chacun des participants sera fournie au chapitre traitant des résultats.

3.3.1.1 *Les stagiaires*

Avec la réforme des programmes d’enseignement initiée dans les années 1990 par le ministère de l’Éducation du Québec (MEQ, 1994), le baccalauréat en enseignement au secondaire comporte quatre années d’étude. Aussi, plus de temps est consacré à la réalisation des stages, ce qui s’inscrit en cohérence avec le développement progressif de compétences professionnelles. Dès lors sont exigées 700 heures de stage pour l’ensemble des quatre années. Notons qu’avec le dernier stage, au terme de la quatrième année, viennent des responsabilités accrues alors que le stagiaire est invité à assumer pleinement la tâche de l’enseignant associé.

¹⁷ Le séminaire de stage consiste en un lieu où les étudiants peuvent partager et échanger à propos de leur expérience de stage. Ces rencontres sont animées par le superviseur de stage (MELS, 2008). À noter que le nombre de rencontres, généralement cinq ou six, varie selon le programme de formation à l’enseignement, voire selon le superviseur. Par exemple, parmi nos participants, un superviseur n’avait pas recours à ce dispositif de codéveloppement professionnel.

Par exemple, en rapport à la compétence éthique, lors du deuxième stage, stage d'initiation, il est attendu des stagiaires qu'ils affichent une attitude respectueuse et responsable vis-à-vis des élèves, du milieu de même que de la profession (*Guide du stage EDU 2212*, Université de Montréal, 2015) alors que, au quatrième et dernier stage, les étudiants doivent pouvoir répondre de leurs actions à partir d'arguments fondés (*Guide du stage EDU 4012*, Université de Montréal, 2015).

Pour les besoins de la première phase de collecte de données de notre étude, nous avons recruté des stagiaires qui appartiennent à la cohorte 2010-2014. Pour ce faire, nous avons sollicité les responsables des centres de formation pratique de quatre universités francophones québécoises, qui ont la responsabilité d'assurer le placement des stagiaires dans les écoles, afin qu'ils nous fournissent les coordonnées de superviseurs de stage au secondaire. Une fois ces coordonnées obtenues, nous leur avons fait parvenir par courrier électronique une lettre d'invitation à notre projet (voir l'annexe A) ainsi qu'une lettre à l'intention des stagiaires (voir l'annexe B) et de leur enseignant associé respectif (voir l'annexe C). Plus précisément, ce sont les superviseurs de stage qui ont agi à titre d'intermédiaires. Sept stagiaires se sont montrés intéressés et, conséquemment, ont participé aux entrevues qui ont eu lieu en mars et avril 2014. Ces participants seront présentés au chapitre des résultats à la section 4.1. Mentionnons d'ores et déjà que six femmes et un homme ont accepté l'invitation à participer à notre projet, ce ratio suggérant la sous-représentation des hommes en enseignement, y compris à l'ordre secondaire (Tardif, 2013).

3.3.1.2 *Les enseignants associés*

Les enseignants associés sont ceux qui accueillent les stagiaires dans leur école et dans leur classe, lesquels sont généralement soucieux d'accompagner ces derniers et de soutenir leur formation. Alors que le stage constitue une occasion de poursuivre le développement de compétences professionnelles et de mettre à profit les connaissances acquises en formation initiale, la collaboration de l'enseignant associé revêt une dimension importante. Dès lors, la pratique se transforme en un espace de formation professionnelle à l'intérieur duquel l'enseignant associé joue conséquemment un rôle important à titre de « coformateur » (Portelance et *al.*, 2008).

Ainsi, les sept enseignants associés retenus pour notre recherche, c'est-à-dire ceux dont leur stagiaire avait accepté notre invitation, ont été invités à apporter un éclairage sur l'un de nos objectifs de recherche. Il s'agissait de connaître leurs perceptions concernant leur apport au développement de l'agir éthique de leur stagiaire respectif. Les entrevues ont eu lieu en mars et avril immédiatement avant ou après celle de leur stagiaire selon la convenance des enseignants associés.

3.3.1.3 Les superviseurs de stage

Les superviseurs de stage, à l'instar des enseignants associés, accompagnent les stagiaires dans le développement de leurs compétences professionnelles. Aussi, ils constituent les représentants des attentes universitaires en rapport aux modalités entourant la réalisation du stage. Généralement, le travail du superviseur de stage comporte deux volets : un suivi individuel et un accompagnement collectif (*Guide du stage EDU 4012*, Université de Montréal, 2015). Le suivi individuel peut être assuré notamment à l'aide d'un journal réflexif et d'un rapport final de stage. Les visites dans les milieux de stage assurent également un suivi individuel dans le cadre d'évaluations tant formatives que sommatives. Enfin, l'accompagnement collectif est réalisé à l'aide des séminaires de stage, lesquels ont été définis à la sous-section 3.3.1.

Les participants sont ceux ayant supervisé les stagiaires en enseignement au secondaire de la cohorte 2010-2014. Nous souhaitons connaître leurs perceptions en ce qui concerne leur apport au développement de l'agir éthique des stagiaires participant à notre recherche. Ces entrevues ont eu lieu à leur institution d'enseignement respective à un moment de leur choix, moment et lieu qui différaient de ceux où se tenait l'entrevue de leur stagiaire.

3.3.2 Le déroulement des entrevues semi-dirigées

Dans cette sous-section, nous présentons les détails entourant les trois guides d'entrevue. Nous expliquons ensuite le déroulement des entrevues avec chaque type de participants et nous terminons avec quelques précautions déontologiques.

3.3.2.1 *Les guides d'entrevue*

La construction d'un guide d'entrevue, selon Paillé (1991), permet de poser les limites de l'entrevue de façon à mieux l'orienter en permettant au chercheur de recueillir des informations exhaustives orientées vers ses préoccupations, lesquelles ont donné lieu aux objectifs spécifiques de recherche. En ciblant ainsi les informations à recueillir, cela facilite le travail ultérieur de traitement des données. De plus, le guide d'entrevue permet d'assurer une certaine homogénéité des informations recherchées d'une entrevue à l'autre. Pour ces raisons, une préparation s'est avérée primordiale et les guides ont été construits en tenant compte des six étapes de la démarche proposée par Paillé (1991) : l'élaboration du premier jet, le regroupement thématique, la structuration interne et l'approfondissement des thèmes, l'ajout de probes et la finalisation du guide.

Ainsi, sont fournies, à l'étape première (celle du premier jet) les interrogations liées à nos préoccupations de recherche, lesquelles découlent de réflexions et de lectures sur notre objet d'étude.

À la suite de notre recension qui nous a permis de formuler des objectifs spécifiques de recherche, la deuxième étape, quant à elle, renvoie à l'élaboration d'un regroupement thématique à l'aide de génériques. En ce qui concerne les participants stagiaires, ce regroupement va comme suit : le thème A correspond aux composantes personnelles et le thème B est lié aux composantes institutionnelles. Dans les deux cas, cela inclut les composantes qui peuvent soutenir le raisonnement professionnel devant la justification d'un agir éthique ou non. Rappelons à ce moment-ci que nous souhaitons mettre en évidence ce qui constitue leur raisonnement. Nous avons également créé le thème C, lequel renvoie à la contribution des activités d'enseignement en formation ainsi que celle des enseignants associés et des superviseurs de stage au développement de l'agir éthique des stagiaires.

Nous avons ensuite procédé aux troisième et quatrième étapes, lesquelles correspondent à la structuration interne et à l'approfondissement des thèmes. Ainsi, nous avons structuré le guide de manière à amorcer l'entrevue avec des questions générales d'abord et plus complexes ensuite. Il s'agit de l'étape de la structuration interne des thèmes. Nous nous sommes assurée

que nos interrogations pouvaient répondre à nos objectifs de recherche de manière satisfaisante, ce qui correspond à l'approfondissement des thèmes.

Par ailleurs, tel que le préconise Paillé (1991), à la cinquième étape, nous avons ajouté des probes. Des probes se présentent à titre de « technique d'entrevue » (p. 4) visant à inviter un participant, devant une éventuelle hésitation, à répondre à l'interrogation du chercheur. Il s'agit pour ce dernier de reformuler son questionnement. Par exemple, à la suite d'une éventuelle hésitation à répondre à l'invitation de la chercheuse : « Racontez-moi une situation qui vous a semblé être un manquement éthique », un probe était prévu. Ce probe allait ainsi : « Je ne suis pas certain si cela est un manquement éthique, mais je me suis senti mal à l'aise quand... ». Enfin, lors de la dernière étape, il s'agit de finaliser le guide afin de s'assurer de sa clarté et de son efficacité en vue de son utilisation (voir l'annexe D pour le guide d'entrevue des participants stagiaires).

Nous avons procédé ainsi pour les guides d'entrevue s'adressant aux autres participants, soit aux enseignants associés et aux superviseurs de stage (voir les annexes E et F). Toutefois, le guide d'entrevue destiné aux enseignants associés et aux superviseurs de stage ne comportait qu'un seul thème. Il s'agit de celui qui porte sur leur contribution au développement de l'agir éthique (thème C). Des probes étaient également prévus tels que « Pour rendre les valeurs de la profession explicites, je fais... ». Avant de présenter le déroulement à proprement parler des entrevues, précisons que les trois guides d'entrevue ont été validés par une experte en éthique, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

3.3.2.2 *Les entrevues réalisées avec les stagiaires*

Les entrevues réalisées auprès des stagiaires, d'une durée variant entre 19 et 40 minutes, ont été menées par la chercheuse. Elles ont eu lieu à l'école où chaque participant a effectué son stage. Tel a été le désir de chacun d'eux. La conduite de chacune des entrevues a été organisée en trois moments distincts : l'ouverture, l'entrevue à proprement parler ainsi que la clôture (Savoie-Zajc, 2010). Dans le but d'instaurer un climat de confiance, lors de la première partie, la chercheuse a amorcé l'entrevue par deux questions d'ouverture. Pour ce faire, le participant était d'abord invité à s'exprimer sur ce qui constituait son principal défi dans ce dernier stage.

Ensuite, dans le but de se rapprocher du sujet spécifique de l'entrevue à proprement parler, la chercheuse lui a posé une question générale en ce qui concerne les attentes vis-à-vis des stagiaires par rapport à la compétence éthique du référentiel de compétences (MEQ, 2001a).

La deuxième partie, quant à elle, constituait l'objet même de la recherche. Ainsi, dans un premier temps, le participant était invité à raconter une situation qui lui a semblé être un manquement éthique de la part d'un enseignant ou d'un autre stagiaire et, à la suite de cela, il était invité à en faire de même pour un agir le concernant. Plus précisément, il devait, si possible, évoquer une situation l'impliquant qui, de son point de vue, comportait une interrogation éthique. C'est à partir des deux situations identifiées par le participant même que ce dernier était invité, dans un deuxième temps, à évoquer les repères – les composantes personnelles et institutionnelles – pouvant justifier l'agir éthique compris dans l'une ou l'autre des deux situations rapportées. Autrement dit, les situations rapportées par le participant nous permettaient de mettre en évidence les repères qui soutenaient son raisonnement professionnel. Enfin, cette partie de l'entrevue, en tant que telle, se terminait avec des questions portant sur la contribution de l'enseignant associé, du superviseur de stage et des activités d'enseignement en formation initiale. Finalement, la chercheuse a pris le temps de remercier le participant pour sa contribution au projet de recherche. Mentionnons que tout au long de l'entrevue, la chercheuse a fait appel à des questions neutres et ouvertes et que, lorsque nécessaire, elle a invité le participant à clarifier sa pensée, à reformuler et/ou à résumer son propos.

3.3.2.3 *Les entrevues réalisées avec les enseignants associés*

En ce qui concerne les entrevues des enseignants associés, la durée a varié entre 7 et 20 minutes. Selon la convenance de chacun des participants, l'entrevue a précédé ou suivi immédiatement celle du stagiaire. Elle a été menée par la chercheuse en tenant compte des trois moments présentés dans la section précédente. Cependant, les questions différaient puisqu'elles visaient principalement à connaître l'apport des enseignants associés au développement de l'agir éthique de leur stagiaire. Des précautions identiques à celles prises avec les stagiaires ont prévalu tout au long de chacune des entrevues : reformulation, résumé, vérification de la compréhension de la chercheuse ainsi que clarté et neutralité des questions. Ainsi, en guise d'ouverture, la première partie comportait deux questions, sensiblement les

mêmes que celles adressées aux stagiaires. La première question concernait le défi du participant à propos de son rôle d'enseignant associé. Quant à la deuxième question, elle renvoyait à la compréhension du participant de ce que signifie un enseignant ou un stagiaire qui agit de manière éthique. La deuxième partie de l'entrevue, l'entrevue proprement dite, comportait essentiellement une question. Le participant était invité à s'exprimer sur sa contribution au développement de l'éthique professionnelle du stagiaire qu'il accompagnait. Finalement, la chercheuse a remercié le participant pour sa contribution au projet de recherche.

3.3.2.4 Les entrevues réalisées avec les superviseurs de stage

Les entrevues menées auprès des superviseurs de stage ont duré entre 9 et 35 minutes. Chacune d'elles a eu lieu à l'université d'appartenance du participant ou à proximité de ce lieu au moment lui convenant. Une seule question a été posée aux superviseurs de stage par la chercheuse en guise d'ouverture. Cette dernière portait sur les attentes, à l'égard des stagiaires, en ce qui a trait à la douzième compétence du référentiel. La deuxième partie de l'entrevue comportait une question ayant trait à notre problématique de recherche et portait essentiellement sur la contribution de ce dernier en tant que superviseur de stage au développement de l'agir éthique des stagiaires finissants. Lors de la clôture, des remerciements ont finalement été adressés au participant. Précisons que toutes les entrevues ont été réalisées en tenant compte des règles d'éthique associées à la recherche.

3.3.2.5 Les considérations éthiques

Soucieuse de l'agir éthique des enseignants en devenir, nous nous sommes efforcée de nous montrer à la hauteur de cette préoccupation en nous assurant du respect des considérations éthiques qui entourent notre recherche. Ainsi, une fois le certificat éthique (voir l'annexe G) émis par notre faculté, nous avons vu à obtenir le consentement libre et éclairé (voir l'annexe H) de chacun des participants. Aussi, nous avons cherché à établir des rapports de confiance d'autant plus que l'agir éthique peut s'avérer un sujet délicat. L'objet de notre recherche a été clairement présenté et le lieu de nos rencontres a été neutre, c'est-à-dire que nous avons laissé la possibilité aux participants de choisir un endroit où ils se sentaient à l'aise de s'exprimer. Par ailleurs, nous avons apporté un souci particulier au choix des questions qui ont été posées

lors des entrevues afin qu'elles ne nuisent ni ne perturbent les participants. Précisons que les participants n'étaient pas connus de la chercheuse, laquelle les a rencontrés pour la première fois lors des entrevues. Enfin, nous nous sommes assurée de préserver l'anonymat de ces derniers, lors du traitement des données, en leur attribuant un nom fictif à l'aide des fiches de renseignements sociodémographiques (voir l'annexe I) que chacun des participants a été invité à compléter. Bref, ces précautions correspondent aux règles éthiques que doivent respecter les chercheurs auprès des Comités d'éthique de la recherche.

3.4 L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE

Nous rendons compte de la démarche que nous avons favorisée pour l'analyse des données de la première phase de collecte. Précisons d'entrée de jeu que notre démarche diffère quelque peu selon nos objectifs spécifiques de recherche. Nous exposons les détails ci-dessous.

En recherche qualitative, plusieurs démarches d'analyse suivent une logique inductive. Parce que l'agir éthique demeure un sujet complexe et ambigu, il nous est apparu pertinent de délimiter certains éléments issus de notre cadre conceptuel, notamment en ce qui concerne les repères des stagiaires. Bien que les repères en rapport à l'agir éthique ne soient pas tous forcément explicites, tels que les valeurs partagées de la profession, il n'en demeure pas moins que plusieurs d'entre eux doivent constituer une référence pour les stagiaires ou les enseignants. Il est donc permis de penser qu'ils peuvent soutenir le raisonnement des stagiaires. Cela peut s'expliquer par le caractère prescriptif de certains d'entre eux. Mentionnons, à titre d'exemples, la *Loi sur l'instruction publique* et le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a), lesquels constituent une prescription servant à réguler l'agir éthique de l'enseignant. Par conséquent, nous n'avons pas retenu une approche purement inductive telle que l'analyse par théorisation ancrée puisque nous disposions d'*a priori* en rapport à notre objet d'étude, plus précisément en ce qui concerne notre objectif de recherche portant sur le raisonnement professionnel des stagiaires. En effet, notre intention à cet égard ne consistait pas à générer des concepts à partir des données recueillies : les concepts constituant plutôt nos « lentilles conceptuelles » (Miles et Huberman, 2003) lors de notre

première collecte. Ainsi, cette façon de procéder rejoint plutôt le modèle d'analyse de Miles et Huberman (2003), duquel nous nous sommes inspirée, en ce sens que le cadre conceptuel a orienté notre collecte ainsi que le traitement des données obtenues en ce qui a trait aux repères des stagiaires, soit leur raisonnement.

Nous nous sommes également inspirée de ce modèle pour l'analyse des perceptions des participants de l'accompagnement et de la formation au regard du développement de l'agir éthique même si, à la différence de notre premier objectif de recherche, nous ne disposions pas d'*a priori*. En effet, ces deux autres objectifs de recherche (celui de la contribution de la formation pratique et initiale) comportaient essentiellement une visée exploratoire. Pour cette raison, le processus de réduction a été adapté en tenant compte de cette différence, ce qui nous amène à présenter le modèle que nous avons retenu.

Ainsi, nous avons retenu le modèle interactif et circulaire d'analyse qualitative de Miles et Huberman (2003) duquel nous nous sommes inspirée. Il s'agit d'un modèle cyclique qui, à la suite de la collecte de données, comporte trois mouvements non linéaires : la condensation et la présentation des données ainsi que l'élaboration et la vérification des conclusions. Dans le but de réduire les données brutes, la condensation renvoie aux opérations d'élagage, de tri et d'organisation des données de manière à pouvoir en extraire le sens. En fait, cette opération se réalise avant même la collecte alors que le chercheur précise son sujet de recherche et, conséquemment, effectue des choix à cet égard. Elle se poursuit pendant la collecte, lors du codage, et même après la collecte de données et peut contribuer à enrichir le cadre conceptuel. Afin de faciliter la compréhension des données et d'avoir une vue d'ensemble, pendant et après la collecte de données, les auteurs recommandent l'utilisation de formats tels que des graphiques, des matrices et des tableaux qui tiennent compte des objectifs et du cadre conceptuel de la recherche. Ces formats de présentation participent à l'étape d'interprétation. Il s'agit de la présentation des données. Vient finalement le dernier mouvement qui correspond à l'élaboration et la vérification des conclusions. Mentionnons que, selon ce modèle, le chercheur est appelé à effectuer des va-et-vient entre chacun des mouvements. Dans les lignes qui suivent, nous reprenons ces étapes afin d'explicitier les opérations entourant le traitement des données liées à nos trois objectifs spécifiques de recherche.

3.4.1 La transcription des données

Une fois les 21 entrevues complétées, les *verbatim* enregistrés de manière audionumérique ont été transcrits mot à mot en format *Word* par une étudiante de l'Université de Montréal, assistante de recherche au département de psychologie. Il s'agissait de la première étape de notre démarche. Cette façon de procéder présente l'avantage de demeurer le plus près possible de l'entrevue considérant néanmoins que le *verbatim* ne constitue pas tout à fait l'entrevue alors que la transcription du langage oral au langage écrit ne permet pas de considérer tous les éléments contextuels tels que les indices non verbaux par exemple (Savoie-Zajc, 2010). La longueur de chacun de ces fichiers *Word* comportait entre 4 et 19 pages rédigées en police 11 à interligne et demie. De manière à faciliter la lecture des propos des participants, les questions de la chercheuse ont été mises en surbrillance. Les données étaient ainsi prêtes à être traitées.

3.4.2 La condensation des données

L'intention du chercheur en analyse qualitative consiste à extraire le sens des données qu'il a recueillies (Paillé et Mucchielli, 2012). Devant l'abondance des données que constitue le corpus du chercheur, l'opération de réduction ou de condensation est requise. En fait, la condensation des données consiste à « élaguer, trier, distinguer, rejeter et organiser les données de telle sorte qu'on puisse en tirer des conclusions "finales" et les vérifier » (Miles et Huberman, 2003, p. 29).

3.4.2.1 Les lectures du corpus

À la suite de la transcription des *verbatim*, nous avons procédé à plusieurs lectures attentives du matériel, à des moments différents, de manière à obtenir une vue d'ensemble et à nous laisser imprégner par les données. À cet égard, nous convenons avec Paillé et Mucchielli (2012) que produire du sens renvoie d'abord à la rencontre d'un chercheur doté d'une sensibilité et d'un participant désirant partager une expérience. Nous avons laissé les données parler dans leur caractère le plus authentique ou manifeste possible. Autrement dit, nous avons pris connaissance des données pour ce à quoi elles renvoyaient tout simplement avec une attitude empreinte d'ouverture et de curiosité.

3.4.2.2 *La codification*

Par la suite, nous avons commencé le travail de réduction des données en recourant à la codification. Lors de cette opération, une fois que le chercheur a effectué plusieurs lectures successives du corpus de données et qu'il a repéré les unités de signification, il attribue un code à chacune des unités. Précisons qu'une unité de signification renvoie à une phrase ou à un ensemble de phrases comportant une signification spécifique pour le chercheur en rapport avec la problématique de recherche (Paillé et Mucchielli, 2012; Sabourin, 2010). Paillé et Mucchielli (2012) définissent une unité de signification comme « une phrase ou un ensemble de phrases liés à une même idée, un même sujet, ou, si l'on veut, à un même thème » (p. 241). Dans le cadre de notre recherche, ces unités, de taille variable, étaient constituées de mots, de phrases ou de paragraphes. Il s'agissait donc de repérer les unités qui renvoyaient, d'une part, aux composantes personnelles, soit les valeurs personnelles et, d'autre part, aux valeurs partagées, au cadre professionnel ainsi qu'aux savoirs théoriques. Bien que nous savions pertinemment ce que nous cherchions, nous avons néanmoins favorisé une logique inductive afin d'attribuer un code à une unité de signification. Nous expliquons ce que nous entendons ainsi.

Généralement, les recherches s'inscrivant dans le paradigme qualitatif/interprétatif impliquent une logique d'analyse inductive. Cette logique peut se situer sur un *continuum* qui révèle à une extrémité une approche essentiellement inductive ou plus précisément empirico-inductive. Dans cette perspective, de préférence, le chercheur appréhende le terrain sans *a priori* théoriques de façon à ce que les théories ou les concepts émergent des données. Ainsi, ce sont les données qui permettent le développement de théories. C'est la méthode de recherche de la théorie ancrée qui a été mise au point d'abord par Glaser et Strauss (1967, 2010) et reprise, par la suite, notamment par Paillé et Mucchielli (2012). Il s'agit d'une démarche purement inductive. Le milieu du *continuum*, quant à lui, pourrait présenter une logique inductive modérée. Suivant cette logique, le chercheur, bien que disposant de théories et/ou de concepts, tente de les mettre de côté le temps de l'analyse afin de laisser place à l'émergence de catégories (Savoie-Zajc, 2011). À ce stade, nous souhaitons rappeler que notre premier objectif de recherche visait à rendre compte de manière explicite du raisonnement des stagiaires à l'aide des repères évoqués dans leur discours pour justifier un agir éthique ou non.

À cet égard, la recension des écrits nous a permis de mettre en évidence certains repères que constituent les composantes personnelles et institutionnelles. Il ne s'agissait pas de mettre de côté ces concepts puisqu'ils constituaient un guide dans notre processus d'analyse. Dès lors, une logique inductive délibératoire (Savoie-Zajc, 2011) s'est plutôt imposée et a guidé le processus de traitement des données en ce qui a trait à notre premier objectif de recherche. Autrement dit, nous disposions d'une grille catégorielle prédéterminée ancrée dans notre cadre conceptuel. Plus précisément, ce sont les questions du guide d'entrevue découlant du cadre conceptuel qui ont généré ces catégories. Cependant, de nouvelles catégories pouvaient enrichir la grille catégorielle devant l'émergence d'informations significatives non prévues. Bref, nous avons employé une logique inductive délibératoire lors de l'opération de codification des repères évoqués dans l'argumentaire des stagiaires.

La codification s'avère une étape de l'analyse qui « consiste à attribuer un nom aux divers segments des transcriptions des données ou des productions écrites et graphiques » (Savoie-Zajc, 2011, p. 138). Les segments ou unités de signification ainsi constitués sont identifiés à l'aide de codes tronqués tels que le code « VPart. », lequel renvoie aux valeurs partagées de la profession. Cette opération de réduction de données a été réalisée à l'aide du logiciel *QDA Miner*. Ce logiciel permet d'élaborer le livre de codes dans une fenêtre à gauche du *verbatim*. Idéalement, au départ, ce livre devrait comporter entre 50 à 60 codes (Miles et Huberman, 2003). Ces codes révèlent des rubriques, lesquelles renvoient à ce qui est évoqué dans l'unité de signification sans toutefois en préciser le contenu (Paillé et Mucchielli, 2012). En fait, l'utilité de recourir à des rubriques consiste simplement à étiqueter l'unité repérée. Le logiciel utilisé permet d'identifier et d'annoter dans la marge de droite une unité donnée et de modifier la rubrique au besoin. Enfin, chaque rubrique est associée à une catégorie découlant du cadre conceptuel.

3.4.2.3 *La catégorisation pour l'analyse des repères*

La catégorie constitue un outil classificatoire permettant d'« introduire un ordre dans le désordre apparent » selon Bardin (2003). Nous empruntons ici la définition de cette dernière alors que, pour elle, la catégorie renvoie à une « sorte de casiers, ou rubriques significatives, permettant la classification des éléments de significations constitutifs du message » (p. 41).

Van der Maren (1996) lui prête une signification semblable, c'est-à-dire que la catégorisation vise à regrouper des unités de signification sous un même titre générique.

Précisons que certains critères peuvent témoigner de la qualité d'une catégorie (Bardin, 2003). D'abord, elle doit se distinguer par son caractère d'homogénéité. Ainsi, des éléments de contenu appartenant à une catégorie donnée doivent comporter une parenté sémantique. Vient ensuite l'exhaustivité, c'est-à-dire que toutes les unités de signification doivent pouvoir appartenir à l'une ou l'autre des catégories. Par ailleurs, des chercheurs différents, informés de la problématique et du cadre conceptuel de la recherche, doivent être à même de classer les unités de signification sous la même catégorie. Il s'agit du critère d'objectivité. Doit également être prise en considération la pertinence de la catégorie. En ce sens, le chercheur s'assure que les catégories du corpus s'avèrent liées tant à la problématique qu'aux objectifs de la recherche. Enfin, le caractère d'exclusivité constitue le critère selon lequel un phénomène observé dans un contenu ne peut être classé sous deux catégories différentes.

Mentionnons que, en rapport à l'opération de catégorisation, certains énoncés ont été mis en surbrillance parce qu'il s'avérait difficile de les classer de prime abord. Ils ont dû faire l'objet de plusieurs relectures à différents moments afin de les reconsidérer et d'être en mesure d'attribuer le code correspondant le plus justement possible au phénomène évoqué. D'ailleurs, ce sont les *verbatim* comportant ces énoncés qui ont été retenus par la chercheuse pour la validation inter-juge. Nous y reviendrons au point 3.4.4. Mentionnons également que certains énoncés n'ont pas été considérés pour deux raisons. Ainsi, nous n'avons pas considéré certains propos des participants (S, EA et SS) qui ont été exprimés au début de l'entrevue, en guise d'ouverture, puisque le but visé consistait à instaurer un climat de confiance. Nous avons donc attribué le code « ouverture et mise en confiance ». Il en va de même pour les propos qui ne permettaient pas de répondre aux objectifs de notre recherche tels que « je m'excuse : j'ai dit beaucoup de mots sur la même question » (Océane). Nous avons étiqueté cet extrait comme « matériel non considéré ». De plus, il a parfois été nécessaire de coder les paroles de la chercheuse (C) lorsque la réponse du participant prenait son sens grâce à elles comme dans la séquence qui suit : « C : Je comprends. Donc l'importance de créer des liens, mais tout en gardant une certaine distance? M : Oui » (Margot).

Une fois l'opération de catégorisation réalisée, nous disposions d'un livre comptant plus d'une centaine de codes. Cela peut s'expliquer par le souhait de la chercheuse d'effectuer l'opération de codage en restant le plus près possible des propos des participants. Cependant, dans un souci de réduction, nous avons d'abord combiné les codes, plus précisément, les rubriques, qui comportaient une similarité conceptuelle. Par exemple, la rubrique « entraide » appartenant à la catégorie « valeurs partagées de la profession » a été combinée à la rubrique « collégialité ». En outre, nous avons créé des sous-catégories que nous avons ajoutées aux catégories afin de regrouper des rubriques. Une fois cette opération de réduction complétée, manuellement, nous avons organisé les catégories de manière à les hiérarchiser, à les « faire parler » et de mettre en évidence des liens qu'elles pouvaient entretenir entre elles. Nous disposions ainsi d'un livre de codes comportant sept catégories : 1) identification d'un manquement ou d'un questionnement éthique 2) argument – repère, composante personnelle: valeur personnelle 3) argument – repère, composante institutionnelle : valeur partagée 4) argument – repère, composante institutionnelle : cadre professionnel 5) argument – repère, composante institutionnelle : savoirs théoriques 6) composante personnelle nommée ou sous-entendue 7) composante institutionnelle nommée ou sous-entendue.

Nous souhaitons apporter deux précisions en ce qui a trait aux arguments invoqués par les stagiaires afin de soutenir leur raisonnement. Le participant était invité à soutenir son raisonnement à l'aide d'un argument et c'est cet argument qui a permis à la chercheuse d'identifier le ou les repères qu'il comportait. Plus précisément, les repères étaient identifiés à partir du raisonnement du participant et non pas à partir de l'action même au moment où elle s'est produite. Ainsi, une valeur évoquée dans le discours de ce dernier peut s'avérer différente de celle qu'il a affichée lors de l'action se rapportant à une situation que le participant a lui-même vécue. En guise d'exemple, son propos peut suggérer la bienveillance alors que cette valeur ne l'a pas guidé dans les faits. Autrement dit, le discours d'un participant peut mettre en évidence une valeur de préférence, c'est-à-dire une valeur dont il fait la promotion pour justifier un agir, valeur qui ne semble toutefois pas avoir constitué un repère au moment où l'action rapportée s'est produite. Cependant, puisque nous nous intéressons au raisonnement professionnel, nous avons considéré la valeur de préférence comme un indicateur de ce

raisonnement même si dans les faits (lors de la situation) cette valeur n'a pas guidé le participant.

La deuxième précision concerne également les arguments présentés par les participants. Nous soulignons que les unités de signification ont été catégorisées comme des repères à partir du moment où elles ont servi à soutenir le raisonnement lié à la dimension éthique ou non d'un agir rapporté. Le stagiaire devait donc établir un lien entre une composante et un agir rapporté. Autrement, les unités de signification ont été codées en tant que « composantes personnelles identifiées » et « composantes institutionnelles identifiées »; dans le cadre de cette recherche, elles ne constituent donc pas des repères. Par exemple, un participant évoque la collégialité à titre de valeur partagée, valeur qu'il estime importante dans ses rapports avec ses collègues. Toutefois, cette valeur ne sert pas à soutenir son raisonnement à propos d'une situation qu'il a rapportée : elle est plutôt présentée de manière décontextualisée. Cependant, nous rendons néanmoins compte de ces composantes à la section 4.3, car il nous est permis de penser que, devant d'autres situations, elles pourraient agir à titre de repères.

3.4.2.4 *La thématisation pour l'analyse des perceptions*

Alors que nous ne disposons pas *d'a priori* en ce qui concerne les perceptions des participants se rapportant à la contribution de la formation pratique et initiale au développement de l'agir éthique, il s'agissait d'une démarche davantage inductive que celle utilisée pour traiter les données se rapportant aux repères des stagiaires. Pour cette raison, nous avons favorisé l'analyse thématique lors de l'opération de codification. L'analyse thématique renvoie à « la transposition d'un corpus donné en un certain nombre de thèmes représentatifs du contenu analysé et ce, en rapport avec l'orientation de recherche (la problématique) » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 232). Plus précisément, un thème constitue un « ensemble de mots permettant de cerner ce qui est abordé dans l'extrait du corpus correspondant tout en fournissant des indications sur la teneur des propos » (Paillé et Mucchielli, 2012, p. 241).

Rappelons que nos objectifs de recherche 2 et 3 ciblent des perceptions se rapportant à la contribution des enseignants associés, des superviseurs de stage ainsi que des activités d'enseignement en formation initiale. Ainsi, sur le plan étymologique, « contribution » est

constitué des mots « contribuer » et du suffixe « tion », lequel suffixe renvoie à une action. Le mot « contribuer » emprunté au latin *contributus* signifie « qui a fourni pour sa part » (Druide informatique, 2014). Ainsi, lors de notre analyse, nous avons attribué des thèmes à une unité de signification comportant une action, une intervention se rapportant au développement de l’agir éthique. Il s’agissait principalement de repérer les unités répondant à la question « Qu’évoque le participant en guise d’action se rapportant au développement de l’agir éthique? ». Dès lors, le niveau d’analyse pour ces données s’est avéré de faible inférence puisque le terme « contribution » suggérait des interventions qu’il s’agissait de dégager.

Enfin, ajoutons que nous avons favorisé une thématisation continue (Paillé et Mucchielli, 2012), c’est-à-dire que nous avons attribué des thèmes tout au long de l’opération de codification de manière ininterrompue. Pour ce faire, nous avons d’abord identifié les thèmes émergeant des données. Par la suite, nous les avons regroupés. Par exemple, les rubriques « conseiller », « répondre » et « signaler un manquement éthique » ont été fusionnées au thème « rétroagir ».

3.4.3 La présentation des données

Afin de rendre compte des données recueillies, nous avons principalement eu recours à l’utilisation de tableaux. Plus précisément, dans le but de générer du sens des données, nous avons considéré pour chacune des catégories ou pour chacun des thèmes le nombre de participants s’étant référés à chacune des rubriques correspondant à une catégorie ou à un thème donné. Cette façon de faire nous a permis, d’une part, de mettre en évidence les repères évoqués par les stagiaires dans leur discours et, d’autre part, de dégager les perceptions à l’égard de la formation. De plus, nous avons accompagné les tableaux d’extraits de *verbatim*, lesquels illustrent les résultats présentés dans ces tableaux.

3.4.4 L’interprétation et la vérification des données

Pour Miles et Huberman (2003), le chercheur attribue du sens aux données dès le début de la collecte bien que cette interprétation soit provisoire. En fait, l’interprétation est achevée lorsque la collecte et les opérations liées à l’analyse sont terminées, les tableaux contribuant à l’interprétation.

Par ailleurs, nous nous sommes assurée de la validité des codes en recourant à l'aide d'un second codeur, étudiant à la maîtrise et assistant dans les travaux de recherche liés à l'agir éthique à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Cet étudiant a procédé au contre-codage de quatre *verbatim* : celui de deux stagiaires, d'un enseignant associé ainsi que d'un superviseur de stage. Pour ce faire, la chercheuse lui a remis le livre de codes extrait du logiciel *QDA Miner* ainsi qu'une définition des codes. Elle l'a également informé des objectifs spécifiques de la recherche. L'assistant a donc procédé au contre-codage à l'aide du logiciel. À la suite de cette opération, une rencontre s'est tenue à ce propos afin de comparer le travail de codage de l'assistant et de la chercheuse. Le taux d'accord était de 90 %.

La figure 5 illustre les démarches d'analyse des données issues de notre première phase de collecte, démarches que nous avons expliquées précédemment. Les trois objectifs de recherche sont représentés à l'aide de deux parcours : le premier renvoie aux étapes entourant la catégorisation des repères compris dans la verbalisation du raisonnement des stagiaires. Quant au deuxième, il présente les étapes liées à la thématisation continue des perceptions des participants à propos de la contribution de la FI et de la FP au développement de l'agir éthique des stagiaires.

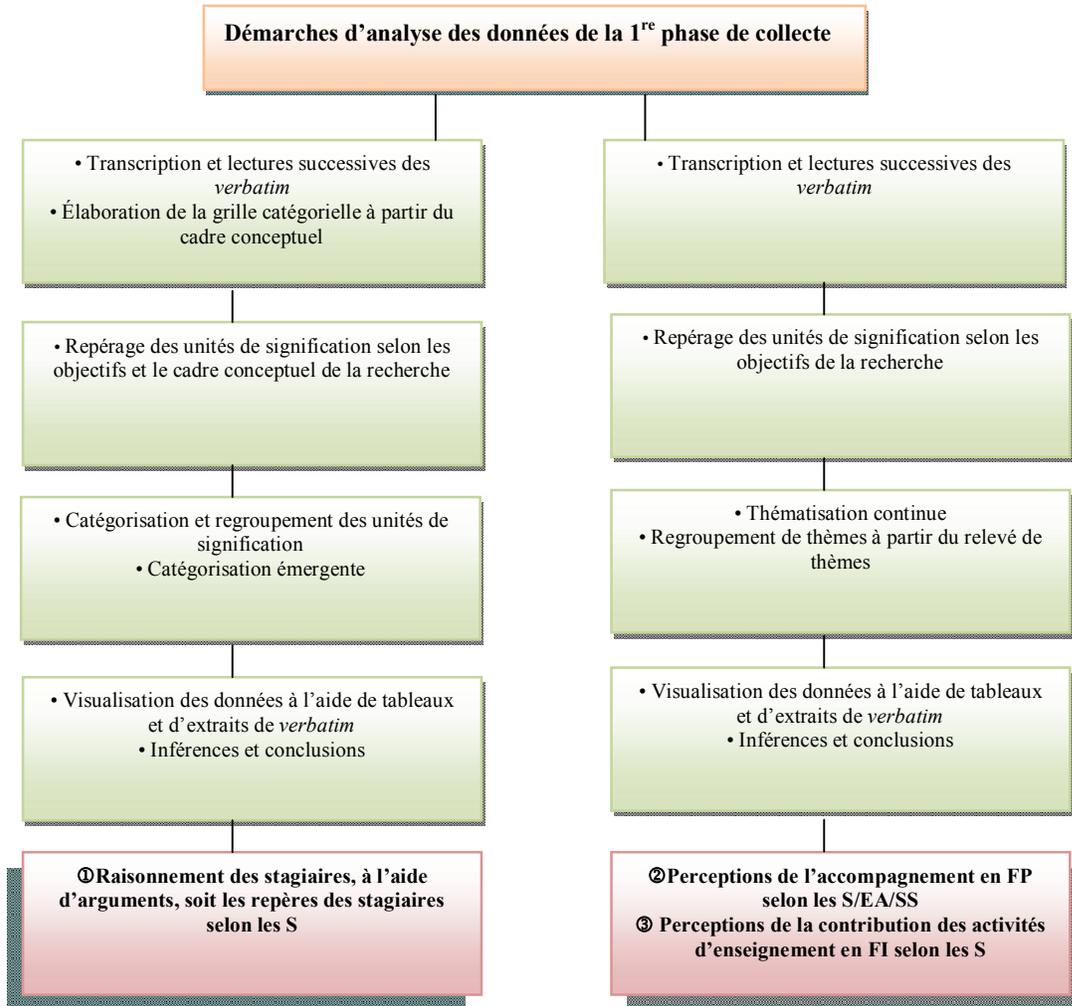


Figure 5 : Démarches d'analyse pour la première phase de collecte de données

3.5 LA DEUXIÈME PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES

Comme mentionné au point 3.2.1, nous avons constaté un besoin d'approfondissement au regard de notre troisième objectif de recherche, c'est-à-dire celui qui vise à mettre en relief la contribution de la formation initiale au développement de l'agir éthique des stagiaires. C'est pourquoi nous avons effectué une deuxième phase de collecte de données. Nous présentons dans cette section les détails liés à la sélection des participants et au déroulement de la tenue du groupe de discussion.

3.5.1 La sélection des participantes

Pour cette deuxième phase de collecte de données, nous n'avons recruté que des stagiaires puisque nous ne souhaitons approfondir que le troisième objectif spécifique de recherche. Nous désirions donner la parole aux stagiaires finissants en enseignement au secondaire sur leur formation au baccalauréat, plus précisément sur la place accordée au développement de l'agir éthique dans les activités d'enseignement. À ce stade, nous avons donc exclu la contribution des stages, car nos entrevues tant auprès des stagiaires, des enseignants associés que des superviseurs de stage ont permis d'apporter un certain éclairage à ce propos lors de la première phase de collecte de données.

Les participantes de cette deuxième phase de collecte de données appartiennent à la cohorte 2011-2015 et ont été invitées sur une base volontaire par le biais des superviseurs de stage que nous avons rencontrés lors de la première phase de collecte de données. En fait, une lettre d'invitation (voir l'annexe J), à l'intention des stagiaires, a été envoyée par courrier électronique aux superviseurs de stage. L'échantillon nécessaire pour constituer un groupe de discussion varie entre huit et douze participants (Boutin, 2007). En fait, il doit être suffisamment grand pour favoriser l'expression d'idées et de perceptions différentes, mais assez petit pour permettre à chacun des participants de s'exprimer sur le sujet tel qu'il le souhaite. C'est pourquoi Geoffrion (2010) recommande de constituer un groupe de sept à neuf participants. En nous appuyant sur cette recommandation, et puisque les données recueillies lors de la première phase de collecte ne nous ont pas permis de répondre de manière satisfaisante à l'objectif lié à la formation initiale, nous avons visé un nombre entre quatre et six participants afin d'optimiser les possibilités d'échanges. Bien qu'au départ six stagiaires aient accepté notre invitation, quatre d'entre eux ont participé au groupe de discussion.

Par souci de cohérence, les critères de sélection s'apparentent à ceux de la première phase de collecte alors que tout stagiaire finissant en enseignement au secondaire pouvait contribuer à répondre à notre troisième objectif spécifique de recherche. Ces critères vont comme suit :

- se porter volontaire;
- être stagiaire de quatrième année en enseignement au secondaire;
- accepter de consacrer deux heures de son temps afin de participer à la tenue du groupe de discussion;
- être le seul participant à l'étude de son séminaire de recherche par souci de confidentialité.

3.5.2 Le déroulement de la tenue du groupe de discussion

Dans cette partie, nous présentons les détails entourant le guide d'animation. Nous expliquons ensuite le déroulement de la rencontre et nous terminons avec quelques précautions déontologiques.

3.5.2.1 Le guide d'animation du groupe de discussion

La conduite de la rencontre a été inspirée de la démarche préconisée par Boutin (2007) et Geoffrion (2010), laquelle comporte trois phases. La première renvoie à la phase d'introduction pendant laquelle l'animateur souhaite la bienvenue aux participants, présente le but de la rencontre et précise quelques règles de fonctionnement. Il en profite pour rappeler l'objet de la rencontre et s'assure d'instaurer un climat de confiance.

Vient ensuite la deuxième phase, la phase de discussion à proprement parler qui est animée de manière semi-directive, c'est-à-dire que le chercheur laisse une certaine latitude aux participants, mais s'assure néanmoins qu'ils restent centrés sur le sujet. En outre, les questions sont formulées à partir des objectifs de recherche, lesquels découlent du cadre conceptuel. À ce sujet, les auteurs s'entendent quant à l'ordre de présentation des questions (Boutin, 2007; Geoffrion, 2010; Krueger et Casey, 2009). Ainsi, l'animateur doit démarrer la discussion en recourant à des questions plus générales et poursuivre avec celles plus spécifiques, c'est-à-dire centrées sur le sujet qui constitue l'objet même de la rencontre. Mentionnons que, dans le cadre de notre recherche, la discussion comprend deux blocs, mises en situation et formation, lesquels blocs sont présentés à l'annexe K et détaillés dans la sous-section qui suit. Enfin, la conclusion renvoie à la troisième et dernière phase durant laquelle les participants sont invités, s'ils le désirent, à ajouter des commentaires et des remerciements leur sont adressés.

3.5.2.2 *La rencontre avec les stagiaires*

La rencontre du groupe de discussion s'est tenue au Campus Laval de l'Université de Montréal. Nous avons proposé différents jours de la troisième semaine de mars 2015 de manière à ce que les participantes choisissent le jour à leur convenance. C'est ainsi qu'elles ont convenu du 23 mars. La rencontre a duré une heure et 14 minutes. Ces participantes seront présentées dans le quatrième chapitre à la section 4.10. Notons qu'aucun stagiaire masculin n'a participé au groupe de discussion. Ainsi, à la suite de la phase d'introduction, la chercheuse agissant à titre d'animatrice a amorcé la discussion avec le premier bloc.

Le premier bloc renvoie à des mises en situation, constituées de deux cas authentiques comportant un manquement éthique : les deux cas ont été rapportés par des participants lors de la première phase de collecte de données et ont été validés par une experte en éthique, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Nous avons pris soin de modifier les prénoms des stagiaires impliqués dans les cas rapportés de manière à protéger leur anonymat. Pour les besoins de l'exercice, nous avons ajouté quelques détails entourant chacun de ces cas. Nous présentons ces cas, celui de Benoit et de Mathieu, à l'annexe K, puisqu'ils ont agi à titre de déclencheurs aux questions de la chercheuse tout au long de la phase de discussion.

Une fois le premier cas exposé, soit celui de Benoit, à l'aide de questions ouvertes, nous avons invité les participantes à s'exprimer sur les repères, les composantes personnelles et institutionnelles, auxquels elles pouvaient se référer afin de justifier l'éthique ou non entourant l'agir de Benoit. En guise d'exemple, nous leur avons posé la question suivante : « Quels repères dans le cadre professionnel vous permettent de dire s'il s'agit d'un manquement éthique? » À la suite des questions portant sur les repères permettant de justifier l'agir de Benoit, nous avons procédé de la même manière avec le cas de Mathieu. Nous avons procédé ainsi dans le but de susciter la réflexion et les échanges des participantes concernant ces repères. En fait, ces repères, issus de notre cadre conceptuel, ont été explorés lors de la première phase de collecte de données. À ce stade-ci, nos questions entourant ces repères agissaient à titre de déclencheur afin d'amener les participantes, par la suite, à s'exprimer sur ce qu'elles ont appris ou ce qu'elles auraient souhaité apprendre dans les activités d'enseignement en formation initiale à l'égard de ces repères. Dès lors, dans le deuxième bloc,

les participantes étaient effectivement invitées à s'exprimer sur la contribution des activités d'enseignement en formation initiale en rapport avec ces repères à partir de questions orientées dans ce sens. Par exemple, les questions suivantes leur ont été adressées : « Pourriez-vous cibler une activité de formation en lien [*sic*] avec ces repères? » et « Qu'auriez-vous souhaité apprendre à propos de ces repères? » Finalement, lors de la phase de conclusion, la chercheuse a résumé le contenu des échanges et a remercié les participantes pour leur contribution à la recherche.

3.5.2.3 *Les considérations éthiques*

Nous avons porté une attention aux précautions semblables à celles prises lors de la première phase de collecte de données. Ainsi, à la suite de l'amendement apporté à notre projet de recherche par le Comité d'éthique de la recherche, nous avons vu à obtenir le consentement libre et éclairé de chacune des participantes (voir l'annexe L). Aussi, un nom fictif a été attribué à chacune, lequel était requis pour le traitement des données. De plus, les questions ont été formulées de manière à ne pas déstabiliser les participantes. Enfin, nous avons pris soin de recruter des stagiaires qui ne se connaissaient pas afin de préserver l'anonymat entourant leur participation. Bref ont été prises les précautions qui correspondent aux règles éthiques que doivent respecter les chercheurs auprès des Comités d'éthique de la recherche.

3.6 L'ANALYSE QUALITATIVE DES DONNÉES DE LA DEUXIÈME PHASE DE COLLECTE

Nous renvoyons le lecteur à la figure 5, car elle illustre la démarche que nous avons favorisée pour l'analyse des données issues de notre deuxième phase de collecte. Nous avons codifié les données se rapportant à la contribution des activités d'enseignement en formation initiale au développement de l'agir éthique (bloc 2), à l'aide de la thématization continue telle qu'expliquée à la sous-section 3.4.2.4. Notons que la chercheuse a procédé de la même manière que lors de la première phase de collecte de données afin d'assurer la validité des codes. Le même assistant de recherche de l'UQTR a contre-codé des extraits du *verbatim*. Plus précisément, il a réalisé le contre-codage de 7 pages sur 31 du fichier *Word*. Au départ, le taux d'accord correspondait à 80 % et, à la suite de discussions et de réajustements, il a atteint

90 %. Nous présentons les résultats des deux phases de collecte de données dans le chapitre qui suit.

QUATRIÈME CHAPITRE

LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Ce chapitre, décrivant les résultats, s'articule principalement autour des trois objectifs spécifiques de notre recherche et comporte quatre parties. Ainsi, la première partie présente les résultats liés aux repères des stagiaires en matière d'agir éthique (premier objectif spécifique); la deuxième expose les résultats en rapport à la contribution de la formation pratique au développement de l'agir éthique des stagiaires (deuxième objectif spécifique) et la troisième partie présente les résultats à propos de la contribution des activités d'enseignement (troisième objectif spécifique). Quant à la quatrième partie, elle comporte les résultats liés à la deuxième phase de collecte de données, laquelle collecte visait à approfondir notre troisième objectif spécifique, soit celui qui concerne l'apport des activités d'enseignement au regard de l'agir éthique des futurs enseignants. Mentionnons que, par souci de clarté et de fluidité, chacune de ces parties est organisée en suivant cet ordre : la présentation des catégories ou des thèmes utilisés pour l'analyse des données et la présentation des résultats.

LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES

LA PREMIÈRE PARTIE : LES REPÈRES DES STAGIAIRES

Dans cette partie, nous présentons d'abord les participants¹⁸ stagiaires de la première phase de collecte de données. Ensuite, nous rendons compte des repères évoqués par chacun des participants devant les situations rapportées. De plus, nous présentons les composantes personnelles et institutionnelles évoquées par les participants stagiaires, mais qui n'ont pas agi à titre de repères pour soutenir leur raisonnement. Enfin, nous terminons cette partie à l'aide de la synthèse de l'analyse des données liées aux repères des stagiaires.

¹⁸ Lorsqu'il est question des « participants » de la présente recherche, l'emploi du masculin n'a d'autres fins que celle d'alléger le texte.

4.1 LA PRÉSENTATION DES STAGIAIRES

Le tableau I comporte quelques caractéristiques propres à chacun des participants stagiaires. Rappelons que les sept stagiaires qui ont participé de manière volontaire à notre projet de recherche, lors de la première phase de collecte de données, appartiennent à la cohorte 2010-2014. Ils sont principalement constitués de six femmes et d'un homme âgés respectivement de 22 à 26 ans. Ces participants avaient tous débuté leur stage 4 au moment des entrevues. Tous stagiaires à l'enseignement secondaire, ils étaient néanmoins inscrits à différents profils. Deux étaient inscrits au programme d'enseignement en éducation physique et à la santé, une au baccalauréat en enseignement du français au secondaire, une à celui en enseignement de l'art dramatique et une autre était inscrite au programme d'enseignement des mathématiques. Quant à la dernière participante, elle était inscrite au programme d'adaptation scolaire et sociale. Mentionnons que Caroline¹⁹, en plus d'être stagiaire en mathématique, occupe le poste d'entraîneuse de basketball à l'école où elle réalise son stage, ce qui l'amène à côtoyer ses élèves dans deux contextes différents. Par ailleurs, les participants étaient issus de différentes universités : quatre d'entre eux provenaient d'une université francophone de Montréal et les trois autres participants étaient inscrits dans une université francophone située aux environs de Montréal.²⁰ Enfin, six participants ont réalisé leur stage dans une école du réseau public alors qu'une seule participante l'a effectué dans une école du réseau privé.

¹⁹ Notons que tous les participants ont été invités à choisir un pseudonyme afin de préserver la confidentialité entourant leur identité.

²⁰ Dans le souci de protéger la confidentialité de tous les participants, le nom de l'établissement universitaire auquel est inscrit chacun des stagiaires n'est pas mentionné parce qu'il pourrait révéler l'identité du superviseur de stage.

Tableau I : Caractéristiques sociodémographiques des stagiaires de la première phase de collecte de données effectuée en mars et avril 2014

Stagiaire	Âge	Programme de formation
Gabrielle	24	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire
Paul	22	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
Caroline	24	Baccalauréat en enseignement des mathématiques au secondaire
Margot	26	Baccalauréat en enseignement de l'art dramatique
Océane	22	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
Sophie	23	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale
Julie	22	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire

4.2 LA JUSTIFICATION D'UN AGIR ÉTHIQUE PAR LES STAGIAIRES

En guise de rappel des questions adressées aux stagiaires, lesquelles questions visaient à mettre en évidence les repères constituant leur raisonnement professionnel, le lecteur peut se référer à l'annexe D.

4.2.1 Les catégories pour l'analyse des repères des stagiaires

À l'aide du tableau II, nous présentons les détails entourant les catégories que nous avons utilisées pour analyser les données se rapportant à notre premier objectif de recherche, soit celui qui vise à mettre en évidence les repères des stagiaires à l'aide du raisonnement professionnel. Nous rappelons que ces catégories sont tirées de notre cadre conceptuel. Le tableau II illustre la manière dont été codifiés les propos des participants à cet égard. Par exemple, il définit ce qui a été considéré lors de l'opération de codage à titre de valeurs personnelles dans le témoignage des participants. A été ainsi considéré ce qui s'avérait important à leurs yeux.

Tableau II : Catégories utilisées pour l'analyse des repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires

CATÉGORIES ²¹	Définitions des catégories
COMPOSANTE PERSONNELLE : REPÈRE - VALEUR PERSONNELLE	Le participant nomme ou son propos suggère une valeur à laquelle il adhère personnellement. Cela teinte sa réflexion, car cette valeur semble importante aux yeux du participant. Cette composante, la valeur personnelle, s'avère la raison lui permettant d'avancer que l'agir est éthique ou non.
COMPOSANTE INSTITUTIONNELLE : REPÈRE - VALEUR PARTAGÉE	Le participant nomme ou son propos suggère une valeur qui renvoie à ses responsabilités professionnelles. Cette composante, la valeur partagée, s'avère la raison lui permettant d'avancer que l'agir est éthique ou non.
COMPOSANTE INSTITUTIONNELLE : REPÈRE - CADRE PROFESSIONNEL (ELR-NI-NE)	Le participant se réfère explicitement à l'un et/ou l'autre des éléments suivants : encadrement légal et réglementaire (ELR), normes internes (NI) (école) et externes (NE) (société). Cette composante, le cadre professionnel, s'avère la raison lui permettant d'avancer que l'agir est éthique ou non.
COMPOSANTE INSTITUTIONNELLE : REPÈRE – SAVOIRS THÉORIQUES	Le participant se réfère à des savoirs disciplinaires, didactiques et/ou psychopédagogiques. Cette composante, les savoirs théoriques, s'avère la raison lui permettant d'avancer que l'agir est éthique ou non.

Nous souhaitons apporter une précision en ce qui concerne l'analyse du repère « valeur partagée ». Derrière les éléments du cadre professionnel se cachent des valeurs associées à la profession enseignante. Par exemple, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) favorise notamment la justice, l'équité et l'égalité; les codes de vie des écoles prônent, entre autres, le respect. Afin de distinguer les repères, valeurs partagées, des repères appartenant au cadre professionnel, nous avons codé ces derniers en tant que tels lorsque le participant s'y référerait de manière explicite. Ainsi, Paul mentionne ce repère : « le code de vie de l'école, mettons là... qui me dit si je peux arriver habillé en pantalon de jogging ». Nous avons attribué la rubrique « norme interne » à cet énoncé. Cela dit, nous présentons les résultats liés aux repères évoqués par les stagiaires.

²¹ Comme mentionné au point 3.4.2.3, les énoncés appartenant aux catégories comprises dans le tableau II ont été considérés à ce titre lorsqu'ils soutiennent le raisonnement du participant dans la justification de la dimension éthique de l'agir rapporté. Plus précisément, le participant établit un lien entre la composante personnelle et/ou institutionnelle et une des situations qu'il a partagées.

Pour ce faire, nous présentons d'abord brièvement le participant. Ensuite, nous décrivons les situations qu'il a exposées, ce qui s'avère nécessaire afin de contextualiser son argumentation et, conséquemment, de mettre en évidence ce qui fonde son raisonnement. À cet égard, nous rapportons d'abord l'agir de l'autre (observation) identifié par le participant et, par la suite, l'agir de ce dernier (auto-observation). Enfin, nous présentons les repères évoqués dans le discours du participant à l'aide d'un tableau récapitulatif et d'extraits de *verbatim*.

4.2.2 La justification d'un agir éthique par Gabrielle

Âgée de 24 ans, Gabrielle est stagiaire en enseignement du français en 5^e secondaire. Elle est issue d'une famille œuvrant en éducation : sa mère est directrice d'école et sa sœur, enseignante. De son aveu, elle a baigné dans ce milieu dès son plus jeune âge alors qu'enfant elle assistait aux réunions pédagogiques. Lors de l'entrevue, elle a confié que, à ce moment-là, les discussions autour de la table portaient très souvent sur l'enseignement et sa mère s'est avérée d'une grande aide, notamment devant des problèmes rencontrés en contexte de stage. Ci-dessous les situations que la participante a partagées sont présentées.

4.2.2.1 Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Gabrielle

Gabrielle a d'abord évoqué une situation qu'elle a observée à chacun de ses stages et qui, à chaque fois, l'a rendue mal à l'aise. Il s'agit d'un enseignant qui se plaint d'un élève difficile dans le salon du personnel. De plus, cet élève est identifié par l'enseignant.

Par la suite, alors qu'elle était invitée à raconter un agir la concernant comportant un questionnement éthique, elle s'est montrée hésitante en mentionnant que, dans le doute, elle consultait son enseignante associée et que, conséquemment, elle ne disposait pas de situations à partager. Toutefois, après réflexion, elle a présenté un cas qui a suscité un questionnement de sa part. Elle a néanmoins précisé qu'elle n'était pas certaine que ce cas comportait un enjeu éthique. Ainsi, devant un groupe plus difficile, Gabrielle a adopté une attitude plus familière et plus décontractée afin de gagner la confiance des jeunes de ce groupe et, ainsi, de créer des liens avec eux. Son questionnement résidait principalement dans les limites qui entourent la distance qu'elle doit conserver avec les élèves sans « compromettre son professionnalisme » d'autant plus que peu d'années la séparent de ses élèves de cinquième secondaire. À l'aide du

tableau, nous présentons les repères qui ont constitué des arguments devant les situations rapportées.

4.2.2.2 Les repères évoqués par Gabrielle

Tableau III : Les repères de Gabrielle

SITUATIONS	Composantes personnelles	Composantes institutionnelles				
		Valeurs personnelles	Valeurs partagées	Cadre professionnel		
	ELR			NI	NE	Savoirs théoriques
Observation Se plaindre d'un élève dans le salon du personnel	◦Bienveillance ◦Respect	◦Neutralité ◦Discretion ◦Ouverture d'esprit ◦Engagement				
Auto-observation Être familière avec les élèves	◦Instruction ◦Bienveillance	◦Distance professionnelle				

Le tableau III présente les repères auxquels s'est référée Gabrielle pour justifier l'éthique entourant les deux situations qu'elle a rapportées. Nous constatons que ce sont les valeurs personnelles ainsi que les valeurs partagées de la profession qu'elle évoque pour soutenir son raisonnement. À cet égard, plusieurs valeurs sont invoquées de manière explicite alors que d'autres sont sous-entendues. Ainsi, devant la situation observée chez un autre enseignant, elle évoque surtout des valeurs associées à la profession enseignante. Lorsqu'il est question de son propre agir, elle s'appuie sur ses valeurs personnelles de même que sur une valeur partagée. Nous observons que devant les situations évoquées, elle ne se réfère ni aux éléments du cadre professionnel ni aux savoirs théoriques. Dans les lignes qui suivent, nous interprétons ces résultats à l'aide d'extraits de *verbatim*.

Les composantes personnelles

Devant l'agir d'un enseignant qui se plaint d'un élève difficile dans le salon du personnel, Gabrielle évoque d'abord des valeurs personnelles. Son propos met en évidence qu'elle se sent interpellée par une telle conduite alors qu'elle mentionne : « ça me rend mal à l'aise quand ils nomment les élèves dans des situations problématiques ». Le premier argument qu'elle avance

sous-entend une valeur personnelle qui lui tient à cœur, soit la bienveillance : « moi, j'arrive, puis je suis toute jeune, puis je veux justement donner la chance à tout le monde, je veux quasiment les sauver ». Cette réflexion donne lieu de croire qu'elle a à cœur le souci du bien-être de chaque élève. Aussi, du point de vue de Gabrielle, parler en mal d'un élève devant ses collègues constitue un manquement éthique « dans le sens où c'est de manipuler un peu l'opinion des autres [collègues] sans faire exprès ». Cet énoncé suggère que le respect vis-à-vis de ses collègues agit également ici à titre de repère car, pour elle, c'est un peu « manipuler » le point de vue l'autre à l'égard d'un élève. Un tel agissement peut modifier l'opinion d'un collègue, l'empêchant ainsi de se forger sa propre opinion; ce qui peut dénoter un manque de respect à l'égard de ce collègue.

En ce qui concerne la réflexion de Gabrielle sur son propre agir, c'est-à-dire son questionnement sur les limites entourant la familiarité avec les élèves, elle évoque d'abord l'instruction en tant que valeur personnelle en rappelant qu'il s'agit là de son principal rôle : « Bien, l'éducation, c'est une valeur. Dans le fond, mon premier rôle en tant que stagiaire enseignante, c'est d'éduquer, d'enseigner. » Bien qu'elle mentionne l'éducation, sa réflexion porte essentiellement sur l'instruction, laquelle est comprise par la participante comme la transmission de connaissances. Il ne s'agit pas d'éducation au sens de transmission de valeurs : « je suis vraiment concentrée sur ma matière » ou « peu importe ce qu'on enseigne, une période un peu plus calme, une période plus agitée, il faut qu'il [l'élève] soit sorti avec quelque chose de plus [...] Ça, c'est vraiment, vraiment important pour moi ». Autrement dit, elle évoque le repère « instruction » en tant que valeur personnelle pour justifier la distance que nécessite la relation enseignant/élève bien que ce repère renvoie plutôt à la mission même de l'école soit, entre autres, celle d'instruire. Rappelons que Gabrielle provient d'une famille d'enseignants ce qui, conséquemment, peut se refléter sur ses valeurs personnelles et teinter ses réflexions. En plus d'être préoccupée par la matière, Gabrielle mentionne l'importance de créer des liens avec ses élèves, ce que nous avons identifié à l'aide de la rubrique « bienveillance » puisqu'elle peut se rapporter au désir d'entretenir avec les élèves une relation chaleureuse et significative telle que l'éthique du *care* le soutient :

Ah! Est-ce que le lien est aussi important que la matière? Je suis vraiment là pour passer un contenu, mais en même temps, il faut que je passe du bon temps, alors ça aussi. Puis, je dirais que c'est les deux principales [valeurs personnelles] [...] je veux que mes élèves soient bien dans mes groupes.

Les composantes institutionnelles

Comme mentionné précédemment, parmi les composantes institutionnelles, seules les valeurs partagées semblent constituer des repères pour Gabrielle devant les situations rapportées. En effet, plusieurs valeurs de la profession agissent à titre de repères pour elle afin de justifier l'éthique liée notamment à la première situation qu'elle a rapportée, soit celle qui concerne un enseignant qui se plaint d'un élève, dont l'identité est révélée, dans le salon du personnel. D'abord, elle évoque clairement la neutralité qui est attendue des enseignants, l'utilisation du mot « supposée » étant révélatrice à cet égard :

Dans le sens où, bon, on est en 5^e secondaire et là, j'entends un enseignant de 3^e ou 4^e secondaire qui parle d'un jeune puis là, je vais l'avoir l'année d'après. Bien, je suis supposée être neutre vis-à-vis tout le monde, mais j'ai entendu des personnes parler de certains élèves. Je les catégorise déjà malgré moi.

Ainsi, elle admet qu'un tel agissement peut biaiser son opinion à l'égard d'un élève et, conséquemment, constituer un manquement éthique : « être un peu plus sévère avec un [élève] alors que je ne l'aurais pas été si je ne le connaissais pas ». De plus, elle apporte un autre argument pour soutenir son raisonnement, il s'agit de la discrétion attendue des enseignants : « la confidentialité fait partie intégrante de notre métier. Je peux aller chez mon médecin puis j'espère très sincèrement qu'il ne dira pas tous mes problèmes. Même chose pour un enseignant ». Gabrielle mentionne que cette valeur lui vient des enseignants marquants à qui elle pouvait se confier en toute confiance alors qu'elle était elle-même élève. Un autre repère évoqué de manière implicite par la participante concerne l'ouverture d'esprit. Ainsi, l'enseignant, de son point de vue, doit se montrer apte à accepter les différences de ses élèves, car « c'est un travail tellement humain qu'il faut accepter la différence, il faut être tolérant ». Elle termine sa réflexion liée à l'agir observé en sous-entendant l'engagement de l'enseignant en tant que valeur de la profession. Elle exprime ainsi la nécessité pour l'enseignant de « faire abstraction » des différences des élèves auxquelles ce dernier peut se heurter afin de « les

amener plus loin ». Cela renvoie en quelque sorte au « pari de l'éducabilité ». Sa justification, de ce point de vue, peut se lire ainsi : se plaindre d'un élève difficile dans le salon du personnel constitue une forme de désengagement vis-à-vis de celui-ci.

En ce qui a trait au questionnement sur son propre agir, lequel renvoie aux limites de la familiarité que permet la relation enseignant/élève, c'est la distance professionnelle qui constitue l'objet de son raisonnement. À peine plus âgée qu'eux, soucieuse de créer des liens avec ses élèves de 5^e secondaire et de leur transmettre des connaissances, le questionnement de Gabrielle évoque les risques associés à la familiarité dans une relation professionnelle : « Est-ce qu'ils vont vraiment voir la limite entre l'enseignante en moi puis l'amie qui leur enseigne? » Le témoignage de Gabrielle suggère que la distance professionnelle s'avère un repère en devenir alors qu'il représente un questionnement et un objet de réflexion à ce stade de son cheminement : « Alors, ça [la distance professionnelle], j'avais trouvé ça difficile, je ne sais pas si c'est un questionnement éthique à ce moment-là? »

Somme toute, Gabrielle soutient son raisonnement à l'aide de ses valeurs personnelles, lesquelles résultent possiblement du fait qu'elle provienne d'une famille d'enseignants. En ce sens, son discours est centré autour de la « matière à passer ». Ajoutons à cela que, dans les débuts, en enseignement, plusieurs sont préoccupés par les connaissances à transmettre. Par ailleurs, elle porte son attention sur des valeurs partagées, certaines sont désignées clairement à l'aide des mots tels que « neutre ». Il est aussi permis de penser qu'elle évalue les répercussions d'un agir sur les autres, notamment sur les élèves. Se plaindre d'un élève dans le salon du personnel peut, de son point de vue, engendrer des conséquences chez l'élève lui-même qui pourra se voir stigmatisé par des enseignants. De surcroît, c'est « manipuler » l'opinion de ses collègues.

4.2.3 La justification d'un agir éthique par Paul

Paul, âgé de 22 ans, ancien scout, est stagiaire en enseignement en éducation physique et à la santé. Il est amené à enseigner à des élèves de différents niveaux de l'ordre secondaire. Ce stagiaire a fait partie des scouts pendant plusieurs années, ce qui, de son avis, teinte ses valeurs personnelles. Précisons à propos de Paul que le responsable du placement des étudiants de la

formation pratique de l'université, où il est inscrit, a adressé une demande particulière à son enseignant associé afin qu'il accepte de l'accueillir pour ce dernier stage. Cette demande « spéciale » a été personnellement adressée à cet enseignant parce que Paul a éprouvé des difficultés d'ordre relationnel avec l'enseignante associée l'ayant accueilli lors du troisième stage. Cela dit, nous présentons les situations qu'il a rapportées ainsi que ce que son raisonnement a permis de mettre en évidence.

4.2.3.1 Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Paul

En ce qui concerne l'agir d'un autre stagiaire ou d'un autre enseignant, Paul a présenté deux situations. La première concernait des enseignants d'éducation physique qui arrivent à leur cours au son de la cloche de sorte que les élèves doivent attendre leur enseignant à l'entrée du gymnase puisque la porte est verrouillée. De plus, le matériel nécessaire au déroulement du cours n'est pas prêt. Paul a également rapporté des situations où l'enseignant blasphème devant les élèves.

À propos de son propre agir, Paul a mentionné avoir blasphémé et commis des fautes de français devant ses élèves. Il est également arrivé en retard à ses cours. De plus, il a raconté une situation à laquelle il a dû réagir. De son point de vue, cette situation comportait un enjeu éthique. Il s'agit d'une élève qui a demandé à Paul si elle pouvait revêtir un pantalon de jogging dans le cours d'éducation physique alors que le code de l'élève prescrit plutôt le port du short. En guise d'argument, l'élève a mentionné à Paul que le pantalon était pareil à celui qu'il portait lui-même. Devant cet argument, il a dit s'être senti mal à l'aise. Bien qu'il ait exigé qu'elle porte le short, il a exprimé une certaine injustice entourant sa décision à l'égard de l'élève. Enfin, il a également rapporté une intervention qu'il a dû faire auprès d'une élève en situation de crise. À ce propos, sa réflexion portait spécifiquement sur les risques associés au toucher professionnel, notamment lorsque ce dernier concerne un enseignant et une adolescente.

4.2.3.2 Les repères évoqués par Paul

Tableau IV : Les repères de Paul

SITUATIONS	Composantes personnelles	Composantes institutionnelles				Savoirs théoriques
	Valeurs personnelles	Valeurs partagées	Cadre professionnel			
			ELR	NI	NE	
Observation	◦Être un modèle					
Arriver en retard à son cours						
Blasphémer devant les élèves	◦Être un modèle					
Auto-observation	◦Être un modèle					
Arriver en retard à son cours						
Blasphémer devant les élèves	◦Être un modèle					
Porter ou non la même tenue vestimentaire que les élèves	◦Respect ◦Égalité ◦Être un modèle			◦Code de vie des élèves ◦Code vestimentaire des enseignants		
Intervenir physiquement ou non auprès d'une élève en crise			◦Code criminel		◦Attentes de la société	

Globalement, le tableau IV permet de rendre compte des repères évoqués par Paul. Nous constatons que ce participant utilise à différentes occasions la valeur personnelle « être un modèle ». C'est principalement ce qui guide sa réflexion devant les diverses situations rapportées. Les valeurs personnelles « respect » et « égalité » constituent également un repère pour lui en ce sens qu'il valorise l'égalité dans ses rapports avec les élèves. Toutefois, des composantes institutionnelles appartenant au cadre professionnel sont évoquées pour soutenir son raisonnement lorsqu'il s'agit des deux situations le concernant. Il est question du *Code criminel* en ce qui concerne l'encadrement légal et réglementaire. Son raisonnement est également soutenu grâce à deux composantes issues des normes internes telles que le code de vie des élèves ainsi que le code vestimentaire des enseignants. Enfin, une norme externe est mise en évidence dans sa réflexion, il s'agit des attentes de la société à l'égard des hommes. Nous présentons les détails entourant ces composantes dans les lignes qui suivent.

Les composantes personnelles

Afin de soutenir son raisonnement devant deux situations qu'il a observées chez d'autres enseignants, Paul s'appuie sur la valeur personnelle « être un modèle », laquelle est récurrente dans son propos : « le côté éthique d'un enseignant, c'est d'être un modèle » ou « c'est surtout qu'on [les enseignants] est des modèles » ou « j'essaie d'être un modèle ». Il s'agit du repère qu'il invoque afin de soutenir sa réflexion se rapportant aux situations dont les enjeux sont liés à la ponctualité et au langage de certains de ses collègues. De son point de vue, arriver en retard au cours constitue un manquement éthique parce que l'enseignant demeure un modèle pour ses élèves. En fait, c'est ce qui guide la réflexion de Paul tout au long de l'entrevue alors que le mot « modèle » est repris à 16 reprises lors de son témoignage. À ce mot s'ajoute celui d'« exemple » qui renvoie au même sens « montrer l'exemple le plus possible ». Il s'agit de son principal argument : « Dans le fond, il faut être parfait. Côté éthique, il faut être parfait en tant qu'enseignant parce que, sinon, tu ne peux pas reprendre tes élèves, puis ils ne peuvent pas te prendre comme modèle. » Pour ce participant, ne pas assumer son rôle de « modèle » peut donner lieu à un manque de cohérence en ce sens qu'il peut s'avérer difficile pour un enseignant ou un stagiaire d'exiger une conduite des élèves qu'il ne peut lui-même adopter. Il doit, de ce point de vue, agir à titre de « modèle ». Ainsi, son propos suggère qu'un agir donné est porteur de sens à l'endroit des élèves. Dès lors, dans la situation décrite, l'enseignant véhicule un message contradictoire dans son rôle de socialisation des jeunes : « Dans la société, plus tard, quand tu vas être un citoyen, ce n'est pas grave d'arriver en retard, il y a des choses pires que cela. » Il ajoute que, par conséquent, cela peut entraîner des répercussions sur la gestion de classe, car il peut être difficile dans ces conditions de reprendre un élève retardataire. En outre, le propos de Paul donne à penser qu'un manquement à l'égard de la valeur « être un modèle » peut laisser paraître une certaine forme de désengagement de la part de l'enseignant : « En plus, ça montre que tu ne tiens pas vraiment à ce que tes élèves apprennent. Tu arrives là et c'est comme si tu t'en foutais finalement. »

Lorsque Paul réfléchit à son propre retard, c'est également le repère « être un modèle » qui fonde sa justification. Le matériel nécessaire pour son cours d'éducation physique n'étant pas prêt, il a affirmé ne pas s'être senti fier de lui en ajoutant que cela a eu un impact sur son rôle d'agent de socialisation auprès des jeunes : « Je n'étais pas prêt pour le cours et c'est sûr que

cela a paru dans le cours, puis c'est sûr que j'ai envoyé un message négatif aux élèves par rapport à cela. » C'est encore le repère « être un modèle » qui guide sa réflexion lorsqu'il mentionne la situation où il blasphème devant les élèves. Son argument est étayé de la même manière, c'est-à-dire qu'un tel agir comporte une ambiguïté par rapport au rôle de socialisation qui incombe à l'enseignant : « après cela, quand j'entends un mot vulgaire qui sort de la bouche d'un élève, puis là, je le reprends, mais il faut que je puisse le reprendre, il faut que je sois un modèle encore ».

À propos de la situation impliquant une élève souhaitant porter la même tenue vestimentaire que lui, le raisonnement de Paul est, une fois de plus, guidé essentiellement par la composante personnelle « être un modèle ». Après avoir consulté son enseignant associé, il n'a pas acquiescé à la demande de l'adolescente qui souhaitait porter le pantalon de jogging pour le cours d'éducation, pantalon similaire à celui que portait le participant. Cependant, il a mentionné ne pas s'être senti en accord avec cette décision car, de son avis, « c'est vrai que, encore là, c'est montrer l'exemple. Tu es un modèle ». C'est pour cette raison qu'il a présenté cette situation à titre de manquement éthique. De surcroît, il mentionne que cela traduit un manque de respect à l'égard de l'élève :

Si tu t'attends à ce que l'élève fasse quelque chose, il faut que toi-même tu le fasses, c'est une question de respect. Par exemple, les pantalons dont je viens de parler, c'est une question de respect. Je trouvais que je ne l'avais pas vraiment respectée là-dedans parce que je lui dis de faire quelque chose, mais moi je ne le fais pas. C'est un manque de respect envers l'élève.

En fait, les valeurs personnelles « être un modèle » et « respect » telles qu'elles semblent comprises par le participant donnent à penser qu'il favorise des rapports d'égalité avec ses élèves comme en témoignent d'ailleurs les énoncés suivants : « mon groupe de secondaire 1 aussi ne m'appelle pas monsieur. On est égal, il y a un respect » ou « À la place de monsieur, mes élèves m'appellent Paul ou Polo. Alors, côté valeur, cela amène quelque chose de différent. Je me sens moins leur policier. »

En réalité, il semble que les valeurs « égalité » et « respect » teintent la compréhension du participant de la composante « être un modèle ».

Les composantes institutionnelles

Pour débiter, mentionnons qu'aucune composante institutionnelle ne constitue une référence devant les situations concernant la ponctualité aux cours ainsi que l'utilisation d'un langage inapproprié alors que la composante personnelle « être un modèle » s'avère être le principal repère. Cependant, en rapport à la situation concernant le port du pantalon de jogging, des composantes institutionnelles sont identifiées par Paul. Il s'agit, dans un premier temps, d'une norme interne, soit le code de vie de l'élève. Précisons d'abord que cette composante lui a permis de poser une intervention par rapport à la situation décrite et, donc, d'exiger de l'élève qu'elle porte le short au moment où l'événement s'est produit. Cela dit, ce n'est pas ce qui nous amène à considérer le code de vie des élèves à titre de repère puisque nous cherchons à identifier les repères à partir du discours du participant et de la justification qu'il avance. Ainsi, il s'agit d'un repère parce que le participant s'oriente, se positionne par rapport à ce code de vie. Comme ce sont ses valeurs personnelles telles que l'égalité et le respect découlant de la composante personnelle « être un modèle » qui teintent son raisonnement, cela nous amène à penser qu'il n'adhère pas complètement à cette composante du cadre professionnel comme le suggère sa réflexion : « je le savais que dans le code de vie c'était ça, mais devant ce qu'elle apportait comme argument, je me suis dit : "ce n'est pas faux" ». Aussi, cela l'amène à remettre en question la dimension éthique de sa décision auprès de l'élève. Ce sont ces mêmes valeurs personnelles qui l'incitent également à revoir sa tenue vestimentaire par manque de respect envers ses élèves et, conséquemment, à se positionner par rapport au code vestimentaire des enseignants, notamment celui des enseignants d'éducation physique : « Il paraît que j'ai le droit d'arriver en pantalon de jogging ici, mais je ne l'ai pas refait et je ne vais sûrement pas le refaire. »

Paul termine avec une dernière situation dans laquelle il a été impliqué. Au gymnase, une élève en situation de crise veut quitter le cours. Il tente de lui bloquer le passage afin de l'en empêcher. Comme son intervention n'atteint pas le résultat escompté, il demande à une enseignante d'intervenir « physiquement » à sa place :

Quand j'ai vu qu'elle ne voulait vraiment pas rester, par rapport à la relation enseignant-élève/fille, je ne pouvais pas, je ne voulais pas avoir de contacts

physiques avec elle parce que je ne veux pas avoir de troubles par rapport à cela.

Afin de justifier cette décision, Paul évoque une composante institutionnelle à titre de repère. Il s'agit des attentes de la société à l'égard des hommes : « il y a des choses dictées par la société, puis dictées aussi par les croyances que tout le monde a... qu'un enseignant/homme ne peut pas toucher ». C'est sur cette attente qu'il fonde son raisonnement par rapport à cet agir. En outre, devant la même situation, il se réfère vaguement au repère « *Code criminel* » afin de soutenir sa réflexion : « par rapport à ce qui me dit ce que je peux faire ou pas, c'est le cadre... par rapport au droit criminel ». De son point de vue, cela lui permet d'éviter de se retrouver dans des situations où il pourrait faire l'objet de poursuites judiciaires.

En résumé, l'argumentaire de Paul est principalement porté par la valeur « être un modèle », laquelle demeure importante aux yeux du participant. Cependant, il est permis de s'interroger sur sa compréhension de cette valeur, notamment dans un rapport professionnel marqué par l'autorité. Cette valeur agit à un tel point dans son raisonnement que cela teinte sa compréhension des composantes institutionnelles telles que la norme interne que constitue le code vestimentaire des enseignants. Enfin, nous remarquons que Paul est le seul participant qui a été à même d'évoquer des composantes associées à l'encadrement légal. Rappelons le *Code criminel*, qui a été évoqué par le participant, bien que son propos fût un peu vague. Cela donne lieu de croire que le recours à ce repère légal peut être lié à sa discipline d'enseignement, l'éducation physique, laquelle discipline l'amène à interagir avec des adolescents dans un cadre qui accroît les possibilités de « toucher physique ».

4.2.4 La justification d'un agir éthique par Caroline

Âgée de 24 ans, Caroline est stagiaire en enseignement des mathématiques dans un établissement scolaire privé. Mentionnons à son propos qu'elle occupe une double fonction auprès de certains de ses élèves de troisième secondaire, celle de stagiaire et d'entraîneuse de basketball.

4.2.4.1 Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Caroline

Caroline a d’abord exprimé un malaise et une certaine hésitation à raconter la situation qu’elle souhaitait exposer. Une fois l’hésitation passée, elle a fait part de l’agissement d’un enseignant de l’école où elle effectuait son stage. Pour rire et pour se montrer « cool » auprès de ses élèves, cet enseignant a posé des gestes grossiers tels que « faire un doigt d’honneur » à l’un d’eux. Témoin de cette situation, elle a dit ne pas s’être sentie à l’aise.

Invitée à raconter un agir la concernant, Caroline a mentionné que la situation qu’elle avait en tête ne comportait pas d’enjeu éthique, mais que c’était le seul exemple dont elle se rappelait à ce moment-là. De son propre aveu, elle n’a pas eu le temps de réfléchir à la dimension éthique du travail de l’enseignant pendant ce dernier stage : elle avait bien d’autres choses à faire, comme « gérer » son groupe, que de « s’occuper de la compétence éthique ». Cependant, elle a pu évoquer une situation. Lors de son cours de mathématique, l’indiscipline du groupe l’a amenée à effectuer une mauvaise intervention auprès d’une élève : « elle a dit quelque chose alors, c’est elle qui l’a eue [sa colère] ».

4.2.4.2 Les repères évoqués par Caroline

Tableau V : Les repères de Caroline

SITUATIONS	Composantes personnelles	Composantes institutionnelles					
		Valeurs personnelles	Valeurs partagées	Cadre professionnel			Savoirs théoriques
				ELR	NI	NE	
Observation	<ul style="list-style-type: none"> ◦Être un modèle ◦Agir comme un bon parent ◦Responsabilité personnelle 				<ul style="list-style-type: none"> ◦Attentes du milieu 		
Poser un geste grossier devant les élèves							
Auto-observation							
Effectuer une mauvaise intervention auprès d’une élève							

Tel qu’illustré dans le tableau V, les propos de Caroline donnent à penser que ce sont principalement les composantes personnelles qui guident sa réflexion devant un agir comportant une dimension éthique, plus spécifiquement devant l’agir qu’elle a observé chez

un collègue. Il s'agit des valeurs « responsabilité personnelle », « être un modèle » et « agir comme un bon parent » qui lui permettent de juger de cette situation impliquant un geste grossier de la part de cet enseignant. Toutefois, une composante institutionnelle issue du cadre professionnel et liée aux normes internes est sommairement sous-entendue à ce propos. Il s'agit des attentes du milieu. Toutefois, lorsqu'il est question de son agir, son propos ne comporte aucun argument alors qu'elle exprime : « je me suis fâchée ou énervée trop rapidement, mais je me suis jamais vraiment posée la question si c'était éthique ou pas ». Lors de l'entrevue, la prise de recul vis-à-vis cet événement la campe néanmoins dans cette position : « ce n'est pas que j'ai dit quelque chose, c'est juste que j'ai répondu bêtement ». Les détails entourant les composantes évoquées sont présentés dans les lignes qui suivent.

Les composantes personnelles

Le premier agir qu'a observé et rapporté Caroline concerne un enseignant qui pose un geste grossier, plus précisément « faire un doigt d'honneur » devant ses élèves. À ce propos, trois valeurs personnelles teintent la réflexion de la participante. Elle fait d'abord appel au repère « être un modèle ». Ainsi, dès le début de son témoignage, elle mentionne son embarras devant cette situation : « je n'étais pas à l'aise avec cela ». Ses propos suggèrent que cet agir la bouscule dans ses valeurs personnelles : « Moi, dans la vie de tous les jours, je ne le fais pas, c'est quelque chose que je n'aime pas. » Elle ajoute que poser un geste semblable, c'est du même coup l'endosser face aux élèves : « c'est comme l'accepter, puis on doit être des modèles pour eux ». Cette réflexion sous-entend que les conséquences de l'agir de l'enseignant pourraient se répercuter sur celui des élèves, lesquels pourraient être tentés de reproduire un comportement semblable.

Vient ensuite la valeur personnelle « agir comme un bon parent » sur laquelle elle s'appuie pour justifier une conduite éthique, notamment celle de l'enseignant dont il est question. Elle explique que, en tant qu'enseignante, elle agit comme le parent qu'elle souhaiterait devenir éventuellement. Autrement dit, face aux élèves, elle adopte une conduite qu'elle souhaiterait afficher devant ses propres enfants. C'est ce qui la guide dans la justification de l'agir rapporté.

Conséquemment, elle s'attend des autres enseignants, entre autres, qu'ils adoptent une conduite en accord avec les valeurs éducatives d'un parent telles que le respect :

C'est beaucoup comme ça que j'agis, puis, pour moi, faire un doigt d'honneur, ce n'est pas acceptable, ce n'est pas acceptable. Puis, je n'aimerais pas ça que mes enfants fassent ça, je n'aimerais pas ça que mes enfants aillent chez quelqu'un puis fassent ça et qu'un parent autour voit. Je n'aimerais pas ça qu'un professeur laisse mon enfant faire ça à l'école et fasse ça en niaisant. Alors, moi, ça va comme... c'est non, je ne trouve pas ça acceptable, je ne trouve pas ça respectueux, puis je ne suis pas à l'aise avec ça.

En outre, Caroline pousse l'analogie du « bon parent » un peu plus loin en mentionnant que l'enseignant « adopte » les élèves en quelque sorte pour la durée d'une année scolaire. Elle poursuit ensuite sa réflexion en rapport avec la même situation rapportée en invoquant la valeur « responsabilité personnelle ». Ainsi, son raisonnement comporte un argument qui renvoie à la responsabilité personnelle en ce sens que, de son point de vue, l'enseignant a une certaine responsabilité à l'endroit de l'élève, notamment en ce qui concerne la conduite de ce dernier : « bien agir puis ce qu'on dégage : je trouve que c'est important de quoi on a l'air devant les autres, comment on agit puis, des fois, c'est [l'agir de l'élève] un peu le reflet de moi en même temps ». Dès lors, si l'élève agit mal, elle se dit : « c'est moi qui leur ai enseigné, c'est moi qui leur ai montré, alors c'est moi, à quelque part... je ne leur ai pas dit ou je ne leur ai pas montré. Pour moi, c'est important ». Cette responsabilité personnelle est également sous-entendue dans l'extrait de *verbatim* mis en exergue ci-dessus que nous rappelons : « je n'aimerais pas ça que mes enfants aillent chez quelqu'un puis fassent ça et qu'un parent autour voit ». Lorsque la chercheuse lui demande de préciser les raisons pour lesquelles cette valeur est importante à ses yeux, elle admet qu'il s'agit d'une valeur « ancrée » en elle :

Je n'ai pas de raisons, j'ai l'impression que c'est juste important, mais je ne sais pas... peut-être que mes entraîneurs de basketball, ma mère puis toute ma famille, je trouve cela important alors cela a comme été ancré en moi, mais je n'ai pas de raisons. Je sais que c'est important pour moi.

Bref, selon Caroline, l'agir d'un jeune constitue en partie le reflet du travail de l'adulte. Pour ces raisons, comme évoqué par la participante, la responsabilité dont il est question renvoie plus à la personne qu'au professionnel qu'est l'enseignant.

Avant d'introduire les détails entourant les composantes institutionnelles, nous rappelons que la participante n'a présenté aucune composante personnelle pour juger de la dimension éthique de son propre agir. Cet agir concernait une intervention auprès d'une élève d'un groupe turbulent. En fait, elle a mentionné s'être fâchée injustement contre cette élève devant l'agitation du groupe et lui avoir répondu « bêtement ». Toutefois, à ce propos, elle a confié : « je ne me suis jamais vraiment posé la question si c'était éthique ou pas » et « ce n'est pas que j'ai dit quelque chose, c'est juste que j'ai répondu bêtement », ce qui peut expliquer l'absence d'argument renvoyant à des composantes personnelles devant cette situation.

Les composantes institutionnelles

Devant la situation rapportée concernant la conduite d'un autre enseignant, Caroline fait brièvement référence au cadre professionnel, plus spécifiquement aux attentes du milieu à l'égard des stagiaires : « Je ne l'aurais [le geste grossier] jamais fait, puis c'est un enseignant, il était enseignant, mais un stagiaire qui ferait cela, cela serait vraiment moyen. » Cela donne à penser que les attentes du milieu peuvent s'avérer plus élevées à l'égard des stagiaires.

Bref, le témoignage de Caroline suggère qu'à ce moment de son cheminement, son raisonnement est principalement orienté vers ses valeurs personnelles. Cela met en évidence que sa réflexion est adossée à une éthique proche d'une éthique de la vertu. Dans cette perspective, cela suggère que le stagiaire ou l'enseignant doit incarner des valeurs traditionnelles telles qu'« agir comme un bon parent ».

4.2.5 La justification d'un agir éthique par Margot

Âgée de 26 ans, Margot est stagiaire en enseignement de l'art dramatique à différents niveaux. Elle est la plus âgée des participants de la première phase de collecte de données; cette différence d'âge s'explique par un changement d'orientation. Très proche de ses élèves,

Margot estime très important de créer des liens avec eux. Du point de vue de la participante, c'est sa discipline d'enseignement qui requiert cette proximité.

4.2.5.1 *Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Margot*

Pour sa part, Margot a exposé une situation renvoyant à la tenue vestimentaire d'une stagiaire. Plus précisément, elle a rapporté que cette dernière portait une tenue inappropriée pour enseigner comme il s'agissait d'un legging très moulant.

Alors qu'il est important pour elle de créer des liens avec ses élèves, Margot a mentionné avoir des relations familières avec eux, ce qui l'a amenée à tenir des propos engagés auprès de son groupe de cinquième secondaire. Elle a ainsi exprimé ses opinions sur le travail des policiers lors des manifestations étudiantes associées au « printemps érable ». Elle a mentionné devoir parfois se censurer comme elle est très proche de ses élèves.

4.2.5.2 *Les repères évoqués par Margot*

Tableau VI : Les repères de Margot

SITUATIONS	Composantes personnelles	Composantes institutionnelles				
	Valeurs personnelles	Valeurs partagées	Cadre professionnel			Savoirs théoriques
			ELR	NI	NE	
Observation		◦Distance professionnelle				
Porter une tenue vestimentaire inappropriée en classe						
Auto-observation		◦Impartialité				
Tenir des propos engagés auprès des élèves	◦Bienveillance	◦Distance professionnelle				

Nous pouvons constater à partir du tableau VI que Margot soutient son raisonnement en ayant recours aux composantes institutionnelles. D'abord, devant la situation qu'elle a rapportée à propos de la tenue vestimentaire d'une stagiaire, son discours trouve sa justification essentiellement à l'aide de la valeur partagée « distance professionnelle ». Ensuite, lorsqu'elle présente une situation la concernant, elle porte son attention sur les valeurs partagées « impartialité » et « distance professionnelle » afin de soutenir sa réflexion. Notons que la

participante s'appuie sur une seule composante personnelle afin de juger de la dimension éthique d'un agir la concernant. Il s'agit de la bienveillance. Par ailleurs, elle n'appuie pas son raisonnement sur les éléments du cadre professionnel ni sur les savoirs théoriques afin de justifier l'éthique entourant les situations rapportées. Nous présentons dans ce qui suit les composantes agissant à titre de repères pour elle.

Les composantes personnelles

Pour Margot, il semble très important de développer avec ses élèves des relations significatives et, de son point de vue, l'enseignement de l'art dramatique favorise une certaine « proximité » avec eux. Cela se traduit ainsi : « je reste quelqu'un de très familière avec mes jeunes, rapidement, je crée des contacts ». Cet énoncé peut sous-entendre une bienveillance à l'endroit des élèves puisqu'elle souhaite entrer en relation avec eux. Toutefois, elle admet que cette familiarité et cette proximité l'ont amenée à partager des opinions politiques avec ses élèves de cinquième secondaire, notamment à la suite des interventions policières associées au « printemps érable ». Bien que la bienveillance semble agir à titre de repère devant cette situation, le propos de Margot met plutôt en évidence la nécessité de se positionner par rapport à cette valeur, voire de se distancier de cette valeur : « ce serait vraiment justement de m'éloigner par moment de mes valeurs, de ce que je ressens pour établir une distance ». Pour dire autrement, Margot justifie la dimension non éthique entourant son agir en se basant sur la bienveillance, valeur qu'elle incarne dans ses rapports avec ses jeunes alors qu'elle souhaite adhérer à la valeur partagée « distance professionnelle ». La bienveillance semble néanmoins constituer un repère dans sa réflexion alors que l'énoncé susmentionné suggère qu'elle est à négocier son positionnement.

Les composantes institutionnelles

Par rapport à la situation rapportée qui concerne la tenue vestimentaire d'une stagiaire, Margot invoque essentiellement la valeur professionnelle « distance professionnelle » afin de juger de la dimension éthique de ce cas. De son point de vue, il lui est permis d'avancer que cet agir constitue un manquement éthique parce qu'il compromet la distance nécessaire, entre autres, à l'établissement d'un lien d'autorité dans ce rapport professionnel : « les jeunes vont avoir de la

misère à établir vraiment une barrière et ils vont être un peu plus amicaux avec nous ». Cela s'avère d'autant plus vrai que peu d'années séparent la stagiaire en question de ses élèves. Elle ajoute également qu'un tel agissement peut susciter des conduites répréhensibles de la part des élèves telles que « se faire *cruiser* par des jeunes ».

C'est le même repère, la distance professionnelle, qu'évoque Margot lorsqu'elle réfléchit à la situation la concernant, c'est-à-dire celle où elle a partagé avec ses élèves des opinions politiques à la suite des interventions policières associées au « printemps érable ». En fait, son témoignage donne à penser qu'elle doit opérer un travail sur ses valeurs personnelles, car elles peuvent parfois entrer en opposition avec celles que préconise la profession enseignante. Ainsi, très soucieuse de créer des liens avec ses élèves, elle éprouve parfois de la difficulté à juger de la limite que nécessitent les rapports enseignant/élèves. Par conséquent, cette proximité et cette familiarité peuvent donner lieu à certains écarts. C'est ainsi qu'elle analyse la situation qu'elle a rapportée : « dans le cas de mon exemple, le problème, je crois, a été justement que j'ai été plus près de mes valeurs personnelles que de la distance que je devrais garder avec les jeunes ». C'est donc la composante « distance professionnelle » qui constitue le cœur de son raisonnement bien qu'elle n'ait pas agi à titre de repère au moment où la situation s'est produite. Elle oriente néanmoins clairement sa justification et, pour cette raison, elle demeure un repère. La valeur professionnelle « impartialité » s'avère un autre repère sous-entendu par Margot. Bien qu'elle ne pousse pas sa réflexion, ses propos donnent à penser qu'elle reconnaît la responsabilité entourant cette composante et les conséquences dans le cas d'un manquement à cet égard : « Bon, j'aurais pu me nuancer ou j'aurais pu ne pas le dire du tout » et « parce que je sais que j'ai une grande influence sur eux [les élèves] ».

Pour terminer la présentation des repères évoqués par Margot, à partir de son témoignage, notre analyse suggère que ses préoccupations à l'égard de l'agir éthique sont centrées sur la négociation de ses valeurs personnelles et de celles attendues de la profession enseignante. Pour cette raison, son raisonnement comporte des valeurs de préférence, en ce sens que Margot justifie un agir en se basant sur les valeurs auxquelles elle aspire. Citons la distance professionnelle, en guise d'exemple, qui a servi à soutenir son raisonnement dans les deux cas qu'elle a soumis. Cependant, à ce moment-ci de son cheminement, il est permis de croire qu'il

s'agit plutôt d'une valeur de référence comme en témoigne cet aveu : « ce serait vraiment justement de m'éloigner par moment de mes valeurs ». Son argumentaire demeure néanmoins clairement fondé.

4.2.6 La justification d'un agir éthique par Océane

Âgée de 22 ans, Océane est stagiaire en enseignement de l'éducation physique et à la santé. Elle enseigne à plusieurs niveaux.

4.2.6.1 Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Océane

Océane a observé un stagiaire finissant en éducation physique à l'école où elle effectuait son stage. Elle a rapporté ses propos alors que, pour inciter les élèves à attraper le ballon, il s'adressait à eux ainsi : « As-tu les mains pleines de pénis? » et « Hé! Force-toi le cul » pour les encourager à performer. Bien qu'elle ait affirmé avoir trouvé cela drôle, elle a néanmoins remis en question cette manière de s'adresser aux élèves.

Deux situations la concernant ont été présentées par Océane. La première a trait à une élève qui avait oublié son maillot de bain lors d'un cours d'éducation physique ayant lieu à la piscine. Océane a exigé de l'élève qu'elle rédige une copie comme le prévoit le code de vie des élèves. Or, le cours suivant, l'élève s'est présentée avec son maillot de bain avec la copie à moitié complétée. Contrariée, Océane lui a répondu de manière inappropriée. La deuxième situation correspond à la ponctualité au travail. En fait, elle a confié être arrivée en retard à ses cours à plus d'une reprise.

4.2.6.2 Les repères évoqués par Océane

Tableau VII : Les repères d'Océane

SITUATIONS	Composantes personnelles	Composantes institutionnelles				
	Valeurs personnelles	Valeurs partagées	Cadre professionnel			Savoirs théoriques
			ELR	NI	NE	
Observation						
Utiliser un langage inapproprié devant les élèves		◦Imputabilité				
Auto-observation						
Utiliser un langage inapproprié devant les élèves	◦Bienveillance	◦Capacité d'analyse				
Arriver en retard à son cours		◦Ponctualité				

Globalement, concernant les situations qu'a rapportées Océane, nous observons, comme illustré au tableau VII, que cette dernière a davantage recours dans son discours aux composantes institutionnelles que personnelles. Devant l'utilisation d'un langage inapproprié, son raisonnement renvoie aux valeurs de la profession « imputabilité » ainsi que « capacité d'analyse ». De plus, elle évoque la valeur attendue des enseignants « ponctualité » pour justifier l'éthique entourant ses retards au travail. Elle n'a pas recours aux éléments du cadre professionnel ni aux savoirs théoriques dans ses justifications. Enfin, seule la bienveillance, comprise comme valeur personnelle, semble intervenir à titre de guide dans son raisonnement. Nous reprenons ces composantes dans les lignes suivantes.

Les composantes personnelles

La bienveillance constitue la seule composante personnelle qui ressort du propos d'Océane par rapport à la situation rapportée la concernant. Apportons des précisions à propos de cette situation : une élève, connue pour des problèmes personnels, se présente à son cours avec son maillot de bain tel que requis. Elle remet à Océane la copie que cette dernière avait exigée au cours précédent puisqu'elle n'avait pas son maillot de bain à ce moment-là. Or, la copie s'avère incomplète. Devant cette sanction non respectée, Océane, contrariée, s'adresse ainsi à l'élève : « C'est sûr que tu me niais, elle est faite à moitié alors je ne te laisse pas suivre le cours. » À la suite des contestations de l'élève, Océane ajoute : « Je n'en ai rien à foutre. »

L'élève sera donc expulsée et privée de ce cours. Lorsque la chercheuse invite la participante à réfléchir sur cet agir et à aborder sa dimension éthique, sa réflexion porte d'abord sur sa décision, celle d'exclure l'élève du cours. Cela laisse sous-entendre que, de son point de vue, c'est d'abord sa décision qui constitue un manquement à l'éthique. D'ailleurs, à ce sujet, après avoir abordé la question avec son enseignant associé, elle en arrivera à la conclusion suivante :

l'effet voulu, c'était qu'elle entre dans l'eau et là, elle avait son maillot, alors pourquoi l'empêcher d'aller dans l'eau si l'effet voulu c'était cela même si elle n'avait pas fait sa copie. Je pense qu'elle a compris. Alors cela, ce serait pour l'éthique.

Lorsque la chercheuse l'invite à approfondir sa réflexion sur les répercussions des mots utilisés afin de s'adresser à l'élève, le propos d'Océane semble renvoyer à la valeur personnelle « bienveillance », alors qu'elle mentionne : « Ah! C'était méchant, cela faisait un peu comme si je me foutais d'elle. » Il est permis de penser que la bienveillance guide sa réflexion bien qu'elle n'ait pas agi à titre de repère lors de l'événement. De plus, la réflexion d'Océane suggère qu'elle mesure les risques associés à un manque de bienveillance à l'égard de l'élève : « Bien, l'impact, c'est le fait d'avoir l'air nonchalante, impolie. Vous voyez, elle n'est même pas venue au cours d'hier cette fille-là, donc c'est un impact direct. » Somme toute, son raisonnement servant à justifier le manque d'éthique entourant ses mots à l'endroit de l'élève laisse entendre que son repère constitue la bienveillance. En fait, cela sous-entend une absence de bienveillance à l'endroit de l'élève. Il s'agit pourtant d'une valeur importante de son point de vue qui teinte ses rapports à l'autre :

pour moi, c'est prendre en compte la valeur fondamentale de chaque humain. Ce serait cela ma valeur [personnelle] [...] Moi, je m'intéresse beaucoup aux gens [...] les gens ici vont venir me parler et je vais prendre vraiment le temps de les écouter. Ça aide à créer des relations aussi quand la personne a l'impression que tu t'intéresses à elle.

Dans le cas dont il est question, le propos d'Océane, cité ci-dessus, suggère qu'elle fait la promotion de cette valeur, la bienveillance, en ce sens qu'elle y croit et qu'elle s'avère importante de son point de vue. Cependant, bien qu'elle s'y réfère dans son discours, il est permis de penser que cette valeur sera appelée à être intégrée tout au long du cheminement

professionnel de la participante. Pour dire autrement, d'après la situation rapportée, la bienveillance apparaît pour Océane plus comme une valeur de préférence qu'une valeur de référence. Toutefois, comme cette valeur a guidé sa réflexion devant l'agir mentionné, nous la considérons néanmoins à titre de repère permettant de soutenir son raisonnement.

Les composantes institutionnelles

Après avoir partagé avec la chercheuse le cas du stagiaire en éducation physique qui tient des propos vulgaires auprès de ses élèves, Océane admet d'abord que, sur le moment, tout comme les jeunes, elle a trouvé cela drôle. Cependant, ses énoncés « moi, je n'aurais jamais dit cela » et « ordinaire » traduisent néanmoins un malaise bien qu'elle n'exprime pas les raisons qui motivent cet embarras du point de vue de ses valeurs personnelles. Toutefois, son propos suggère la composante institutionnelle « imputabilité » en guise d'argument se rapportant à cet agir. En ce sens, le stagiaire, dont il est question, pourrait devoir justifier cette conduite, entre autres, à sa direction d'école comme l'anticipe la participante : « Ils [les élèves] vont pouvoir dire ça à leurs parents: "Ouin, le stagiaire, il emploie des mots bizarres". Les parents vont dire ça à l'école, donc, ça a des répercussions quand même intenses. »

À propos des deux situations la concernant, Océane évoque deux composantes institutionnelles telles que les valeurs partagées « capacité d'analyse » et « ponctualité ». Ainsi, la capacité d'analyse semble constituer un repère en tant que valeur de la profession pour la participante, laquelle capacité nécessite pour l'enseignant de garder son sang-froid à tout moment : « si tu n'es pas capable de garder ton calme face à une situation et de la gérer par la suite, c'est sûr que cela va découler d'un manquement professionnel ». Elle évoque cette composante en sous-entendant qu'elle assure en quelque sorte une éthique professionnelle enseignante. Elle précise sa pensée en ajoutant ensuite la nécessité d'un savoir-faire, soit celui d'anticiper rapidement les éléments contextuels d'une situation donnée :

soit en bon québécois, tu pètes une coche ou tu cries après tes élèves, alors si tu n'as pas nécessairement la sérénité, pas la sérénité dans le sens yoga, mais juste comme j'analyse la situation, je décède, je comprends ce qu'il faut que je dise. Tout cela se passe en une seconde dans ta tête.

Elle établit donc un lien entre cette composante et l'agir la concernant – celui qui décrit sa réaction face à l'élève qui n'avait pas respecté la sanction donnée – afin de justifier la dimension non éthique qu'il comportait. Le propos d'Océane, en ce qui a trait au deuxième agir la concernant, suggère l'importance de la ponctualité. Cette composante semble constituer son principal argument afin de justifier l'éthique entourant cet agir. Ainsi, devant un manquement à cet égard, elle évoque des conséquences telles que la crédibilité de l'enseignant bien qu'elle ne développe pas sa réflexion à cet égard : « je me disais oui, c'est un manquement éthique selon moi parce que, à un moment donné, si ton matériel n'est pas placé, là, les élèves arrivent, tu n'as pas l'air organisé et cela a un impact sur la profession ».

Somme toute, il est permis de penser que les valeurs sur lesquelles Océane fonde son raisonnement constituent des repères dans son discours et que, à ce stade de son cheminement, elles demeurent plus des valeurs de préférence que des valeurs de référence.

4.2.7 La justification d'un agir éthique par Sophie

Sophie, âgée de 23 ans, effectue son stage en adaptation scolaire et sociale. Plus précisément, elle travaille auprès d'adolescents qui présentent une déficience profonde.

4.2.7.1 Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Sophie

Certains enseignants tiennent souvent des propos négatifs à l'endroit des élèves dans le salon du personnel. C'est la situation qu'a exposée Sophie. Les enseignants expriment des commentaires sur ces derniers tout en nommant l'élève concerné : « Ah! Un tel... je suis plus capable » ou « il est désagréable ». Elle a également rapporté une situation, durant une réunion d'enseignants, où une enseignante a tenu des propos manquant de respect envers le travail d'un collègue.

Concernant son agir, Sophie a hésité avant d'aborder ce qui lui a semblé être un manquement éthique. Ainsi, elle a mentionné parler de manière négative devant ses élèves : « Bon, bien, tel élève, il n'écoute pas aujourd'hui. » De son point de vue, cela peut s'expliquer par le fait qu'elle enseigne en adaptation scolaire, plus spécifiquement à une clientèle qui vit avec une

déficiences profondes. Elle tenait pour acquis que leur compréhension étant moins grande, conséquemment, ils ne saisissaient pas le commentaire exprimé.

4.2.7.2 Les repères évoqués par Sophie

Tableau VIII : Les repères de Sophie

SITUATIONS	Composantes personnelles	Composantes institutionnelles				
	Valeurs personnelles	Valeurs partagées	Cadre professionnel			Savoirs théoriques
			ELR	NI	NE	
Observation	◦Respect	◦Discretion				
Parler en mal d'un élève devant les collègues						
Tenir des propos manquant de respect envers le travail d'un collègue	◦Respect					
Auto-observation	◦Respect					
Parler de manière négative d'un élève devant lui						

Le témoignage de Sophie laisse croire qu'elle fait appel essentiellement à une composante personnelle, soit la valeur personnelle « respect » devant chacune des situations qu'elle a rapportées (voir tableau VIII). Une composante institutionnelle, la valeur « discrétion » intervient dans son propos pour développer sa pensée en rapport avec l'agir concernant un enseignant qui parle en mal d'un élève clairement identifié dans le salon du personnel.

Les composantes personnelles

Le repère « respect » soutient le raisonnement de Sophie à plus d'une reprise lors de l'entrevue. Il s'agit d'une valeur personnelle acquise de son milieu familial. En fait, de son point de vue, c'est le respect qui lui assure une éthique professionnelle : « quand moi je viens travailler, j'ai l'impression de respecter mes élèves, le personnel et les parents [...], bien, j'ai l'impression d'être éthique » et « le respect, c'est à la base des relations avec les autres d'après moi, c'est pour ça que c'est autant important ». C'est donc cette valeur qui lui permet de témoigner du manquement dont elle a été témoin, celui où est impliqué un enseignant qui parle en mal d'un élève dans le salon du personnel sans taire l'identité de ce jeune : « Quand j'ai l'impression qu'on ne respecte pas quelqu'un dans nos propos, là, je me dis que ce n'est peut-

être pas éthique comme comportement. » Cette même composante personnelle est reprise dans son discours pour expliquer le manque d'éthique professionnelle d'une enseignante à l'égard d'un collègue. En fait, cette enseignante a tenu des propos négatifs lors d'une réunion au sujet du travail de ce dernier. Cela amène donc la participante à considérer cet agir comme un manquement alors qu'il entre en contradiction avec le respect, valeur personnelle à laquelle elle adhère : « c'était ça [le respect] mon guide, moi, un moment donné, j'ai trouvé qu'il y avait des propos qui n'étaient vraiment pas respectueux du travail de l'autre enseignant [...] ce n'est pas éthique de dire ça comme ça ». Finalement, la réflexion de Sophie pendant l'entrevue suscite une prise de conscience de la dimension éthique du manquement la concernant. Rappelons qu'il lui est arrivé de parler de manière négative devant un élève. À ce propos, elle réalise : « je me dis peut-être que ce n'est pas très éthique ». Lorsque la chercheuse lui demande si elle s'est déjà questionnée par rapport à cet agir, elle répond : « Bien, là, je me questionne, mais c'est comme...vu que ça fait partie de mon quotidien, non, je ne m'étais pas vraiment posé la question avant. » Bref, le respect constitue la composante personnelle que la participante invoque afin de soutenir son raisonnement.

Les composantes institutionnelles

Devant la première situation mentionnée et observée dans le salon du personnel, Sophie évoque une composante institutionnelle, plus précisément la valeur « discrétion ». Dans l'énoncé qui suit, le mot « censé » renvoie aux attentes professionnelles à l'égard des enseignants : « pour moi, ce n'est pas éthique tant que ça parce que tu n'es pas censé divulguer le nom de ton élève ». Ainsi, selon elle, un non-respect de cette attente renvoie à un manque d'éthique professionnelle, laquelle exige des enseignants une discrétion à l'endroit des élèves. De plus, son propos donne à penser qu'un tel manquement peut entraîner une conséquence négative sur les élèves en donnant « une image péjorative de ces élèves-là ». Par conséquent, de son point de vue :

ça serait la réputation de l'élève ou même des fois ça peut être la réputation d'un autre enseignant. S'il y a des enseignants qui parlent contre un autre enseignant, après ça, c'est sa réputation. Alors, je dirais que c'est ça la plus grande conséquence dans ce manquement éthique-là.

Pour résumer, Sophie soutient principalement son raisonnement à l'aide de la valeur « respect » qui agit à titre de valeur personnelle pour la participante alors qu'une seule valeur professionnelle a été évoquée, soit celle liée à la discrétion.

4.2.8 La justification d'un agir éthique par Julie

Stagiaire en enseignement du français en cinquième secondaire, Julie est âgée de 22 ans. À la suite de différends avec son enseignante associée, notamment à propos du nombre d'heures de prise en charge lors du quatrième stage, le responsable de la formation pratique de l'université où est inscrite la participante a accepté d'effectuer un changement de lieu de stage. Lors de l'entrevue, Julie œuvrait dans son nouveau lieu de stage, ce qui lui a permis de réaliser des apprentissages significatifs.

4.2.8.1 Les manquements ou questionnements éthiques identifiés par Julie

Julie a exposé deux situations. La première implique un stagiaire en enseignement au secondaire qui joue au hockey à l'extérieur de l'école dans ses temps libres. Le malaise qu'a exprimé Julie par rapport à cette situation est que, de son point de vue, ce stagiaire aime agir comme un « goon » (ou un fier-à-bras) et frapper les joueurs de l'équipe adverse. Aussi, il dépose sur *YouTube* des vidéos où ses élèves peuvent le voir en train de rudoyer des joueurs. Le deuxième cas comportant un questionnement présenté par Julie concerne une stagiaire qui travaille dans un bar les fins de semaine. Cela a semblé inapproprié du point de vue de Julie, car les élèves de cette stagiaire fréquentaient ce bar au moment où cette dernière y travaillait.

En ce qui la concerne, Julie a éprouvé de la difficulté à évoquer une situation l'impliquant qui comportait une interrogation éthique. Elle a fini par rapporter des situations dont l'enjeu était lié à la discrétion. Elle a évoqué la situation où elle doit taire aux élèves des renseignements confidentiels concernant d'autres élèves ou des enseignants. Bien qu'elle ne l'ait pas fait, elle a mentionné avoir déjà été tentée de partager certains renseignements confidentiels dans le but de favoriser la compréhension des élèves d'une situation donnée, par exemple, l'absence prolongée d'une élève du groupe.

4.2.8.2 Les repères évoqués par Julie

Tableau IX : Les repères de Julie

SITUATIONS	Composantes personnelles	Composantes institutionnelles				
	Valeurs personnelles	Valeurs partagées	Cadre professionnel			Savoirs théoriques
			ELR	NI	NE	
Observation Afficher un comportement à l'extérieur de l'école qui n'est pas cohérent avec le message éducatif transmis	◦Être un modèle	◦Crédibilité ◦Congruence				
Auto-observation Être tenté de divulguer des renseignements confidentiels sur les élèves ou les enseignants aux élèves	◦Respect	◦Discretion				

Le tableau IX servant à mettre en évidence les repères évoqués par Julie permet de constater qu'elle fait appel tant à des composantes personnelles qu'institutionnelles pour appuyer ses arguments. Sa réflexion donne à penser que la composante « être un modèle » constitue pour elle une valeur personnelle qui lui permet d'étayer son propos. Il en va de même pour la valeur personnelle « respect » qui guide sa réflexion devant la situation la concernant. Enfin, tant la crédibilité, la congruence que la discrétion, valeurs partagées par les professionnels de l'enseignement, teintent ses propos. Des composantes institutionnelles se rapportant au cadre professionnel ainsi qu'aux savoirs théoriques n'ont pas servi à justifier la dimension éthique des cas présentés. Nous exposons les composantes évoquées par la participante dans les lignes qui suivent.

Les composantes personnelles

Rappelons d'abord les deux situations rapportées par Julie, plus précisément celles qu'elle a observées chez deux autres stagiaires. Le premier cas met en cause un stagiaire qui est connu dans sa région pour pratiquer le hockey avec rudesse. À sa demande, quelques-uns de ses exploits sportifs sont filmés et déposés sur *YouTube*. Le deuxième cas, quant à lui, renvoie à la stagiaire qui occupe un emploi de *barmaid* dans un bar les fins de semaine, bar où se rendent certains de ses élèves mineurs alors qu'elle y travaille. Du point de vue de Julie, ces deux

situations comportent un enjeu éthique. C'est une valeur à laquelle elle adhère qui lui permet d'avancer cette opinion. Il s'agit de la composante personnelle « être un modèle », laquelle constitue un repère pour la participante. Ainsi, devant les deux cas rapportés, elle mentionne : « Je pense qu'on est un modèle, pas juste la semaine, mais aussi l'été, puis la fin de semaine donc être toujours un modèle, autant quand on nous voit sur la rue qu'en classe. » De plus, sa réflexion sous-entend qu'être un modèle pour les jeunes implique inévitablement de la congruence. En ce sens, il ne peut y avoir contradiction entre l'agir de l'enseignant, les valeurs dont il est porteur et le message éducatif qu'il véhicule auprès de ses élèves :

dire qu'on ne peut pas frapper son collègue à l'école, qu'on ne peut pas avoir de la violence à l'école, que la violence, c'est mal en quelque sorte, puis d'en montrer, de faire un spectacle la fin de semaine basé là-dessus, je trouve que c'est un dilemme [...] je pense qu'il faut avoir une image qui est plus un modèle qu'un contre-exemple.

Lorsque Julie a mentionné s'être questionnée par rapport à la tentation de divulguer aux élèves des renseignements confidentiels sur l'un de leurs pairs ou sur l'un de leurs enseignants, elle invoque de manière explicite une valeur personnelle acquise depuis son enfance :

le respect, le droit à la confidentialité, c'est une valeur importante par rapport aux informations sur les enseignants ou sur les élèves. De savoir que chacun a le droit à sa vie privée, je pense que, depuis qu'on est tout petit, on se le fait dire.

C'est donc d'abord la valeur personnelle « respect » qui soutient son raisonnement et l'incite à réguler sa conduite devant la tentation de partager des renseignements confidentiels avec ses élèves. Elle fait également appel à la discrétion, laquelle valeur sera reprise dans la section suivante. Bref, à ses yeux, l'éthique appelle le respect : « ce sont les bases d'un agissement correct avec les gens autour de nous. Le respect, je pense que c'est une valeur très importante ».

Les composantes institutionnelles

Afin de justifier le manque d'éthique entourant la conduite tant du stagiaire qui joue au hockey à l'extérieur de l'école que celle qui travaille dans un bar les fins de semaine, Julie se réfère à

la valeur « crédibilité ». De son point de vue, ces comportements nuisent à la crédibilité de l'enseignant vis-à-vis des élèves, mais également à l'égard de la profession. Ainsi, en parlant du stagiaire qui joue au hockey : « Il ne nous rend pas crédibles. Pour la profession et pour les élèves aussi » et « ce n'est pas cohérent au niveau de l'image ». La crédibilité telle qu'évoquée renvoie conséquemment à la congruence : « de dire qu'il ne faut pas frapper son voisin et de le faire dans ses temps libres, il y a quelque chose de pas crédible là-dedans » comme en témoigne son propos. Bien qu'elle n'approfondisse pas sa réflexion en rapport à la crédibilité, Julie l'associe néanmoins à un agir professionnel : « Puis, la crédibilité, je pense qu'on est des professionnels, donc c'est sûr dans tous nos agissements, il faut en quelque part être crédibles et avoir un côté professionnel pour interagir avec les gens autour de nous. »

Devant la tentation de partager des renseignements confidentiels avec ses élèves, c'est l'une de ses valeurs personnelles, le respect, qui permet à Julie de réguler sa conduite. Toutefois, elle interpelle également une composante institutionnelle, soit la discrétion. Il est permis d'avancer que l'utilisation des mots « doit » et « droit » dans ses propos renvoie à cette valeur partagée par les enseignants et attendue d'eux : « il y a un côté confidentiel qu'on doit respecter » et « on n'a pas le droit de divulguer ces informations-là ».

Bref, la participante a été à même de soutenir son raisonnement principalement tant à l'aide de ses valeurs que des valeurs attendues des enseignants. Cependant, aucune composante appartenant à l'encadrement légal et réglementaire ainsi qu'aux normes n'a été évoquée. Il en va de même pour les savoirs théoriques qui n'ont pas été évoqués par Julie.

4.2.9 En résumé : les repères évoqués par les stagiaires pour justifier un agir éthique

Le tableau X présente, en guide de résumé, toutes les composantes ayant permis aux participants stagiaires de soutenir leur raisonnement. Rappelons que la composante institutionnelle, savoirs théoriques, n'apparaît pas dans ce tableau puisqu'aucun savoir théorique n'a servi d'argument devant les situations rapportées lors des entrevues.

À propos des valeurs personnelles, le tableau X permet de constater que le respect est évoqué par quatre participants. Vient ensuite la bienveillance, laquelle est mentionnée ou sous-

entendue par trois participantes. La composante « être un modèle » constitue une valeur pour trois participants devant la justification de la dimension non éthique d'une situation rapportée. Enfin, l'instruction semble guider le raisonnement de Gabrielle alors que la responsabilité personnelle et la valeur « agir comme un bon parent » en font de même pour Caroline. Les rapports d'égalité guident le propos de Paul. De plus, ce tableau met en évidence que Gabrielle, Paul, Caroline et Julie ont recours à plus d'une valeur personnelle afin de soutenir leurs arguments. Notons également que tous les participants ont étayé un argument à l'aide d'au moins une valeur personnelle.

Tableau X : Les composantes personnelles et institutionnelles constituant des repères pour les stagiaires

Composantes personnelles : valeurs personnelles	Gabrielle	Paul	Caroline	Margot	Océane	Sophie	Julie
Bienveillance	✓			✓	✓		
Respect	✓	✓				✓	✓
Instruction	✓						
Être un modèle		✓	✓				✓
Agir comme un bon parent			✓				
Responsabilité personnelle			✓				
Rapports d'égalité		✓					
Composantes institutionnelles : valeurs partagées							
Neutralité	✓						
Discretion	✓					✓	✓
Ouverture d'esprit	✓						
Engagement	✓						
Distance professionnelle	✓			✓			
Ponctualité					✓		
Imputabilité					✓		
Capacité d'analyse					✓		
Crédibilité							✓
Égalité		✓					
Impartialité				✓			
Composante institutionnelle : cadre professionnel							
Code criminel (ELR)		✓					
Code vie des élèves (NI)		✓					
Code vestimentaire des enseignants (NI)		✓					
Attentes du milieu (NI)			✓				
Attentes de la société (NE)		✓					

En ce qui concerne les valeurs partagées, nous observons que trois participantes se réfèrent à la discrétion afin de justifier l'éthique entourant un agir mentionné. De plus, la distance professionnelle constitue également une référence pour deux participantes. D'autres valeurs associées à la profession enseignante sont évoquées. Ainsi, Gabrielle évoque la neutralité, l'ouverture d'esprit et l'engagement; Océane, la ponctualité, l'imputabilité et la capacité d'analyse; Julie, la crédibilité; Paul, l'égalité; Margot, l'impartialité. De plus, nous constatons également que Gabrielle se réfère à plus d'une valeur de la profession tout comme Océane, Margot et Julie. À l'inverse, les valeurs partagées ne semblent pas constituer des repères pour Caroline afin de justifier l'éthique entourant l'une ou l'autre des situations qu'elle a rapportées.

En ce qui a trait au cadre professionnel, il appert que Paul et Caroline ont introduit au moins un argument comportant un élément appartenant au cadre professionnel. En revanche, le tableau permet de constater que Gabrielle, Margot, Océane, Sophie et Julie ne se sont pas référées aux éléments du cadre professionnel pour justifier l'éthique touchant l'une ou l'autre des situations que chacune a partagées.

4.3 LES COMPOSANTES ÉVOQUÉES PAR LES STAGIAIRES

Dans cette section, nous mettons en lumière les composantes personnelles et institutionnelles identifiées par les stagiaires, mais que nous n'avons pas considérées comme des repères puisqu'elles ne servaient pas à soutenir un raisonnement lié à un agir rapporté. Toutefois, il apparaît pertinent de mettre en évidence ces composantes, lesquelles semblent néanmoins connues des participants. En effet, il est permis de croire qu'elles pourraient éventuellement agir à titre de repères, notamment devant d'autres situations. Nous en rendons compte ci-dessous.

4.3.1 Les catégories pour l'analyse des composantes personnelles et institutionnelles

Alors que la chercheuse cherchait à connaître les repères du participant lui permettant de justifier l'éthique entourant un agir qu'il avait lui-même rapporté, certains propos, bien que suggérant une composante, n'étaient toutefois pas liés à la situation évoquée. En guise

d'exemple, Paul évoque la collégialité, valeur qui ne sert pas à réfléchir sur les situations qu'il a présentées : « Comme valeur professionnelle [...], je dirais que le travail d'équipe ça en serait une. » La valeur est ainsi amenée de manière décontextualisée puisqu'elle ne constitue pas une raison servant à justifier l'une ou l'autre des situations exposées par le participant. Il ne s'agissait donc pas d'un raisonnement professionnel tel que défini dans le cadre de cette recherche.

Précisons que nous disposons de la même grille catégorielle que lors de l'analyse des repères des participants (voir section 4.2.1) à l'exception du caractère décontextualisé de la composante.

4.3.2 Les résultats liés aux composantes personnelles et institutionnelles

Nous présentons, à l'aide du tableau XI, les résultats liés aux composantes personnelles et institutionnelles nommées ou sous-entendues par les participants. Il convient de rappeler que plusieurs valeurs personnelles telles que la bienveillance, le respect et la valeur « être un modèle » pour ne citer que celles-là ont été évoquées par les participants à titre de repères dans la sous-section 4.2.9 (voir tableau X). Par conséquent, ces composantes considérées comme repères, ayant fait l'objet d'un raisonnement, ne figurent pas dans le tableau ci-dessous. Il en va de même pour la capacité d'analyse, par exemple, qui n'apparaît pas à la rubrique « valeurs partagées » puisque cette composante semble plutôt avoir agi comme repère, notamment pour Océane (voir tableau X). Par ailleurs, certaines valeurs qui ont agi comme repères pour plusieurs peuvent n'avoir été que mentionnées de manière décontextualisée par d'autres. Par exemple, Gabrielle a évoqué l'ouverture d'esprit (voir sous-section 4.2.2.2) pour justifier l'éthique entourant une situation qu'elle a rapportée alors que cette même valeur partagée a été évoquée par Caroline. Toutefois, dans ce cas, elle n'est pas liée à une justification.

D'entrée de jeu, à l'aide du tableau XI, nous observons que peu de participants se sont référés à leurs valeurs personnelles lors de leur témoignage. En fait, seules deux participantes ont mentionné l'une d'elles, soit Caroline, l'entraide et Margot, « ne pas faire à autrui ce que l'on ne veut pas qu'il nous fasse » :

C'est tout ce qui, c'est grossièrement dit, mais fait de moi une bonne personne, c'est-à-dire qu'après ça, ça va juste de soi puis ce serait dans ma vie professionnelle comme dans ma vie en général, c'est-à-dire on ne fait pas aux autres ce qu'on ne veut pas se faire faire. (Margot)

Tableau XI : Composantes personnelles et institutionnelles nommées ou sous-entendues par les stagiaires

Composantes personnelles : valeurs personnelles	Gabrielle	Paul	Caroline	Margot	Océane	Sophie	Julie
Ne pas faire à autrui ce que l'on ne veut pas qu'il nous fasse				✓			
Entraide			✓				
Composantes institutionnelles : valeurs partagées							
Collégialité	✓	✓	✓			✓	
Valeurs démocratiques							✓
Ouverture d'esprit			✓				
Responsabilité à l'égard des savoirs					✓		✓
Imputabilité						✓	
Rigueur						✓	
Composantes institutionnelles : cadre professionnel							
Programme de formation de l'école québécoise (ELR)						✓	
Référentiel de compétences professionnelles (ELR)					✓		
Charte des droits et libertés de la personne (ELR)					✓		
Délégation de l'autorité parentale (ELR)				✓			
Code de vie de l'école (NI)			✓			✓	✓
Attentes de la société (NE)				✓			
Composantes institutionnelles : savoirs théoriques							
Théories motivationnelles			✓				

À propos des valeurs partagées associées aux responsabilités professionnelles de l'enseignant, il convient de relever une ambiguïté liée au sens de cette composante. Plus précisément, cette ambiguïté emprunte deux voies : soit que le propos du participant laisse croire que le concept lié aux valeurs de la profession manque de clarté ou soit que son propos suggère qu'il associe cette composante aux valeurs qu'il souhaite inculquer aux élèves et non aux valeurs auxquelles la profession enseignante lui demande d'adhérer. Ainsi d'illustrer le manque de clarté entourant le sens de ce concept, le témoignage de Caroline : « c'est un peu difficile parce qu'il aurait fallu que je m'assoie sur c'est quoi les valeurs professionnelles en enseignement parce que je n'en aurais pas ». En ce qui a trait à la confusion entre les valeurs éducatives et les valeurs professionnelles, bien que les premières puissent résonner sur l'agir de l'enseignant, le témoignage de Paul met en évidence l'autonomie, valeur dont l'équipe-niveau de 5^e secondaire fait la promotion auprès des élèves : « en secondaire 5, ils sont plus

autonomes et tu essaies de les laisser plus autonomes, tu essaies de les "coacher" à prendre de l'initiative ». Cette confusion étant relevée, quelques valeurs ont néanmoins été évoquées par les participants.

Ainsi, nous observons que la composante institutionnelle « collégialité » correspond à la valeur nommée ou sous-entendue par quatre participants. Par exemple, Paul évoque la collégialité en relevant l'importance du travail d'équipe et de la communication avec ses pairs : « Comme valeur professionnelle... par rapport à l'éducation physique, je dirais que le travail d'équipe ça en serait une. Ça, ça me guide [...] dans tout ce qui est autre, par rapport à ma relation avec les autres enseignants. » Vient ensuite la responsabilité à l'égard des savoirs, laquelle est évoquée par deux participantes. Océane soulève la nécessité pour l'enseignant de se renouveler : « Il y en a qui sont blasés par le métier [...] comment toi-même en donnant ces cours-là tu peux les améliorer? » Cela suggère que l'enseignant a une responsabilité à l'égard des savoirs liés à sa discipline d'enseignement. D'autres valeurs associées à la profession enseignante sont sous-entendues. Ainsi, Julie évoque des valeurs démocratiques; Caroline, l'ouverture d'esprit; Sophie, l'imputabilité et la rigueur.

Les résultats liés aux composantes appartenant au cadre professionnel suggèrent également une ambiguïté semblable à celle relevée par rapport aux valeurs partagées. Rappelons que le questionnement sur le cadre professionnel était orienté vers les éléments suivants : lois, documents ministériels et normes. La chercheuse souhaitait ainsi connaître les éléments du cadre professionnel constituant des repères pour les stagiaires devant une situation comportant un enjeu éthique. Ainsi, devant ce questionnement, le propos de chacun des sept participants signale, à un moment ou l'autre de l'entrevue, un besoin de connaissance à cet égard. Les participants expriment ouvertement leur méconnaissance. À cet égard, les mots semblent sans équivoque : « je ne pourrais pas » (Gabrielle), « aucune idée » (Paul), « jamais lu » (Caroline), « connais pas » (Margot), « aucune idée » (Océane), « pas vraiment » (Sophie) et « lequel? » (Julie). Plus précisément, le témoignage de Sophie suggère cette méconnaissance : « Des normes... des lois... Non, je ne vois pas vraiment. Je ne pense pas à une loi ou à une norme qui m'aide à être plus éthique. » Celui d'Océane va dans le même sens alors qu'elle associe les normes aux syndicats : « C'est plus les syndicats qui s'occupent des normes, mais je vous

dirais que je n'en ai aucune idée. » Bien que tous les participants aient exprimé d'emblée une méconnaissance des composantes que constitue le cadre professionnel, ils ont pu tout de même en évoquer quelques-unes à la suite d'un exemple ou deux fournis par la chercheuse.

Dès lors, nous constatons que la rubrique « normes internes », le code de vie des élèves, constitue une composante institutionnelle évoquée par trois participantes. Cependant, deux voies se dessinent. Cette composante institutionnelle peut effectivement s'avérer aidante pour ces trois participantes comme le mentionne Julie : « les codes de vie... nous aident à nous diriger ». En revanche, alors que la chercheuse illustre les normes internes en citant le code de vie en guise d'exemple, Océane ne voit pas la pertinence de ce code au regard de l'agir éthique de l'enseignant : « le code de vie, cela ne dit pas à un enseignant comment agir, cela dit aux élèves comment agir ». Le propos de Margot suggère que ce code ne constitue pas une référence pour son propre agir alors qu'elle admet éprouver de la difficulté à le faire respecter : « le code de vie de l'école que j'ai de la misère à appliquer parce que c'est une question de gomme ou de casquette ». Margot a évoqué les attentes de la société à titre de norme externe liée au cadre professionnel. Enfin, trois participantes ont évoqué une composante se rapportant à l'encadrement légal et réglementaire : Sophie, le Programme de formation de l'école québécoise; Océane, le référentiel de compétences professionnelles et la Charte des droits et libertés; Margot, la délégation de l'autorité parentale. Nous observons que Gabrielle et Paul n'ont évoqué aucun élément appartenant au cadre professionnel. Cependant, rappelons que ce participant a avancé des arguments à l'aide des éléments du cadre professionnel (voir section 4.2.3.2) afin de réfléchir sur les situations qu'il a partagées.

Enfin, les savoirs théoriques ont été vaguement évoqués par Caroline alors que son propos suggère une référence aux théories motivationnelles : « N'essaie pas de forcer quelque chose quand l'élève n'est pas prêt, de l'accepter puis aussi de voir un peu, comprendre que l'élève il ne t'écoute pas. »

Dans la section suivante, nous présentons une synthèse en ce qui a trait aux données recueillies auprès des stagiaires à propos de leurs repères et des composantes qui pourraient éventuellement agir à ce titre.

4.4 LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE À PROPOS DES REPÈRES DES STAGIAIRES

Les résultats présentés à la section 4.2 visent à répondre à notre premier objectif spécifique de recherche : décrire et analyser les repères en matière d'agir éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire à l'aide de leur raisonnement professionnel.

D'entrée de jeu, nous constatons que les participants ont pu évoquer des situations comportant un enjeu éthique. En effet, de manière générale, les situations rapportées comportent toutes une interrogation éthique. Cependant, une des situations rapportées par Paul suscite néanmoins un questionnement sur la présence d'un enjeu éthique. Plus précisément, il s'agit de la situation où une élève souhaitait porter le pantalon de jogging pour le cours d'éducation physique, pantalon semblable à celui que portait le participant. Rappelons que le principal argument de ce participant était fondé à l'aide de la valeur « être un modèle », cette valeur lui permettant de soutenir qu'il avait manqué de respect à l'égard de l'élève en question. Dès lors, il est ainsi permis de penser que la compréhension de Paul de la valeur « être un modèle » teinte, voire biaise conséquemment sa compréhension d'un agir éthique.

À propos des composantes personnelles, les participants ont pu se référer à au moins une valeur personnelle afin de réfléchir à l'enjeu éthique que présentait l'une ou l'autre des situations qu'ils ont rapportées. Nous rappelons que les valeurs personnelles « respect », « bienveillance » et « être un modèle » renvoient à celles qui ont été mentionnées par plus d'un participant. À la lumière des résultats, nous observons que certains ont exprimé un besoin de distanciation vis-à-vis leurs valeurs personnelles. Rappelons à cet égard que Margot, par exemple, a clairement exprimé la nécessité de négocier ses valeurs personnelles afin d'être à même d'incarner les valeurs associées à la profession enseignante telles que la distance professionnelle. Alors que pour Margot et Gabrielle, les valeurs personnelles semblent constituer un objet de réflexion et de négociation en vue d'adhérer aux valeurs de la profession, il est permis de penser que Caroline, pour sa part, se laisse guider principalement par ses valeurs personnelles. Rappelons que ces valeurs sont « ancrées » en elle sans qu'elle soit consciente des finalités que ces valeurs sous-tendent. Dès lors, aucune valeur partagée de

la profession n'a été présente dans son discours. Enfin, en rapport aux valeurs personnelles, le témoignage de Paul induit une compréhension erronée de la valeur « être un modèle », valeur très importante pour ce participant qui se répercute dans son adhésion au cadre professionnel (par exemple, le code de vie des élèves). Les résultats à ce moment-ci permettent donc de croire que l'adhésion aux composantes institutionnelles est en quelque sorte tributaire des valeurs personnelles des participants. C'est ce que suggère l'analyse de leurs propos à cet égard.

De plus, malgré l'ambiguïté qui entoure le sens des valeurs partagées, alors que certains les associent à des valeurs attendues des élèves ou ont exprimé un besoin de clarification à cet égard, plusieurs valeurs de la profession ont été évoquées dans le raisonnement des participants. Mentionnons la valeur « discrétion » ainsi que la valeur « distance professionnelle », lesquelles valeurs ont été évoquées par plus d'un participant. Rappelons que tous les participants se sont référés à au moins une valeur partagée à l'exception de Caroline dont les propos n'ont pas permis de mettre en évidence l'une ou l'autre des valeurs attendues des enseignants devant les situations évoquées. Toutefois, de manière générale, bien que les participants aient pu évoquer quelques valeurs de la profession dans leurs justifications, nous soulignons que peu ont été désignées clairement dans leur discours à l'aide des mots pour les nommer. En outre, les propos des participants ont mis en évidence que certaines valeurs constituent des valeurs de préférence, c'est-à-dire qu'ils en font la promotion dans leur argumentaire (par exemple, la bienveillance évoquée par Océane devant l'élève qui n'avait pas complété la copie exigée) afin de réfléchir à la dimension éthique d'une situation rapportée. Toutefois, au moment où la situation rapportée s'est produite, cette valeur ne semble pas avoir été mise de l'avant. Il nous est néanmoins permis de croire que certaines valeurs de la profession, sans être nommées de manière explicite, constituent des repères dans leurs réflexions devant les situations rapportées.

Nous rappelons aussi que l'analyse des données a mis en évidence que deux participants ont mentionné au moins un élément du cadre professionnel afin de soutenir leur raisonnement lié à une situation rapportée. Il a été question du code de vie des élèves, du code vestimentaire des enseignants, des attentes de la société ainsi que des attentes de l'établissement scolaire. Ainsi,

cela suggère que les éléments du cadre professionnel ne constituent pas spontanément des repères dans le raisonnement des participants. Nous rappelons que tous les participants ont exprimé à un moment ou l'autre de l'entrevue leur méconnaissance à cet égard. Enfin, nous relevons qu'aucun savoir théorique n'a été évoqué dans leur discours devant les situations rapportées.

Enfin, le tableau XI de la section 4.3 donne lieu de croire notamment que d'autres valeurs, telles que la responsabilité à l'égard des savoirs, pourraient guider le raisonnement des participants devant d'autres situations. En effet, leur témoignage a permis d'identifier des valeurs personnelles et professionnelles qui n'ont toutefois pas servi à justifier le caractère non éthique des situations rapportées lors des entrevues. Il en va de même pour les composantes du cadre professionnel telles que le code de vie des élèves, par exemple. À cet égard, nous avons montré une contradiction alors qu'il pourrait agir à titre de repère pour Julie, par exemple, alors que, pour Océane, il se présente essentiellement à titre de guide de conduite à l'intention des élèves et non à l'intention des enseignants.

Alors que cette partie visait à répondre à notre premier objectif, celle qui suit renvoie à notre deuxième objectif de recherche, c'est-à-dire décrire et analyser la façon dont la formation pratique contribue à faire connaître les repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires en matière d'agir éthique. Pour ce faire, nous rendons compte des résultats de l'analyse des données obtenues à la suite des entrevues auprès des enseignants associés et des superviseurs de stage.

LA DEUXIÈME PARTIE : LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION PRATIQUE AU DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE DES STAGIAIRES

Cette partie comporte trois sections principales : la contribution des enseignants associés et des superviseurs de stage au développement de l'agir éthique des stagiaires. De plus, la synthèse de l'analyse des données en rapport à cette contribution est présentée à la fin la présente partie.

4.5 LA CONTRIBUTION DES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS

Dans cette section, nous présentons d'abord les participants enseignants associés. Ensuite, sont précisés les thèmes utilisés pour l'analyse des données ainsi que les résultats.

4.5.1 La présentation des enseignants associés

À l'aide du tableau XII, nous présentons quelques caractéristiques sociodémographiques des enseignants associés, lesquels sont constitués de cinq femmes et de deux hommes. À l'exception de Florence qui travaille en adaptation scolaire et sociale, les enseignants associés, qui ont participé de manière volontaire et d'un commun accord avec leur stagiaire respectif à notre projet de recherche, enseignent au secondaire au secteur régulier. En fait, deux proviennent du domaine des langues, deux sont issus du domaine du développement personnel et une du domaine de la mathématique, de la science et de la technologie et une autre du domaine des arts. Tous les participants possèdent plus de dix années d'expérience en enseignement. Trois en comptent plus de vingt. En ce qui a trait au nombre d'années d'expérience dans l'accompagnement de stagiaires, cela varie entre une année et 15 années d'expérience. Trois participants comptent au moins dix années d'expérience dans l'accompagnement de stagiaires : Gabriel, Mélodie et Steve. Notons que Mélanie et Élie en sont à leur première expérience. Les enseignants associés n'ont pas participé à une formation à l'accompagnement de stagiaires à l'exception d'Alice, laquelle a suivi une formation offerte à sa commission scolaire. Nous terminons la présentation des enseignants associés en mentionnant que Gabriel, comme précisé à la sous-section 4.2.3, a accepté d'accompagner Paul à la suite d'une demande spéciale du responsable de la formation pratique de l'université que fréquente le stagiaire. Cette demande a été adressée à Gabriel parce que Paul, le stagiaire, semble avoir éprouvé des difficultés relationnelles lors de son précédent stage.

Tableau XII : Caractéristiques sociodémographiques des enseignants associés

EA ²²	S	Discipline d'enseignement	Nombre d'années d'expérience en enseignement	Nombre d'années d'expérience comme enseignant associé	Formation en lien avec l'accompagnement de stagiaires
Alice	Gabrielle	Français	13	3	Oui
Gabriel	Paul	Éducation physique	25	10	Non
Mélanie	Caroline	Mathématique	13	1	Non
Mélodie	Margot	Art dramatique	30	15	Non
Steve	Océane	Éducation physique	24	14	Non
Florence	Sophie	Adaptation scolaire et sociale	11	8	Non
Élie	Julie	Français	17	1	Non

4.5.2 Les thèmes pour l'analyse des perceptions des S et des EA de la contribution des EA au développement de l'agir éthique des S

Le tableau XIII comporte les détails entourant les thèmes qui ont émergé de l'analyse des données se rapportant aux perceptions des stagiaires et des enseignants associés à propos de la contribution de ces derniers au développement de leur agir éthique. Nous rappelons que la principale question portant sur la contribution de l'enseignant associé visait son accompagnement de manière générale de façon à ne pas induire une pratique d'accompagnement que ce dernier ne favorise pas. Ainsi, une seule question a été adressée aux stagiaires : « Quelle est la contribution de votre enseignant associé dans le développement de votre agir éthique? » Quant aux enseignants associés, la question allait comme suit : « Comment accompagnez-vous votre stagiaire dans le développement de son agir éthique? »

²² Comme pour les stagiaires, nous avons invité les EA à choisir un pseudonyme afin de préserver la confidentialité relative à leur identité.

Comme mentionné à la sous-section 3.4.2.4, nous ne disposions pas de grille catégorielle prédéterminée, notre démarche étant essentiellement inductive à ce stade. La chercheuse était attentive aux actions qu'appelait le terme « contribution ». Précisons que nous n'avons pas tenu compte des propos des participants qui ne mettaient pas en évidence des actions qui visaient le développement de l'agir éthique. En fait, plusieurs interventions ont été évoquées par les participants à titre d'accompagnement; toutefois, certaines ne se rapportaient pas directement à l'agir éthique. En guise d'exemple, le propos de Gabriel (EA) donne à penser qu'il fournit de la rétroaction à Paul (S) :

La planification de ses cours, vérifier tout ça, donner des suggestions, etc. Bien, c'est sûr, tout le côté plus enseignement, c'est clair que je suis très présent aussi, je n'ai pas le choix, c'est mon travail de le guider parce que souvent le monde universitaire, le quotidien n'est pas toujours au même niveau nécessairement.

Cependant, bien que l'agir éthique constitue une compétence transversale, le propos de Gabriel ne permet pas de croire que son action vise spécifiquement l'agir éthique. Il en va de même pour Steve (EA) dont le témoignage ne suggère pas que l'intervention « rétroagir » porte sur l'agir éthique : « quand je m'engage avec un stagiaire, je n'ai pas peur de rester une heure, deux heures après la fin de la journée si jamais le stagiaire a besoin qu'on fasse des retours ensemble justement sur tout ce qui s'est passé ». Cela dit, le tableau qui suit présente les thèmes liés à l'accompagnement des enseignants associés ainsi qu'une description s'y rapportant.

Tableau XIII : Thèmes utilisés pour analyser les énoncés se rapportant à la contribution des EA au développement de l'agir éthique des S

THÈMES	Précisions relatives aux thèmes
RÉTROAGIR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le participant S mentionne que l'EA effectue un retour sur un agir le concernant pouvant comporter un enjeu éthique. ✓ Le participant S mentionne que l'EA lui prodigue des conseils en rapport à un agir le concernant pouvant comporter un enjeu éthique. ✓ Le participant EA mentionne qu'il effectue un retour au stagiaire sur un agir le concernant pouvant comporter un enjeu éthique. ✓ Le participant EA mentionne qu'il prodigue des conseils au stagiaire en rapport à un agir le concernant pouvant comporter un enjeu éthique.
MODÉLISER	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le participant S mentionne que l'EA fait figure de modèle pour lui en rapport à l'agir éthique. ✓ Le participant EA mentionne qu'il fait figure de modèle pour son stagiaire en rapport à l'agir éthique.
COMMUNIQUER SES ATTENTES ²³	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le participant EA mentionne qu'il fait part de ses attentes au stagiaire à l'égard de l'agir éthique.

4.5.3 Les résultats liés aux types d'intervention des enseignants associés au regard du développement de l'agir éthique des stagiaires

À l'aide du tableau XIV, nous présentons les types d'interventions (rétroagir, modéliser et communiquer ses attentes) déployées par les enseignants associés du point de vue de ces derniers et de celui des stagiaires. Afin de mettre en évidence les interventions évoquées par les participants, nous les présentons par dyade (S et EA) à l'aide d'extraits de *verbatim*. Aussi, lorsque le témoignage du participant stagiaire et/ou enseignant associé le permet, nous mettons en évidence dans la description des résultats la composante personnelle ou institutionnelle que vise l'action de l'enseignant associé. Par exemple, une participante stagiaire mentionne avoir appris sur la bienveillance (valeur professionnelle) en observant (action) son enseignante associée.

²³ Notons qu'aucun participant stagiaire n'a évoqué cette action. C'est pourquoi il n'a pas été nécessaire de préciser ce thème à l'endroit des stagiaires.

Tableau XIV : La contribution des enseignants associés au développement de l’agir éthique des stagiaires

Dyades (S + EA)	Rétroagir	Modéliser	Communiquer ses attentes
Dyade 1 : Gabrielle (S) et Alice (EA)	S1 + EA1	S1 + EA1	EA1
Dyade 2 : Paul (S) et Gabriel (EA)	S2	S2	
Dyade 3 : Caroline (S) et Mélanie (EA)	EA3		
Dyade 4 : Margot (S) et Mélodie (EA)	S4		
Dyade 5 : Océane (S) et Steve (EA)	S5 + EA5	S5	EA5
Dyade 6 : Sophie (S) et Florence (EA)	S6 + EA6		
Dyade 7 : Julie (S) et Élie (EA)	EA7	S7 + EA7	EA7

Le tableau permet de constater que l’action consistant à rétroagir est mentionnée par dix participants. Viennent ensuite « modéliser » et « communiquer ses attentes ». Nous observons également que Gabriel (EA) de la dyade 2 et Mélodie (EA) de la dyade 4 n’ont évoqué aucune action visant le développement de l’agir éthique de leur stagiaire respectif. Tous les stagiaires ont évoqué au moins une action déployée par leur enseignant associé en vue de soutenir leur agir éthique à l’exception de Caroline (S) de la dyade 3 dont le propos n’a pas permis de mettre en évidence une telle contribution. Ci-dessous, nous présentons les détails de ces résultats par dyade.

4.5.3.1 Dyade 1 : Gabrielle (S1) et Alice (EA1)

Alice possède trois années d’expérience à titre d’enseignante associée. Rappelons qu’elle est enseignante de français en 5^e secondaire. Elle est la seule participante qui a reçu une formation offerte par la commission scolaire à laquelle appartient l’école où elle œuvre afin d’accompagner les stagiaires.

Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique de Gabrielle

Du point de vue de Gabrielle, Alice, son enseignante associée, demeure la seule personne qui peut témoigner de son agir professionnel et cela passe, entre autres, par les échanges qu'elles tiennent à la fin des cours :

À chaque fin de période [...] je pense que c'est la seule personne qui peut me dire : « oui ou non, tu es éthique ou non ». Mais à l'extérieur de ça, je n'ai pas l'impression dans les stages qu'il y a quelque chose qui peut m'aider.

Devant son questionnement à propos des limites entourant la distance professionnelle et la bienveillance, notamment auprès d'un groupe qu'elle qualifie de « turbulent », Gabrielle mentionne avoir ressenti le besoin de consulter Alice, son enseignante associée : « puis elle m'a dit: "si ça fonctionne bien, continue comme ça, mais c'est certain qu'il ne faut pas non plus... faut pas perdre l'autorité" ». Cet énoncé donne à croire que, du point de vue de Gabrielle, l'approbation d'Alice en ce qui concerne sa conduite contribue à soutenir son éthique professionnelle en lui permettant de « tester », de mettre à l'épreuve les valeurs partagées « distance professionnelle » et « bienveillance ».

Le témoignage d'Alice suggère qu'elle utilise la rétroaction devant l'éthique entourant l'agir de Gabrielle. Cependant, ses propos donnent lieu de croire que la rétroaction à laquelle Alice a recours consiste à signaler à Gabrielle un manquement éthique. De ce point de vue, il s'agit de dire sans détour à sa stagiaire qu'une conduite ne s'inscrit pas en cohérence avec l'éthique professionnelle enseignante afin qu'elle ne reproduise plus l'agir en question. Cette rétroaction vise plus à corriger une conduite qu'à susciter la réflexion à proprement parler. Selon Alice, cela renvoie aux tâches qui incombent à l'enseignant associé et cela doit se faire rapidement : « Amener à réfléchir des fois, ça prend plus de temps, des fois, il faut que ça se fasse vite. » Plus précisément, pour Alice, les actions visant le développement de l'agir éthique de Gabrielle ne doivent pas nécessiter un investissement important de temps. L'agir éthique doit être maîtrisé avant même le début du stage puisqu'elle n'a pas envie de les (les stagiaires) « élever » : « Je n'aurais pas choisi une stagiaire si j'avais senti que ce critère-là n'était pas acquis. Je ne l' [Gabrielle] aurais pas prise, c'est sûr à 100 % [...] je n'ai pas envie

de vivre ça. » Conséquemment, cela suggère que les actions doivent se faire rapidement. À ce propos, Alice rapporte une situation impliquant Gabrielle qui suggère ce type de rétroaction :

À chaque pause, elle sortait son cellulaire puis, là, je lui ai dit que ça fonctionnera pas : « il faut qu'à la pause, tu t'intègres aux conversations, que tu te mettes disponible à ce que les gens viennent te parler ».

Dès lors, il est permis de penser que cette rétroaction vise à sensibiliser Gabrielle à la valeur « collégialité », valeur attendue des enseignants.

Modéliser pour soutenir le développement de l'agir éthique de Gabrielle

C'est donc par l'observation d'Alice, entre autres, que Gabrielle rapporte avoir appris notamment sur la distance professionnelle, repère qu'elle a évoqué (voir sous-section 4.2.2.2) lorsqu'elle a partagé la situation où elle a adopté une attitude plus familière auprès de ses élèves afin de gagner leur confiance. Alors qu'elle est à se positionner par rapport à la valeur « distance professionnelle » et la valeur « bienveillance » dans ses rapports avec les élèves, observer Alice s'est avéré aidant :

Je suis tellement en construction, donc, c'est un exemple. Quand je l' [EA] observe en classe, je me dis : « bon, ce comportement-là fonctionne. » Alors, c'est un exemple : sa façon de répondre aux élèves, sa façon de parler. C: La distance? G : Oui... autant dans la classe qu'avec les enseignants.

De plus, tout en constituant un modèle pour Gabrielle, Alice lui permet de réfléchir et de se positionner par rapport à certains comportements. Ainsi, en lui offrant des occasions de l'observer, Alice permet à sa stagiaire de forger sa propre identité professionnelle : « je suis capable de me positionner et de faire, bon, bien, ce comportement-là, ça ne me correspond pas, puis de former mon identité par rapport à ça ».

En cohérence avec le témoignage de sa stagiaire, Alice évoque la modélisation de manière générale afin d'encourager Gabrielle à imiter son agir :

Bien, on y va par euh... par exemple, c'est sûr que je vais faire plus attention à mes commentaires, à mes comportements si je peux dire. Je suis plus

professionnelle en présence de ma stagiaire, surtout au début. Juste pour établir certaines balises. Parce que moi je fonctionne par l'exemple donc je considère que si moi je le fais, ça va lui donner l'idée de le faire.

Bien que cette dernière n'évoque pas de composantes précises, composantes qu'elle souhaiterait faire connaître à Gabrielle, les énoncés « je vais faire plus attention à mes commentaires, à mes comportements » et « je suis plus professionnelle » suggèrent qu'Alice s'efforce d'adopter un agir éthique devant sa stagiaire.

Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique de Gabrielle

Le témoignage d'Alice suggère qu'elle profite d'une situation comportant un enjeu éthique, dont Gabrielle et elle sont témoins, afin de faire part à sa stagiaire de ses attentes à l'égard d'un agir. Ainsi, elle rapporte un exemple qu'elle a fait observer à Gabrielle dans le salon du personnel :

On a des situations qui se sont produites et, là, je vais les utiliser comme exemples [...] Je suis avec ma stagiaire, on travaille, puis la fille est là, au milieu de tout le monde, elle parle à son avocat très fort. Alors, je vais utiliser ce genre de situation-là pour dire : « Ça, es-tu mal à l'aise? Oui? Moi aussi. Prends conscience que tu es mal à l'aise pour ne pas le faire et c'est ça. »

Cela suggère qu'Alice favorise le respect, valeur qu'elle attend de sa stagiaire.

En somme, le témoignage de Gabrielle suggère que son enseignante associée, à l'aide de la modélisation et de ses rétroactions, lui permet de forger son identité professionnelle, notamment en ce qui concerne ses réflexions sur les valeurs de la profession telles que la distance professionnelle. De son côté, les propos d'Alice suggèrent que son rôle à titre d'accompagnatrice au regard de l'agir éthique consiste à « corriger » sa stagiaire devant un comportement inadéquat. Il consiste également à afficher une conduite irréprochable en guise de modèle.

4.5.3.2 Dyade 2 : Paul (S2) et Gabriel (EA2)

Gabriel est enseignant d'éducation physique. Il compte dix années d'expérience comme enseignant associé. Rappelons que le responsable de la formation pratique de l'établissement universitaire auquel Paul (S) appartient a adressé une demande à Gabriel afin qu'il accompagne Paul lors du dernier stage. Aux dires du responsable de la formation pratique, Paul avait besoin d'aide puisque, lors du troisième stage, il avait rencontré des difficultés d'ordre relationnel avec son enseignante associée. Le responsable avait bon espoir que Gabriel pouvait amener Paul à améliorer cette dimension de son travail.

Il faut relever que le témoignage de Gabriel n'a pas permis de mettre en évidence des interventions visant le développement de l'agir éthique de Paul. Devant les réponses de Gabriel, la chercheuse a utilisé des probes se rapportant aux valeurs de la profession afin de diriger la réflexion en ce sens : « Comment vous y prenez-vous pour lui faire connaître les valeurs de la profession? » Or, son propos ne suggère pas une action visant à accompagner Gabriel dans ce sens :

Bien, c'est sûr que, moi, dans ma façon de travailler, je laisse beaucoup de place à mes stagiaires [...] Donc, en partant, il y a beaucoup de latitude, je trouve ça important qu'ils aient de la latitude pour que des fois ils, entre guillemets, qu'ils se plantent un petit peu ou qu'ils arrivent dans une situation où « Oups! Ce n'est pas ça que j'aurais dû faire. » Je le laisse aller un petit peu.

Tout au long de l'entrevue, les réponses du participant donnent lieu de s'interroger sur sa compréhension de la compétence éthique. Ainsi, les énoncés suivants témoignent d'un manque de clarté : « bien, c'est sûr qu'au point de départ, c'est partie prenante du tout », « pour eux autres c'est comme tu as le contenu, tu as le contenant puis des fois on "focusse" sur le contenu et on oublie le contenant, ce qu'il y a autour » et enfin :

C'est clair que pour un stagiaire, ça part de là, d'une certaine façon, c'est une compétence importante et c'est sûr qu'il y a aussi quand ils sont plus jeunes, des fois, ils n'ont pas tous le même... comment dire? Le même degré d'assimilation ou de connaissances versus l'éthique dans le milieu de travail et tout ça, des fois.

Cependant, Paul, son stagiaire, a évoqué des interventions que déploie Gabriel afin de soutenir son agir éthique. Nous les présentons ci-dessous.

Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique de Paul

Devant la situation concernant l'élève qui souhaitait porter le même pantalon que lui lors de son cours, ce qui apparaissait cohérent aux yeux du participant puisque les repères « être un modèle » et « respect » semblent guider son agir (voir sous-section 4.2.3.2), il s'est enquis auprès de Gabriel, son enseignant associé :

Il m'a conseillé par rapport à ce que je devais faire sur le moment parce que je le savais que dans le code de vie c'était ça [...] puis il m'a dit: « non, il faut qu'elle porte des shorts » - « O.K. c'est bon. »

Ce propos permet de croire que Gabriel a aidé Paul au moment où il a dû intervenir en le référant au code de vie. Toutefois, cela ne laisse pas penser qu'il a aidé le stagiaire à réfléchir sur le sens de cette composante institutionnelle. Dans un même ordre d'idées, Paul mentionne que Gabriel n'hésite pas à lui signaler un comportement qui pourrait constituer un manquement. Par exemple, il rapporte une situation :

Mettons que je dis des mots vulgaires, juste le langage utilisé, mettons, je m'en souviens, j'ai dit une [sic] trampoline à un moment donné, puis là, Gabriel est venu me voir et a dit : « c'est un trampoline » et j'ai dit : « Ah! C'est vrai. »

En corrigeant le comportement de Paul, peut-être Gabriel souhaite-t-il sensibiliser ce dernier à l'une des responsabilités professionnelles de l'enseignant telles que la responsabilité à l'égard des savoirs, notamment en ce qui concerne la qualité de la langue. Cependant, le témoignage de Paul ne met pas en évidence des composantes institutionnelles que Gabriel souhaiterait lui transmettre explicitement ou auxquelles il souhaiterait l'inviter à réfléchir, l'énoncé « il ne me fait pas de discours » étant à cet égard relativement révélateur :

Sinon, en deux mots, il ne me fait pas de discours sur ce que je devrais faire, comment je devrais m'habiller puis tout. S'il y a un manquement à ça, il va me le dire, mais c'est logique. Si j'arrive en retard, il va me dire de ne pas arriver en retard.

Modéliser pour soutenir le développement de l'agir éthique de Paul

Rappelons que la composante personnelle « être un modèle » se présente à titre de repère pour Paul. À ce propos, en « modélisant », Gabriel, son enseignant associé, lui apprend à « être un modèle » pour ses élèves :

J'essaie d'être un modèle, puis je trouve que c'est ça le plus important et, moi, mon modèle, c'est lui [l'enseignant associé]. Alors, lui, ce qu'il a à faire, c'est d'être un modèle pour moi pour que je puisse être un modèle pour les élèves. C'est surtout ça le travail de l'enseignant associé. (Paul)

Dans un souci de clarification, il semble opportun de rappeler que nous avons analysé les énoncés des stagiaires et des enseignants associés qui pouvaient proposer un éclairage sur l'apport de ces derniers dans le développement de l'agir éthique des stagiaires. Ainsi, « modéliser » a été rapporté en tant que tel. Toutefois, nous rappelons que nous avons attribué la rubrique « être un modèle », laquelle a été associée à la catégorie « repère – composante personnelle », notamment dans l'analyse des propos de Paul comme ce dernier s'appuyait principalement sur cette composante pour justifier au moins un agir qu'il a lui-même rapporté. En d'autres termes, dans le cadre de cette recherche, « être un modèle » constitue un repère pour Paul et « modéliser » renvoie à ce que met en œuvre son enseignant associé pour lui permettre de développer un agir éthique. Cela dit, Paul mentionne que Gabriel constitue un modèle dans les rapports que le stagiaire souhaite entretenir avec ses élèves :

J'ai plus l'approche, bon, oui, ce n'est pas mes amis, mais je veux avoir du plaisir avec eux, je fais ce travail-là pour avoir du plaisir, puis mon enseignant associé a l'air d'avoir beaucoup de plaisir dans son travail, alors, c'est l'fun pour moi de le regarder puis j'aspire, bon, je n'aspire pas à être lui, mais j'aspire à tendre vers ça. Donc ça, son travail c'est plus de me guider là-dessus.

En résumé, Paul développe un agir éthique en observant Gabriel, notamment interagir avec les élèves et en lui adressant au besoin des questions précises, desquelles ne résultent pas de discussions. Quant à Gabriel (EA), son témoignage n'a pas permis de mettre en relief des actions visant le développement de l'agir éthique de Paul.

4.5.3.3 *Dyade 3 : Caroline (S3) et Mélanie (EA3)*

Mélanie est enseignante de mathématique en troisième secondaire dans un établissement du réseau privé. Il s'agit de sa première expérience à titre d'enseignante associée.

Le témoignage de Caroline (S) n'a pas permis de mettre en évidence des actions déployées par son enseignante associée, Mélanie, en vue de soutenir son agir éthique. Toutefois, le témoignage de Mélanie suggère qu'elle utilise la rétroaction afin de développer l'agir éthique de Caroline.

Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique de Caroline

Ainsi, Mélanie mentionne que, devant un manquement éthique, elle n'hésiterait pas à parler à Caroline, sa stagiaire : « Bien, encore une fois, je pense qu'on se serait parlé parce que j'aurais dit: "Écoute, je n'ai pas aimé ça quand tu as fait telle chose, fais attention". » Toutefois, cet énoncé ne suggère pas qu'elle implique Caroline dans une démarche réflexive. Cela sous-entend que l'enseignante associée reprend un comportement fautif dans le but que la stagiaire apporte les correctifs nécessaires. Par ailleurs, cela ne suggère pas une composante que Mélanie souhaiterait transmettre à Caroline.

4.5.3.4 *Dyade 4 : Margot (S4) et Mélodie (EA4)*

Mélodie enseigne l'art dramatique à plusieurs niveaux de l'ordre secondaire. Elle compte 15 années d'expérience dans l'accompagnement de stagiaires. Notons que le propos de Mélodie n'a pas permis de mettre en évidence une action spécifique visant le développement de l'agir éthique de Margot, sa stagiaire. Pour sa part, Margot a évoqué la rétroaction.

Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique de Margot

Margot, qui admet éprouver de la difficulté à faire respecter le code de vie des élèves, lequel,

parfois, va à l'encontre de ses valeurs personnelles, souligne l'apport des échanges avec Mélodie, son enseignante associée, à ce propos. Ainsi, concernant le respect de certaines règles du code de vie, elle mentionne :

Elle a été un guide pour moi tout au long de mon stage [...] sur l'éthique professionnelle [...] si je repense aux chapeaux et aux gommes, elle m'a beaucoup aidée là-dedans définitivement. Régulièrement, on fait des retours sur ce que j'ai fait, sur ce que je vais faire et on se réajuste.

Cette réflexion permet de penser que Mélodie a aidé Margot à négocier ses valeurs personnelles, composante personnelle, par rapport au code de vie des élèves qui constitue une composante institutionnelle. Dès lors, il y a lieu de croire que Mélodie a permis à Margot d'amorcer un travail de connaissance de soi. En revanche, le témoignage de Mélodie n'a pas permis de dégager des interventions visant le développement de l'agir éthique de Margot. Notons que, du point de vue de Mélodie, Margot a affiché une conduite irréprochable tout au long du stage, ce qui peut expliquer son absence d'intervention au regard de l'agir éthique de Margot.

4.5.3.5 *Dyade 5 : Océane (S5) et Steve (EA5)*

Steve est enseignant d'éducation physique à plusieurs niveaux de l'ordre secondaire et compte 14 années d'expérience à titre d'enseignant associé.

Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique d'Océane

Afin de mettre en évidence l'intervention « rétroagir » de la part de Steve, son enseignant associé, Océane rappelle la situation concernant sa réaction devant l'élève qui s'était présentée à son cours sans la copie exigée. À ce sujet, elle mentionne que cette situation a donné lieu à des échanges avec Steve bien qu'elle soit peu explicite sur le type de rétroaction qu'il lui a fournie :

Parce que moi j'ai un caractère impulsif [...] des fois, justement, quand on revenait sur la situation de Juliette à qui j'avais dit: « Je n'en ai rien à foutre. » Juste cette situation-là, il va prendre le temps de parler avec moi puis de me dire pas nécessairement ce que j'aurais dû faire, mais dans une

autre optique, une autre façon de faire. Alors, ça me fait voir plusieurs façons d'agir.

Bien qu'il s'avère possible de penser que Steve soutient effectivement le développement de l'agir éthique d'Océane, à l'aide de la rétroaction, ce témoignage ci-dessus ne nous permet toutefois pas de croire qu'il tente de la sensibiliser à une composante spécifique. Pour sa part, Steve mentionne fournir une rétroaction sur la dimension éthique de l'agir d'Océane lors des retours habituels qu'il effectue en fin de journée. Devant la situation où, par exemple, cette dernière serait à texter dans le salon des enseignants :

Je ne vais pas réagir sur le coup... mais c'est sûr que, lors des retours que je fais avec elle, à la fin de la journée, il va y avoir des discussions [...] On essaie de leur montrer la façon d'agir, la façon d'être. On évalue souvent nos élèves sur la façon d'être, mais je pense que l'enseignant aussi, le stagiaire aussi, il faut évaluer la façon d'être de la personne.

Cependant, le témoignage de Steve ne permet pas de mettre en évidence une composante à laquelle il souhaiterait sensibiliser Océane.

Modéliser pour soutenir le développement de l'agir éthique d'Océane

Pour Océane, agir de manière éthique renvoie, entre autres, à s'intéresser aux jeunes. À ce propos, elle souligne que Steve, son enseignant associé, lui a appris à se soucier du bien-être des élèves. Afin d'illustrer son propos, elle reprend la situation qui concerne sa réaction devant l'élève qui n'avait pas son maillot de bain pour le cours de natation :

Avec mon enseignant associé je pense que c'est plus ça que j'ai appris pendant mon stage : c'est prendre le temps parce que des fois, il y a une personne qui va venir et elle n'a pas son costume. Ce n'est pas grave, elle n'a pas son costume. Mais peut-être que cette personne-là, elle n'a pas son costume parce qu'il y a un problème dans sa vie.

En fait, de son point de vue, il s'agit du principal apprentissage qu'elle a réalisé en observant Steve interagir avec les élèves et avec le personnel de l'établissement scolaire. Cela suggère que ce dernier lui a appris sur la bienveillance par la modélisation :

Il [Steve] est tellement calme justement avec ses élèves, il prend tellement le temps de leur parler, de les connaître. Il est apprécié de tout le monde ici, ce n'est pas compliqué. Je pense qu'il n'y a même pas une personne qui ne l'aime pas dans la vie, c'est sûr. Parce que justement, il *care* [...] en fonction de l'éthique humaine, c'est comme ça qu'il m'a appris le plus.

Du côté de Steve, l'intervention « modéliser » n'est pas ressortie lors de son témoignage sur sa contribution au développement de l'agir éthique d'Océane.

Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique d'Océane

Steve profite de difficultés perçues lors d'une rencontre précédant la réalisation du stage afin de formuler ses attentes à l'égard du stagiaire. Du point de vue du participant, cela lui permet de cibler des éléments à travailler pendant le stage. Une fois les difficultés identifiées, il ajoute qu'il accompagne le stagiaire en lui faisant part clairement de ses exigences :

C'est sûr que je vais émettre mes attentes. La personne est arrivée en retard, mettons, là, je vais lui dire : « Moi, je veux que tu te présentes 30 minutes avant que le cours ne commence. » C'est des attentes à ce moment-là, c'est des exigences que je vais lui demander de respecter pendant le stage.

À ce propos, Steve mentionne que, du même coup, il transmet les valeurs du milieu, notamment celles propres à l'enseignant d'éducation physique. De son point de vue, il revient à l'enseignant associé de transmettre ces valeurs :

Nous autres, les maîtres associés, on est là justement un peu pour leur transmettre notre vision un peu du milieu, puis la vision de ce qu'est un enseignant en éducation physique qui est professionnel. Donc, c'est sûr que c'est une transmission de valeurs aussi en même temps aussi qu'on leur transmet par rapport à ça.

Par ailleurs, le témoignage de Steve suggère qu'il présente ses attentes à Océane, entre autres, sous la forme de mises en garde :

Jamais, pas d'élèves sur ton *Facebook*. Donc toujours pour garder un rapport justement enseignant-élève. Sinon, si tu brises ce rapport-là, bien c'est sûr que tu vas peut-être avoir un peu de difficulté justement à te faire percevoir

comme un enseignant qui est dans une position d'autorité. Si tu deviens trop chum ou ami avec tes élèves, c'est plus difficile.

Ainsi, les mots « position d'autorité » suggèrent que cette mise en garde vise à sensibiliser Océane à la valeur « distance professionnelle ».

Bref, la rétroaction que fournit Steve à Océane semble orientée vers la discussion bien que le témoignage des deux participants ne permet pas de mettre en évidence que cette rétroaction vise explicitement la réflexion. En revanche, la modélisation a permis à Océane de réfléchir sur la bienveillance alors que, du point de vue de cette dernière, il s'agit là du principal apprentissage qu'elle a réalisé tout au long de ce dernier stage.

4.5.3.6 Dyade 6 : Sophie (S6) et Florence (EA6)

Florence est enseignante en adaptation scolaire et sociale et compte huit années d'expérience à titre d'enseignante associée.

Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique de Sophie

Sophie exprime le besoin de consulter son enseignante associée devant une incertitude entourant un agir éthique :

Moi, mon enseignante associée, c'est mon guide dans l'école. Dès qu'il m'arrive une situation, c'est certain que je peux lui en parler. Par exemple, avec telle personne, ça ne se passe pas bien, je suis tannée, ça ne va pas bien.

Aussi, cela donne à penser que le lien de confiance qu'elles ont créé tout au long du stage facilite ces échanges :

Je n'ai pas de gêne avec elle, on est vraiment proches et, moi, je ne suis pas gênée de lui dire tout ce que je pense : « Puis, telle affaire, qu'est-ce que tu en penses? Est-ce que tu penses que c'est vraiment éthique? » (Sophie)

La réflexion de Sophie donne lieu de croire que Florence prodigue des conseils qui ont trait à l'éthique professionnelle de sa stagiaire. Toutefois, aucune composante spécifique n'est visée

dans les propos de Sophie. De son côté, Florence va dans le même sens, c'est-à-dire qu'elle n'hésiterait pas à réagir directement devant un manquement de sa stagiaire.

Moi, je ne suis pas gênée, quand j'ai quelque chose à dire je le dis [...] ça ne me dérangerait pas de dire : « ça, par exemple, il faudrait qu'on en discute en privé. Viens, on va aller dans un petit coin et on va en discuter...ça, ça ne se fait pas ». C'est vraiment comme ça que je vois ça au niveau de l'éthique.

En fait, du point de vue de Florence, il s'agit là de son principal accompagnement :

Il me semble que c'est là que le maître associé vient en œuvre [...] je trouve ça important de le dire à notre stagiaire si jamais il y a quelque chose qui ne se fait pas ou qui ne se dit pas ou que ça ne se fait pas comme ça. Moi, c'est comme ça que je l'accompagne, je lui dis tout simplement.

Somme toute, le témoignage de Sophie donne lieu de croire que les échanges qu'elle tient avec son enseignante associée lui permettent d'apprendre à propos de la compétence éthique. Quant au témoignage de Florence, il suggère que rétroagir consiste à dire sans détour afin que la stagiaire corrige un agir donné.

4.5.3.7 Dyade 7 : Julie (S7) et Élie (EA7)

Élie enseigne le français en 5^e secondaire. Il s'agit de sa première expérience comme enseignante associée bien qu'elle compte 17 ans d'expérience en enseignement. Elle n'avait pas prévu accueillir une stagiaire, mais elle a accepté devant le caractère urgent de la situation de Julie. Rappelons que cette dernière, avec l'aide de son superviseur de stage, a effectué un changement de lieu de stage dû à des différends avec l'enseignante associée.

Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique de Julie

Le propos d'Élie suggère que l'intervention « rétroagir » consiste à susciter la réflexion de Julie, sa stagiaire. Élie mentionne qu'elle aurait procédé ainsi dans l'éventualité où Julie aurait commis un manquement à l'éthique :

Je lui aurais dit : « Dans cette situation-là, bon, est-ce que tu te sens bien? Est-ce que tu trouves que c'est correct? » J'aurais aimé ça que... ça vienne

d'elle, qu'elle se rende compte de la problématique, de ce qui n'est pas correct.

Elle ajoute qu'elle demanderait à Julie de trouver des pistes de solution et que, au besoin, elle le lui en proposerait. Bien que la situation ne se soit pas présentée, il est permis de croire qu'Élie aurait favorisé ce type d'intervention, laquelle intervention semble s'inscrire dans une démarche réflexive. Cependant, ce témoignage ne permet pas de rendre compte d'une composante spécifique qu'Élie souhaiterait transmettre à Julie.

Modéliser pour soutenir le développement de l'agir éthique de Julie

Le témoignage de Julie met en évidence que son enseignante associée, Élie, lui a permis de surmonter des difficultés entourant les limites que requièrent tant la bienveillance que la distance professionnelle :

On [les enseignants] n'est pas leur ami non plus, on n'est pas là pour passer une soirée avec eux le soir, ce n'est pas ça le but. Donc, elle m'a surtout appris à avoir un lien fort avec eux [les élèves], mais de mettre la barrière aussi.

Elle ajoute qu'elle lui a appris que : « l'enseignement, ça passe par le cœur, mais qu'il y aussi des limites dans un sens ». Elle précise que c'est en l'observant qu'elle a appris :

Des fois, ce n'est pas tout le temps facile, puis je pense qu'elle le fait bien puis aussi, c'est un modèle aussi à suivre pour cet aspect-là [...] Bien, en fait, je pense qu'elle le fait tout le temps, puis je le vois. C'est comme un exemple, en l'observant beaucoup.

Bref, du point de vue de Julie, Élie lui a enseigné la bienveillance et la distance professionnelle en montrant l'exemple. Le témoignage d'Élie va dans le même sens que sa stagiaire, en mettant également en évidence l'apport de la modélisation. Elle évoque des composantes, notamment des valeurs partagées qu'elle souhaite faire connaître de cette manière à Julie telles que le respect, la collégialité et la bienveillance :

Elle m'observait beaucoup [...] Je me considère comme éthiquement très correcte, beaucoup, beaucoup même. Donc c'est sûr qu'au niveau de comme modèle, je pense que j'ai réussi à lui en passer. Puis elle voit aussi que j'ai un respect envers tout le monde. Je suis capable d'être à l'écoute et je ne dénigre personne. Je pense que ça fait partie d'une bonne attitude qui respecte l'éthique aussi. Donc, c'est ça, je collabore beaucoup avec la direction. J'aime le travail d'équipe, je respecte tout le monde.

Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique de Julie

Un travail de transmission de valeurs est évoqué par Élie. Son propos suggère que cela consiste à faire connaître les valeurs attendues des enseignants à sa stagiaire. Ainsi, Élie mentionne avoir présenté les valeurs de l'établissement scolaire à Julie, telles que le respect, valeurs découlant de celles de la commission scolaire : « Nous, ici, à l'école, notre éthique découle par le fait même de la commission scolaire, ça va de soi, notre éthique professionnelle. Il y a le respect, j'ai parlé des valeurs de l'école [...] ». Cela sous-entend qu'Élie s'attend à ce que Julie incarne ces valeurs durant le stage.

En somme, le témoignage d'Élie suggère que, à l'aide de la rétroaction, elle vise à susciter la réflexion de Julie à propos de l'éthique professionnelle. Son témoignage suggère également qu'elle agit à titre de « modèle » qui incarne les valeurs attendues des enseignants. Quant à Julie, sa réflexion suggère qu'elle a appris, notamment à propos de valeurs professionnelles, en observant Élie. La section qui suit traite de la contribution des superviseurs de stage.

4.6 LA CONTRIBUTION DES SUPERVISEURS DE STAGE

Nous présentons d'abord, dans cette section, les participants superviseurs de stage. Nous apportons ensuite des précisions à propos des thèmes utilisés pour l'analyse des données à la suite de quoi nous présentons les résultats.

Rappelons que ces résultats comme ceux présentés à la section 4.5 proposent un éclairage en ce qui concerne le deuxième objectif de recherche, lequel vise à circonscrire la contribution de la formation pratique (EA et SS) au regard des repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires en matière d'agir éthique. Cette section comporte les résultats liés

aux types d'intervention que les superviseurs de stage déploient afin de soutenir l'éthique professionnelle des stagiaires. Nous présentons d'abord quelques caractéristiques propres aux superviseurs de stage (voir tableau XV).

4.6.1 La présentation des superviseurs de stage

Les superviseurs de stage sont constitués de quatre femmes et de trois hommes. À l'exception de Marguerite qui encadre des étudiants inscrits en adaptation scolaire et sociale, ils ont la responsabilité de stagiaires effectuant leur stage en enseignement au secondaire au secteur régulier. Quatre d'entre eux possèdent plus de dix ans d'expérience en supervision. À l'inverse, deux détiennent une expérience comportant cinq ans et moins. Lors de la réalisation du dernier stage, tous les superviseurs tenaient des séminaires à l'intention des stagiaires à l'exception d'Anton.

Tableau XV : Caractéristiques sociodémographiques des superviseurs de stage

SS ²⁴	S	Nombre d'années d'expérience en supervision	Séminaire ✓ : pas de séminaire X : séminaire
Louise	Gabrielle	24	X
Anton	Paul	8	✓
Jasmine	Caroline	20	X
Marie-Ève	Margot	13	X
Robert	Océane	5	X
Marguerite	Sophie	20	X
André	Julie	2	X

4.6.2 Les thèmes pour l'analyse des perceptions des S et des SS de la contribution des SS au développement de l'agir éthique des S

Nous présentons, à l'aide du tableau XVI, une description des thèmes qui ont émergé de l'analyse des données issues des entrevues réalisées auprès des stagiaires et des superviseurs

²⁴ Les SS ont été invités à choisir un pseudonyme afin de protéger la confidentialité entourant leur identité.

de stage. Une seule question a été adressée aux stagiaires en ce qui concerne l'apport du superviseur de stage au développement de l'agir éthique : « Quelle est la contribution de votre superviseur de stage? » Une question semblable à celle posée aux enseignants associés a été adressée aux superviseurs de stage : « Que faites-vous pour soutenir l'agir éthique des stagiaires? » Une distinction néanmoins s'impose : l'accompagnement des EA portait sur un stagiaire, en l'occurrence, celui qu'ils accueillaient; en ce qui concerne les SS, ils accompagnent un groupe d'étudiants. Par conséquent, les interventions évoquées visent principalement le groupe alors que d'autres concernent le stagiaire participant à la présente recherche.

Nous ne disposions pas de grille catégorielle prédéterminée, notre démarche étant essentiellement inductive à ce stade (en guise de rappel, voir sous-section 3.4.2.4). Toutefois, à ce moment de la recherche, la chercheuse était attentive aux actions qu'appelait le terme « contribution ». Aussi, lors de l'analyse des données, nous n'avons pas tenu compte des interventions qui ne ciblaient pas spécifiquement le développement de l'agir éthique du ou des stagiaires. Ainsi, dans l'exemple qui suit, la participante évoque son rôle de soutien en ce qui a trait au respect des exigences liées au déroulement du stage : « moi, il faut je fasse appliquer des règlements, mais l'enseignant ne veut pas. Ensuite, j'ai assez de diplomatie, c'est de la diplomatie aussi pour arriver à nos fins puis de dire à l'enseignant nos exigences » (Louise).

À l'aide du tableau XVI, nous présentons les thèmes se rapportant aux interventions des superviseurs de stage afin de soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires. Rappelons qu'il s'agit, à cet égard, du point de vue des stagiaires et des superviseurs de stage.

Tableau XVI : Thèmes utilisés pour analyser les énoncés se rapportant à la contribution des SS au développement de l’agir éthique des S

THÈMES	Précisions relatives aux thèmes
FAVORISER LES ÉCHANGES	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le participant S mentionne que le SS crée un espace permettant aux stagiaires d’échanger. Ces échanges sont liés à l’agir éthique. ✓ Le participant SS mentionne qu’il crée un espace permettant aux stagiaires d’échanger. Ces échanges sont liés à l’agir éthique.
RÉTROAGIR	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le participant S mentionne que le SS effectue un retour sur un agir le concernant pouvant comporter un enjeu éthique. ✓ Le participant SS mentionne qu’il effectue un retour au stagiaire sur un agir le concernant pouvant comporter un enjeu éthique. ✓ Le participant SS mentionne qu’il prodigue des conseils au stagiaire en rapport à un agir le concernant pouvant comporter un enjeu éthique.
COMMUNIQUER SES ATTENTES ²⁵	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Le participant SS mentionne qu’il fait part de ses attentes aux stagiaires à l’égard de l’agir éthique.

4.6.3 Les résultats liés aux types d’intervention des superviseurs de stage au regard du développement de l’agir éthique des stagiaires

Le tableau XVII présente les thèmes correspondant aux interventions évoquées par les stagiaires et les superviseurs de stage. Ces résultats seront détaillés à l’aide d’extraits de *verbatim*. De plus, lorsque le propos du participant le permet, une composante est mise en évidence à l’aide de la description des résultats relative à chacune des trois actions.

²⁵ Étant donné qu’aucun participant stagiaire n’a évoqué l’intervention « communiquer ses attentes », il n’a pas été nécessaire de préciser ce thème en ce qui a trait à ce type de participant.

Tableau XVII : La contribution des superviseurs de stage au développement de l’agir éthique des stagiaires

Dyades (S + SS)	Favoriser les échanges	Rétroagir	Communiquer ses attentes
Dyade 1 : Gabrielle (S) et Louise (SS)	S1 + SS1		SS1
Dyade 2 : Paul (S) et Anton (SS)		SS2	
Dyade 3 : Caroline (S) et Jasmine (SS)	S3	SS3	
Dyade 4 : Margot (S) et Marie-Ève (SS)	SS4	SS4	
Dyade 5 : Océane (S) et Robert (SS)			SS5
Dyade 6 : Sophie (S) et Marguerite (SS)		S6 + SS6	SS6
Dyade 7 : Julie (S) et André (SS)	S7	SS7	SS7

Le tableau XVII permet de constater que l’intervention « rétroagir », dans le but de soutenir le développement de l’agir éthique des stagiaires, est mentionnée par six participants. Vient ensuite l’action consistant à « favoriser les échanges » qui est évoquée par cinq participants. Enfin, « communiquer ses attentes » en rapport à l’agir éthique, renvoie à une action évoquée uniquement par les superviseurs de stage, plus précisément par quatre d’entre eux. Tous les participants superviseurs ont mentionné au moins une intervention visant le développement de l’agir éthique des stagiaires. En revanche, nous pouvons observer que trois participants stagiaires, soit Paul, Margot et Océane n’ont pas évoqué d’actions initiées par leur superviseur de stage respectif visant le développement de l’agir éthique.

Une précision s’impose en ce qui concerne la contribution des superviseurs de stage du point de vue de certains stagiaires. Peu d’interventions semblent initiées par les superviseurs pour soutenir le développement de l’agir éthique des stagiaires du point de vue de ces derniers. Selon la perception de quatre stagiaires, le superviseur de stage ne constitue pas un guide dans le développement de l’agir éthique comme le suggère, à titre d’exemple, le propos de Gabrielle : « On ne les [les superviseurs] voit tellement pas, on ne les voit tellement pas [...] Ce n'est pas très...non, ce n'est pas un guide. » Il est permis de croire que la fréquence des rencontres des stagiaires et de leur superviseur respectif influe conséquemment sur la contribution de ces derniers. Nous présentons ci-dessous les détails entourant les interventions

relatives au développement de l'agir éthique. Pour ce faire, nous les présentons à l'aide des trois types d'interventions (favoriser les échanges, rétroagir et communiquer ses attentes) et non par dyade puisque les actions déployées par chacun des superviseurs de stage ne visent pas toujours spécifiquement le développement de l'agir éthique du stagiaire dont il assure l'accompagnement.

4.6.3.1 Favoriser les échanges pour soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires

Le propos de Gabrielle suggère l'intervention « favoriser les échanges » lorsqu'elle évoque la tenue des séminaires par Louise, sa superviseuse de stage. Toutefois, bien que les cinq séminaires auxquels elle a participé dans le cadre du stage constituent des occasions pour échanger, notamment autour de problématiques comportant une dimension éthique, Gabrielle exprime néanmoins une réserve à ce propos :

Si j'avais plein de problèmes, je ne me sentirais pas confortable de parler devant plein de monde [...] par orgueil presque. Je pense que je serais mal à l'aise de raconter tous mes problèmes si je le sentais vraiment. C'est sûr que c'est super gratifiant puis bien aussi d'en parler pour que les autres stagiaires apprennent et qu'on échange.

Louise, superviseuse de Gabrielle, admet favoriser les échanges en séminaire. En guise d'exemple, elle relate une difficulté rapportée par certains stagiaires qui concerne les méthodes traditionnelles d'enseignement des enseignants associés auxquels sont jumelés ces derniers. À propos de cette difficulté qui a constitué l'objet de discussion entre les stagiaires du séminaire, elle mentionne : « Alors là, dans nos séminaires, je les vois échanger là-dessus puis, des fois, je vois qu'ils font la part des choses. » Aussi, la réflexion de Louise suggère que les échanges entre stagiaires, que permet de réaliser le séminaire, favorisent une prise de conscience de la valeur « collégialité », valeur attendue des enseignants :

Lorsqu'on fait nos séminaires, puis qu'ils nous parlent de leur pratique, c'est là que je vois la maturité professionnelle [...] ils font des deuils [...] ils s'aperçoivent que non, il faut travailler en équipe [...] C'est une prise de conscience qu'ils font : « Je ne serai pas tout seul la plupart du temps. »

Par ailleurs, Louise encourage la réflexion des stagiaires par la mise sur pied d'un forum électronique dédié exclusivement aux participants du séminaire. Elle admet que ce forum s'avère pertinent pour débattre de situations comportant des enjeux éthiques : « ils [les stagiaires finissants] ont un forum de discussion et, cette année, j'ai le plus beau des forums... je les vois "maturer" et, la plupart du temps, c'est le côté éthique ». Louise précise que ce forum lui permet de travailler la capacité des étudiants à justifier leurs décisions : « C'est l'argumentaire, c'est ça que je leur fais travailler. » Pour ce faire, devant le partage d'une situation évoquée par un stagiaire, les autres participants sont invités par la superviseure à relancer la discussion en questionnant ce dernier. Ensemble, ils « argumentent » devant le cas rapporté. Bref, il est permis de penser que Louise souhaite sensibiliser ses étudiants aux valeurs de la profession telles que l'imputabilité et la collégialité. Est aussi évoquée par Louise la valeur partagée « discrétion ». Ainsi, lorsque les étudiants de cette superviseure discutent et échangent, par le biais du forum, ils ont appris à faire preuve de discrétion dans leurs propos en ne nommant pas l'enseignant ou l'élève dont il est question :

J'ai trouvé ça génial, là [à l'aide du forum], ils ont appris ce que c'était l'éthique. Ne jamais nommer personne, de dire mon élève Patrick alors, ils l'appelaient Gino ou... pour personnaliser l'élève, ils continuent à nous parler de Gino au lieu de dire Patrick. Alors, quand ils parlent d'une enseignante, d'une collègue, ils disent toujours: « C'est une collègue de tel niveau. »

Est ainsi suggéré, dans le propos de Louise, que les échanges des stagiaires leur ont permis de réfléchir à la discrétion, valeur attendue des enseignants. La réflexion de Louise donne à penser que l'espace qu'elle met en place afin que les stagiaires puissent échanger leur permet de témoigner de certaines valeurs partagées, ce qui conséquemment constitue l'une de ses contributions dans le développement de leur agir éthique.

Caroline a également évoqué l'intervention « favoriser les échanges », laquelle intervention est mise en place par Jasmine, sa superviseure de stage. Notons cependant que le témoignage de Jasmine, sa superviseure de stage, n'a pas permis de mettre en évidence cette action. Ainsi, du point de vue de Caroline, lors des rencontres, qui ont lieu à cinq moments durant le stage, les stagiaires peuvent discuter de problématiques comportant un enjeu éthique afin de proposer

des pistes de solution. Cependant, son témoignage ne suggère pas une composante spécifique que souhaiterait transmettre Jasmine. En guise d'exemple, Caroline (S) rapporte la situation de deux autres stagiaires :

Elle avait un problème avec une élève qui avait un certain problème médical qu'on ne comprenait pas puis elle sentait mauvais, mais vraiment beaucoup. Donc là, c'est de savoir quoi faire, comment agir, ce qu'on ne pouvait pas dire, ses ressources donc on a parlé longuement [...] il y en avait une autre qui avait eu un problème avec son enseignant.

Julie évoque elle aussi les séminaires de stage, se comptant au nombre de cinq, où les échanges sont favorisés par André, son superviseur. Elle précise que ce dernier oriente le contenu des échanges vers des sujets comportant un enjeu éthique tel que le non-respect du code vestimentaire des enseignants, composante institutionnelle :

Puis, on parle de nos expériences et, des fois, il essaie de diriger ça vers ce qu'on ferait, nous, dans la situation d'un autre stagiaire par exemple qui vit un problème éthique [...] il y en a qui ont des problèmes vestimentaires, ils n'ont pas pensé à certains règlements et on en parle.

Tout comme Caroline, lors de ces échanges, Julie apprécie les interventions de son superviseur de stage : « Le fait d'avoir une situation concrète d'un autre stagiaire pendant le séminaire qui nous est racontée et d'avoir des conseils de la part du superviseur, ça nous aide à mieux agir en tant qu'enseignant et en tant que stagiaire. »

Bien que Margot, sa stagiaire, n'ait pas évoqué cette action, Marie-Ève mentionne favoriser les échanges lors des séminaires : « On parle des élèves, mais aussi après ça, c'est quoi la responsabilité de l'enseignant. » À cet égard, dans le but de soutenir le développement professionnel des stagiaires, elle souligne l'apport des mises en situation, comportant un enjeu éthique, afin de nourrir les échanges et de stimuler la réflexion en séminaire :

Il y a beaucoup, beaucoup d'échanges, de partage, de perceptions, de visions des choses pour en arriver à des petites mises en situation : je leur demande de me faire des petites mises en situation où il y a un manque d'éthique. Je

vois comment ils voient ça aussi et ça permet des discussions [...] De voir de revoir les choses, de remettre les choses en perspective.

Par exemple, Marie-Ève évoque la valeur « être un modèle » pour les élèves, valeur attendue des stagiaires :

Au niveau de l'éthique professionnelle, c'est très important... qu'est-ce que je représente pour l'élève? Je suis un modèle puis quand ils commencent en stage, ils oublient ça. Ils oublient cette partie-là qu'ils sont des modèles. Donc c'est l'ensemble de la personne qui est un modèle alors, « oui, tu peux aimer être en jeans et avoir des petites bretelles mais ce n'est pas permis dans l'école, ce n'est pas permis pour les enfants ».

Elle profite des problématisations éthiques, lors des séminaires, afin de susciter la réflexion et les échanges des étudiants à propos des responsabilités professionnelles. Elle ajoute que cela constitue une occasion pour eux de réfléchir sur leurs valeurs personnelles, à qui ils sont afin qu'ils soient « au clair avec eux-mêmes ».

Enfin, précisons que bien que Robert ait mentionné recourir aux échanges en séminaire, nous n'avons pas analysé ses propos ainsi. Deux raisons justifient ce choix. D'abord, les séminaires, selon les propos de ce superviseur, constituent une occasion pour communiquer ses attentes plutôt que pour favoriser les échanges comme le suggère l'énoncé : « De mémoire, c'est à peu près ça qu'on leur dit puis il n'y a pas beaucoup de discours, pas beaucoup d'échanges. C'est surtout des mises en garde. » Aussi, les séminaires semblent également s'avérer un moment consacré au récit des étudiants, de leur expérience de stage. C'est ce que donne à penser l'énoncé qui suit alors que Robert mène les échanges ainsi :

Les questions que je leur ai posées, c'était bon, la relation avec les jeunes, relation avec les pairs puis aussi on veut surtout qu'ils s'intègrent dans l'équipe de l'école. Alors, est-ce qu'il y a une fête sociale entre profs, est-ce qu'il y a un party? À la limite, des fois, moi, j'ai fait beaucoup d'écoles secondaires, puis, le vendredi, bien, on se faisait un « chips et bières » entre profs pour décanter la semaine, puis parler de la semaine. Il y en a qui disent : « Oui, on en a eu, nous, à notre école » ou « On n'a pas le droit, alors nous sommes sortis, on l'a fait ». Il y en a qui ont vécu des rencontres de parents et « l'après-rencontre-de-parents » qui est toujours un rassemblement

à la brasserie du coin. Alors, il y en a qui ont eu des belles expériences là-dedans, c'est intéressant.

Bref, l'analyse des données issues des entrevues donne lieu de croire que « favoriser les échanges » encourage la coconstruction en ce qui a trait à l'agir éthique en créant un espace où les stagiaires peuvent échanger et réfléchir avec l'aide des pairs sur des questions touchant la compétence éthique.

4.6.3.2 *Rétroagir pour soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires*

Rappelons qu'une seule stagiaire, Sophie, a évoqué l'action qui correspond à « rétroagir » alors que le propos de cinq superviseures de stage a permis de mettre cette intervention en évidence. Ainsi, devant l'incertitude liée à un agir éthique, Sophie mentionne la disponibilité de Marguerite, sa superviseure de stage : « elle est là si j'ai des questions puis, dès que j'ai comme un questionnement par rapport à l'agir éthique, je lui en parle ».

Afin de susciter leur réflexion sur l'éthique entourant leur agir, Marguerite mentionne effectivement « rétroagir » en recourant aux questions, notamment lors d'échanges de courriels. Dans le propos qui suit est suggérée la promotion de la valeur « ouverture d'esprit » :

À travers les allers et retours de courriels où on va aller faire, on va aller questionner davantage, on va aller intervenir à dire... Moi, ça m'arrive souvent de mettre un point d'interrogation et de dire : « Est-ce que c'est un jugement que tu portes, est-ce que tu as cherché plus loin en arrière? »

Vis-à-vis une difficulté, lors de ses rétroactions, Marguerite favorise la réflexion : « Explique-moi pourquoi, qu'est-ce que ça vient chercher chez toi, qu'est-ce que ça te fait, est-ce que tu connais l'historique aussi de cette enseignante-là? » En fait, elle dit recourir aux questions tant dans les échanges de courriels, les séminaires que lors de la correction des travaux, ce qui du point de vue cette superviseure constitue son principal outil de formation à l'éthique :

Ça fait que la formation, elle se fait à travers toutes ces choses-là, à travers les travaux qu'on corrige puis, c'est justement, quand je vais mettre ma petite bulle : « J'aimerais que tu m'expliques ce qui te fait dire ça et de quel droit tu peux dire ça? »

Conséquemment, de son point de vue, cette façon de faire amène les étudiants à poser un regard critique sur leurs actions.

Le propos d'Anton suggère également la rétroaction afin de soutenir l'agir éthique de ses stagiaires d'autant plus qu'il ne tient pas de séminaires pendant toute la durée du stage. Il mentionne profiter autant que possible d'une situation comportant un manquement, notamment lorsqu'il observe les stagiaires en classe pour « leur donner un peu [...] les éclairer, leur donner des outils ». Toutefois, son propos ne comporte pas une composante spécifique qu'il souhaite transmettre aux étudiants.

Alors que, pour Jasmine, l'agir éthique consiste essentiellement à s'intéresser aux besoins des élèves, la principale intervention qu'elle effectue auprès des stagiaires afin de soutenir leur agir est la suivante : fournir de la rétroaction se rapportant à cette attente. Pour Jasmine, agir de manière éthique se résume à différencier les besoins des élèves. Cependant, notons qu'elle se montre incertaine à savoir si cela relève de l'éthique professionnelle : « Mais je ne sais pas si ça, c'est d'ordre éthique professionnelle par contre. » Ainsi vont ses commentaires à ses étudiants, à la suite d'observations en classe :

On voit bien que tu t'intéresses vraiment au vécu des élèves, que tu cherches vraiment à connaître leurs besoins. Et si ce n'est pas le cas, donc si c'est le cas je souligne, je félicite et je dis : « C'est ça qu'il faut continuer de faire » et si ce n'est pas le cas, bien, là, c'est ça, je vais poser la question : « Est-ce que tu connais vraiment les besoins de tes élèves? Si oui, ce serait quoi? Parce que moi, personnellement, je ne l'ai pas vu. Si non, est-ce que tu peux trouver des trucs pour t'aider dans ça? »

Marie-Ève mentionne elle aussi soutenir l'agir éthique des stagiaires qui lui sont confiés en leur donnant de la rétroaction à la suite d'observations en classe. En guise d'exemple, face aux difficultés relationnelles de l'un d'eux, elle exprime l'importance de l'amener à réfléchir sur

les conséquences de cet agir. Son témoignage suggère qu'elle souhaite susciter la réflexion du stagiaire à propos de la valeur « respect » :

« Tu sais, quand tu fais telle affaire, mais dans ma tête c'était comme... Quand tu as l'air bête, bien les gens... ». Je m'assure que les étudiants sont conscients que leur attitude a un impact sur l'autre comme l'autre a un impact sur leur attitude.

De plus, elle admet que cette situation a transformé sa perception de l'agir éthique. Plus précisément, depuis cet événement, elle comprend l'agir éthique à titre de compétence à développer et non comme une prédisposition :

J'ai trouvé ça assez fascinant qu'un jeune qui était quand même pas, il n'avait pas 17 ans, il avait 21-22 ans, n'était pas conscient que son attitude, son comportement, avaient un impact sur les autres. Une fois que j'ai pris conscience de ça, c'est sûr que mon approche au niveau de l'éthique professionnelle quand je donne mes stages [...] on en reparle tout le temps. J'en parle du comportement, de l'attitude puis de l'impact que ça a. Je m'assure que les étudiants sont conscients que leur attitude a un impact sur l'autre [...] Donc c'est beaucoup le savoir-être, le savoir-vivre qui était pour moi quelque chose d'inné.

Pour résumer son propos, elle ajoute par rapport à l'agir éthique : « ce que j'ai réalisé, c'est qu'il ne faut pas tenir pour acquis qu'ils savent ». Dès lors, la rétroaction, à la suite d'observations, s'avère plus facile :

Quand je vais les superviser de dire: « Regarde, tel comportement. » - « Oui, je sais, je m'en suis rendu compte, j'ai vu que ça avait un impact sur mon enseignant associé » ou « je n'avais pas vu l'impact et, là, je comprends et je vais modifier mon comportement » puis, etc. Donc, c'est plus facile.

À la suite d'observations en classe, bien que sa réflexion à propos de son accompagnement mette surtout en évidence l'intervention « communiquer ses attentes », André mentionne néanmoins recourir à la rétroaction devant un comportement pouvant comporter un enjeu éthique. Ainsi, il a aidé une stagiaire en enseignement des sciences à identifier des éléments

gagnant à être améliorés tels que le respect des consignes entourant la sécurité des élèves dans les cours se tenant dans le laboratoire.

En plus de l'amener à prendre conscience de cet aspect lié à la gestion de classe, il lui a imposé quelques jours de stage supplémentaires afin de lui permettre d'améliorer cet agir :

Alors, là, ce que je propose c'est qu'elle fasse avec le groupe de secondaire 3 deux à trois semaines de plus [...] On ne peut pas avoir formé parfaitement nos étudiants sur tous les aspects, mais si on se donne ce moyen-là, sans passer par l'échec. Moi, je lui ai dit que je ne la mettrais pas en échec : « Tu connais ta matière, il y a trop de points forts, mais tu as un gros point faible : tu regardes par-là, il y a un jeune qui est sur deux pattes sur sa chaise et qui se balance et qui fait le con puis tu ne l'avertis même pas. » En tout cas, je pense qu'une rencontre avec, une série de rencontres qui viseraient à lui faire prendre conscience de ça, ça serait profitable.

Autrement dit, ces cinq superviseurs de stage profitent, soit d'un questionnement, soit d'une réflexion, ou d'une observation des stagiaires pour soutenir le développement de leur agir éthique. Bref, la rétroaction évoquée par les participants suggère qu'elle vise notamment à susciter la réflexion des stagiaires.

4.6.3.3 *Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires*

Le témoignage des stagiaires n'a pas permis de faire ressortir l'action « communiquer ses attentes » alors qu'elle a été évoquée par quatre superviseurs de stage. Ainsi, pour quatre participants, « communiquer ses attentes » constitue une intervention qui vise le développement de l'agir éthique. De leurs points de vue, cela consiste à « dire », à « expliquer » et à « insister » comme en témoignent les énoncés qui suivent :

« au premier séminaire, je leur dis en premier [...] leur dire qu'il faut »
(André);

« je leur dis toujours [...] en bac4, on leur dit » (Louise);
« je parle beaucoup de l'influence [...] j'insiste beaucoup sur l'importance de [...] » (Marguerite);

« je leur explique aussi qu'elles ne sont plus étudiantes, qu'elles sont maintenant stagiaires et qu'elles sont en devenir d'être une professionnelle et qu'à ce titre-là, il faut qu'elles développent leur posture professionnelle ». (Marguerite);

« On [le superviseur et le coordonnateur de stage] leur parle de ça, je leur ai parlé aussi de [...] » (Robert).

De plus, « communiquer ses attentes » renvoie également à « mettre en garde ». C'est ce que suggère, entre autres, l'utilisation de la négation, du mode impératif, de l'expression « faire attention » et du mot « faut » :

« on [les superviseurs de stage] leur dit toujours donc c'est un maître hôte en plus. Donc, il vous reçoit, mais n'allez pas tout chambouler son système d'émulation » (Louise);

« Je dis : "Servez-vous de votre jugement, n'allez pas changer le prof" » (André)

« j'en parle : faites attention à votre habillement » (André);

« C : comment vous faites pour les [les stagiaires] accompagner par rapport à ça? Pour qu'ils développent une éthique professionnelle? A : Bien, je vais leur dire de faire attention à ce qu'ils disent » (André);

Il faut que tu respectes [...] Vous avez à vivre dans une société un petit peu fermée, l'école, puis, il faut savoir ce qui se passe, il faut connaître les gens. Alors, je n'aimerais pas que vous soyez toujours ensemble, ça, c'est une chose que je vais dire (André);

« je vais demander à mes stagiaires de vraiment faire attention, d'avoir un agir qui est vraiment correct » (Marguerite).

Cela dit, nous présentons de manière plus précise les résultats liés à cette intervention, soit « communiquer ses attentes » à l'aide d'extraits de *verbatim*. De plus, nous mettons en évidence la composante institutionnelle (valeur partagée, cadre professionnel – ELR, NI et NE – et savoir théorique) que chaque extrait suggère.

Ainsi, la valeur « collégialité » est évoquée par André dans la communication de ses attentes à ses étudiants :

leur dire qu'il faut qu'ils communiquent avec les gens... il faut connaître les gens [...] J'ai vu des stagiaires, ils se regroupent à tous les midis les quatre ensemble. « Non, regarde, ça peut être vos amis, parlez-vous, dînez peut-être ensemble, mais après ça, allez échanger avec les autres. Vous avez à vivre dans une société un petit peu fermée. »

Comme André, Marguerite insiste sur l'importance de socialiser avec les enseignants de l'établissement où les étudiants effectuent leur stage. Elle précise de côtoyer des collègues qui sont positifs : « j'insiste beaucoup sur l'importance : "collez-vous sur des gens positifs" » de manière à ce que cette influence positive se répercute sur leur attitude.

Par ailleurs, la valeur partagée « respect » est suggérée dans les interventions évoquées par les superviseurs. Ainsi, Marguerite aborde le respect dans la communication de ses attentes, lequel concerne tant la culture de l'école de manière générale que les collègues plus spécifiquement :

Je travaille beaucoup avec mes stagiaires aussi à dire : « que vous soyez d'accord ou pas, vous êtes des professionnels et même si vous n'êtes pas d'accord, s'il y a une position-école, vous devez la respecter [...] vous ne parlez pas en mal ni des choix d'école ni des collègues ».

Louise va dans le même sens en valorisant le respect lorsqu'elle communique l'une de ses attentes à ses étudiants : « Parce qu'on leur dit : "les élèves te sont prêtés par ton enseignante associée donc, ne va pas tout chambarder [...] il faut que tu lui demandes" donc de toujours être très... plus que poli. » Le respect est aussi sous-entendu dans le propos d'André dans les attentes qu'il expose à ses étudiants : « les valeurs de l'école... on ne peut pas arriver puis... s'il y a quelque chose qui nous insatisfait, à commencer "tu es un stagiaire, tu n'essaies pas de changer les choses" ». Ainsi, de son point de vue, le stagiaire doit être respectueux des attentes du milieu où il réalise son stage. Il introduit également cette valeur dans les attentes qu'il adresse à ses étudiants à l'endroit de leurs élèves et vis-à-vis d'eux : « À quel point je respecte

tous mes élèves, même si eux autres ne te respectent pas. Il faut que tu trouves le moyen de te faire respecter et, si tu les respectes, ils vont te respecter. »

De plus, bien que les énoncés qui suivent ne comportent pas de manière explicite les valeurs « imputabilité » et « crédibilité », valeurs qui incombent aux responsabilités de l'enseignant, il est néanmoins permis de croire qu'ils les suggèrent. Ainsi, les mises en garde qu'émet Robert à l'endroit de ses stagiaires peuvent sous-entendre que ce dernier souhaite les sensibiliser à l'une ou l'autre de ces valeurs partagées :

C'est surtout des mises en garde qu'on [superviseur et coordonnateur de stage] leur a faites [...] Faire attention à ce qu'on met là-dedans [Facebook], d'effacer ou d'enlever les photos ou les images plus personnelles lors de fêtes joyeuses, lors de partys d'étudiants et tout ce qui va autour de ça [...] On en jase 5 ou 10 minutes et ça se termine pas mal là, la discussion sur le comportement éthique [...] il n'y a pas beaucoup de discours, pas beaucoup d'échanges. C'est surtout des mises en garde. (Robert)

Notons que, du point de vue de Robert, « mettre en garde » constitue sa principale contribution au développement de l'agir éthique. Il est permis de penser qu'André évoque également l'imputabilité de manière implicite lorsqu'il met en garde ses étudiants :

Un parent qui veut nous coincer, il nous coincera. Alors, au moins, qu'ils soient conscients de ça : « Vous ne pourrez pas répondre à tout. Mais vous allez être à côté d'un maître associé. Mais par expérience, après ça, vous allez savoir quoi répondre. »

À cet égard, le propos d'André suggère que l'enseignant associé peut contribuer à la capacité du stagiaire à justifier ses décisions. Il ajoute : « ça fait partie de l'éthique d'être capable de bien défendre ses décisions [...] Mais défendre avec les bons arguments, ce n'est pas facile... ». De plus, le propos d'André donne lieu de croire qu'il vise un travail sur l'imputabilité alors qu'il s'attend à ce que ses étudiants rencontrent la direction de l'établissement scolaire à la fin du stage. Plus précisément, le participant exige de chacun qu'il discute avec la direction dans ce sens :

C'est une espèce de petite entrevue où "tu auras à défendre ce qui s'est passé". Le directeur, il va avoir su normalement par le mettre associé comment s'est déroulé le stage. Alors, « tu vas t'asseoir avec lui et tu vas en parler ».

La valeur « distance professionnelle » est suggérée dans la mise en garde de Robert qu'il adresse à ses étudiants en guide de contribution au développement d'un agir professionnel :

« Tu es un stagiaire, tu es un prof, tu as 21-22 ans. » Les élèves sont souvent au troisième cycle, ils ont 15, 16, 17 ans, ils peuvent avoir l'air de 18, 19, 20 ans. « Tu peux te retrouver dans un bar avec eux autres aussi. » Il y a des filles de 17 qui ont l'air pas mal de 19 et, il y a des stagiaires de 22 qui ont l'air pas mal de 18. Alors, « tu peux te retrouver dans un lieu, on va appeler ça un bar, avec tes élèves puis tu fais quoi? » On parle un peu de ça et aussi de tout ce qui est de fraterniser avec ses élèves. Elle est où la limite? De mémoire c'est à peu près ça qu'on leur dit puis il n'y a pas beaucoup de discours, pas beaucoup d'échanges. C'est surtout des mises en garde.

À cet égard, il utilise des exemples réels afin de relever l'importance d'adhérer à cette valeur, soit la distance professionnelle :

Je leur ai parlé aussi, c'est parce que j'ai des amis qui enseignent sur la Rive-Sud et, puis, il y a eu beaucoup de jeunes profs qui justement n'ont pas su faire la démarcation entre eux et les élèves et ils sont allés dans des parties d'élèves. Ils ont perdu leur job, ils ont été un peu trop loin dans leur relation avec les élèves. Je leur en ai parlé, c'est la vérité.

Tout comme la mise en garde qu'exprime André : « j'en parle : faites attention à votre habillement ». Cela peut renvoyer tant à la distance professionnelle qu'à la crédibilité.

Des valeurs démocratiques sont évoquées par deux participants, lesquelles constituent leur contribution au développement de l'agir éthique des stagiaires. Robert mentionne l'équité liée à l'évaluation dans les attentes qu'il communique à ses stagiaires : « On parle aussi bon de l'équité envers les élèves. » André valorise également l'équité dans les attentes qu'il communique à ses étudiants, laquelle concerne spécifiquement l'apprentissage : « Moi, l'éthique, c'est beaucoup ça, de voir à ce que tout le monde dans la classe ait la même chance d'apprendre [...] que tu crées un climat dans ta classe comme on dit démocratique. »

La rigueur est également sous-entendue en tant que valeur partagée par les enseignants, laquelle est suggérée dans la mise en garde d'André : « Il faut que tu possèdes ta matière. Tu ne t'en vas pas en avant d'une classe avec un à-peu-près. » L'énoncé suivant suggère que Marguerite favorise également cette valeur dans ses attentes face à ses étudiants : « On s'attend à ce que tu sois là, on s'attend à ce que tu remettes tes planifications à tel moment. »

Marguerite ajoute la discrétion entourant les renseignements concernant les élèves : « qu'ils s'assurent de garder confidentiels les éléments qui sont traités au niveau des dossiers des élèves ».

L'engagement en tant que valeur partagée est sous-entendu par André dans ses attentes :

Il ne faut pas que tu lui [l'élève] fasses sentir qu'il n'est pas bon, il faut plutôt que tu l'amènes à embarquer dans ton enseignement, à comprendre ce que tu veux lui faire comprendre, en lui donnant les bons moyens, en utilisant, toi, les moyens les plus adéquats pour lui faire comprendre.

Plus précisément, cet énoncé suggère que le participant souhaite sensibiliser ses étudiants au pari de l'éducabilité, en ce sens que le stagiaire ou l'enseignant doit croire en l'éducabilité de ses élèves et, conséquemment, montrer un engagement constant vis-à-vis de leurs apprentissages.

Le propos d'André met en évidence la valeur « enthousiasme » dont le stagiaire doit faire preuve vis-à-vis la discipline qu'il enseigne : « On ne te demande pas d'être un *Pac-Man* qui bouge tout le temps, mais d'être intéressant et, ça, être intéressant et savoir ce que tu vas dire, ça se prépare. »

Robert présente à ses étudiants une consigne liée à la ponctualité : « On pense d'être là à l'heure ou même avant. J'ai toujours dit qu'un "prof" doit être là 30 minutes avant ses élèves. »

Louise mentionne que le stagiaire doit être à même, avant le stage, de se présenter de manière professionnelle à son enseignant associé ce qui, de son point de vue, renvoie à une forme de courtoisie :

La stagiaire doit, j'ai commencé par la première chose, c'était de prendre contact avec l'enseignante. De se présenter d'une façon très professionnelle aussi, c'est quasiment une entrevue : « Je suis votre stagiaire, j'aimerais vous rencontrer. » Toutes les règles, je dirais, c'est de l'éthique, mais c'est de politesse minimum.

Dans un autre ordre d'idées, le propos d'André suggère également l'humilité en tant que valeur à inculquer à ses stagiaires. Il s'agit de l'humilité qui consiste à reconnaître ses limites, par exemple, devant une situation complexe pouvant comporter un enjeu éthique :

Pensez-y, vous n'êtes pas psychologue, vous êtes l'enseignant en avant. Aussitôt qu'il y a une situation particulière, vous pouvez écouter. On est de première ligne, on écoute, mais on ne juge pas puis on réfère selon le cas aux travailleurs sociaux, au psychologue, à la direction. Il ne faut pas se prendre pour un omnipuissant.

Enfin, le jugement professionnel est évoqué par André lorsqu'il mentionne utiliser des exemples afin d'illustrer ses attentes à ses étudiants. Il rapporte une situation vécue issue de son expérience de superviseur, situation impliquant un stagiaire. Il s'agit d'un enseignant associé qui interdit à son stagiaire de permettre aux élèves de sortir de la classe pour aller aux toilettes : « je prends ces exemples-là, je dis : "Regarde, sers-toi de ton jugement... Moi, je vous dis : Vous avez le droit de prendre cette décision-là [laisser sortir un élève de la classe afin de se rendre aux toilettes]." » Robert fait également référence au jugement professionnel, lequel semble faire l'objet d'explication de sa part lors des séminaires :

On essaie d'utiliser ou de développer ce qu'on appelle le jugement professionnel parce qu'un prof c'est ça, on l'a vu avec la réforme. « Tu as un jugement professionnel à développer, à utiliser surtout au niveau de l'évaluation ». Alors, moi, j'en parle à mes élèves [*sic*].

Alors que les énoncés ci-dessus ont permis de mettre en évidence les valeurs attendues des stagiaires, « communiquer ses attentes » constitue à ce moment-ci une invitation à respecter le cadre professionnel. La réflexion de Marguerite met en évidence qu'elle invite ses stagiaires à

respecter les normes internes, notamment « les us et coutumes du milieu dans lequel ils évoluent en stage et les codes de vie et les règles qui sont déjà établis ». Louise exprime à ses étudiants des attentes semblables à propos du code de vie des élèves : « Toi, tu ferais ça autrement, mais ne va pas tout chambarder son système de règles, de code de vie parce que tu risques de déphaser les élèves, de déstabiliser plus que de les aider. »

Robert, quant à lui, mentionne traiter des normes internes des milieux dans la présentation de ses attentes. Il cite la norme qui concerne la tenue vestimentaire :

On pourrait dire qu'il y a certaines normes au niveau de l'habillement. En éducation physique, bon, on est « prof d'éduc. », donc on a un short, survêtement, mais on se change comme tout le monde. Il y a ces normes-là desquelles on [le superviseur et le coordonnateur] parle.

De plus, deux superviseurs de stage ont évoqué l'utilisation du guide de stage afin de communiquer leurs attentes. C'est le cas d'André qui l'utilise bien qu'il juge cet outil très éloigné de la pratique. En revanche, Marguerite souligne son utilité afin de soutenir le développement de l'agir éthique de ses stagiaires en précisant que le guide constitue le cœur de la formation :

Quand on passe à travers le guide du savoir-agir professionnel maintenant, qui fait partie des guides de stage, tout ça où on prend chacun des volets, puis on prend vraiment le temps d'en parler et d'expliciter ce que ça représente pour nous, puis ce que ça veut dire. Je pense qu'à travers ça, on passe énormément de messages, la formation, l'information se fait à travers ça.

À propos des savoirs théoriques, dans les attentes de Marguerite qu'elle exprime à ses étudiants, est suggérée la différenciation pédagogique :

« On s'attend à ce que tu donnes une attention appropriée à chacun des élèves, que tu mettes en place des choses pour différencier. Est-ce que tu as pensé, tu as eu le souci d'aller te renseigner? Est-ce que tu as eu le souci d'apporter à cet élève-là son soutien peut-être plus visuel, plus technique? »

Somme toute, ces participants soutiennent la formation de l'agir éthique des stagiaires en leur communiquant leurs attentes. Ces attentes prennent la forme de consignes à suivre ou de mises en garde explicites. La présentation du guide de stage peut s'avérer utile afin d'explicitier les attentes à l'égard de l'agir éthique des stagiaires en permettant de « passer énormément de messages » (Marguerite). Certains utilisent des exemples réels afin d'illustrer leurs attentes.

4.7 LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES LIÉES À LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION PRATIQUE

Nous présentons ci-dessous une synthèse à propos des actions que déploient les enseignants associés et les superviseurs de stage afin de soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires.

4.7.1 La synthèse à propos de la contribution des enseignants associés

En ce qui a trait à la contribution des enseignants associés, le témoignage des stagiaires et des enseignants associés a permis de dégager essentiellement trois actions : « rétroagir », « modéliser » et « communiquer ses attentes ». Nous illustrons ces actions à l'aide de la figure 6, laquelle comporte également les composantes que leurs témoignages ont permis de dégager.

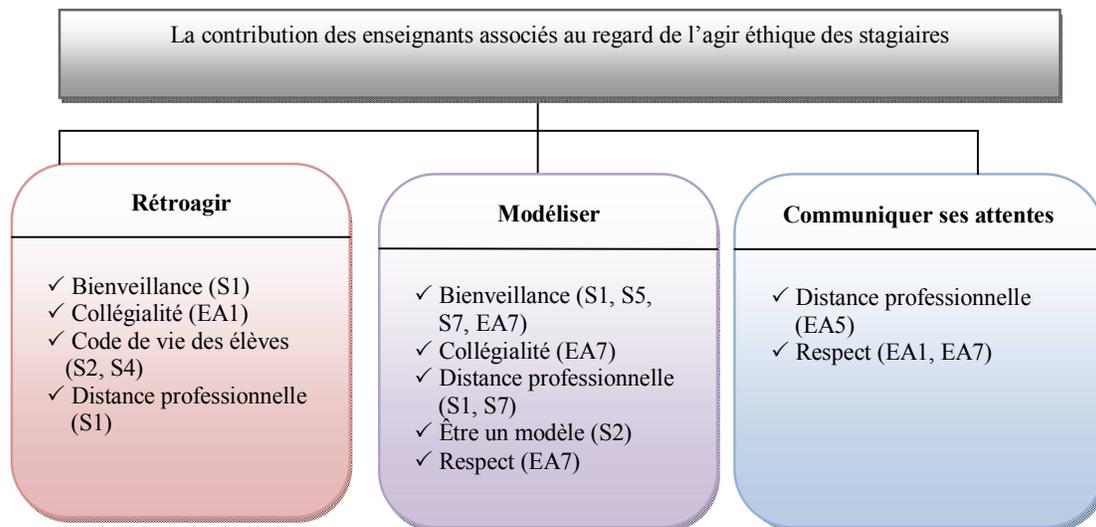


Figure 6 : Les composantes personnelles et institutionnelles visées par les interventions des EA au regard de l'agir éthique des stagiaires

Nous observons que le travail sur les composantes (les repères) passe principalement par la modélisation. Viennent ensuite les actions « rétroagir » et au final « communiquer ses attentes ». Nous présentons une synthèse à propos de la contribution des enseignants à l'aide des dyades.

Ainsi, le témoignage de Gabrielle (S1) et d'Alice (EA1), son enseignante associée, a permis de mettre en évidence que cette dernière accompagne sa stagiaire, dans le développement de l'agir éthique, notamment à l'aide de rétroactions. Cependant, « rétroagir », en ce qui concerne Alice, consiste à signaler un manquement ou à valider un agir de Gabrielle. Rappelons le propos de Gabrielle : « c'est la seule personne qui peut me dire : "oui ou non, tu es éthique ou non" ». Rappelons également qu'Alice admet que « dire » s'avère plus rapide et plus efficace que de susciter la réflexion, d'autant plus que son rôle ne consiste pas à « élever » sa stagiaire. Aussi, cette enseignante associée agit à titre de modèle en étant plus « professionnelle » devant sa stagiaire. En outre, elle profite d'un manquement à l'éthique professionnelle d'un collègue afin d'exposer ses attentes à Gabrielle. Il est permis de penser que la contribution d'Alice semble proche de sa perception de l'agir éthique puisque, de son point de vue, l'agir éthique renvoie à une manière de se comporter en société que l'étudiante doit déjà avoir intériorisée

avant même de débiter son dernier stage. En cas de non-respect de cette attente, il s'agit de dire afin que la stagiaire corrige rapidement sa « manière » d'agir. Le témoignage de Gabrielle suggère qu'elle a appris à propos des valeurs « bienveillance » et « distance professionnelle » à l'aide de la rétroaction d'Alice, cette rétroaction consistant à valider l'agir de la stagiaire.

Le témoignage de Gabriel (EA2), enseignant associé de Paul (S2), n'a pas permis de mettre en évidence des actions visant le développement de l'agir éthique de son stagiaire. Cependant, Paul a évoqué les actions « rétroagir » et « modéliser ». La première consiste, à la manière d'Alice, à « dire » afin de corriger : « il ne me fait pas de discours sur ce que je devrais faire [...], s'il y a un manquement [...], il va me le dire » (Paul). La deuxième, quant à elle, renvoie à donner l'exemple en matière d'agir éthique. Paul a déclaré avoir appris à « être un modèle », valeur très présente dans le discours du participant, en observant Gabriel. Il a toutefois été difficile de faire ressortir des actions qu'initie Gabriel pour soutenir l'agir éthique de Paul comme le témoignage de cet enseignant associé suggère une méconnaissance de la compétence éthique et, conséquemment, un accompagnement peu explicite. Il peut effectivement sembler ardu de mettre en mots une pratique d'accompagnement alors que l'objet de formation en tant que tel s'avère un concept flou.

Le témoignage de Mélanie (EA3), enseignante associée de Caroline (S3), suggère principalement une intervention visant le développement de l'agir éthique : rétroagir. La rétroaction en question s'apparente à celle utilisée par Alice et Gabriel, c'est-à-dire qu'il s'agit d'aviser la stagiaire d'un manquement à l'éthique professionnelle. Le témoignage de Caroline (S) n'a pas permis de mettre en évidence des interventions que déploie Mélanie en vue de soutenir le développement de son éthique professionnelle. Rappelons toutefois que, lors de la présentation des repères évoqués par Caroline (voir sous-section 4.2.4.2), le propos de cette stagiaire a mis en évidence un manque de clarté lié au sens de la compétence éthique. Plus précisément, du point de vue de Caroline, la compétence éthique s'avère une compétence distincte qu'il est possible de mobiliser au besoin puisqu'elle a beaucoup plus à faire – tel que « gérer » son groupe – que de s'occuper de la compétence éthique. Cela peut conséquemment expliquer une modeste contribution de Mélanie (EA), du point de vue de Caroline (S), alors que l'acquisition de cette compétence professionnelle s'avère moins pressante que les autres et

que, par ailleurs, elle ne semble pas comporter une dimension transversale. Dit autrement, comme la compétence éthique apparaît peu claire du point de vue de cette stagiaire, il peut s'avérer difficile d'évoquer les actions mises en œuvre par son enseignante associée visant le développement de cette compétence.

En ce qui concerne la contribution de Mélodie (EA4) au développement de l'agir éthique de Margot (S4), c'est le témoignage de cette dernière qui a permis de mettre en évidence l'intervention « rétroagir ». Le propos de cette stagiaire, Margot, suggère que Mélodie, à l'aide de discussions, notamment autour de normes internes comme le code de vie des élèves, lui a permis de réfléchir sur ses valeurs personnelles afin de s'en distancier. Bien que le témoignage de Mélodie n'ait pas permis de mettre en évidence des interventions visant spécifiquement le développement de l'agir éthique de Margot, le propos de cette dernière donne lieu de croire qu'un travail implicite a néanmoins été initié en ce sens.

Steve (EA5) accompagne Océane (S5) à l'aide des trois actions mentionnées : rétroagir, modéliser et communiquer ses attentes. Rétroagir consiste pour Steve à discuter avec sa stagiaire à propos d'un agir la concernant. Aussi, la modélisation s'est révélée aidante, selon Océane, en lui permettant d'apprendre la bienveillance à l'endroit des élèves. Enfin, Steve a recours à la rencontre précédant le stage afin de présenter ses attentes à sa stagiaire. Du point de vue d'Océane, les discussions qu'il tient avec elle semblent susciter la réflexion de cette dernière.

Tant Florence (EA6) que sa stagiaire, Sophie (S6), ont évoqué principalement l'intervention qui consiste à rétroagir. Cependant, pour Florence, cela consiste à signaler ouvertement un comportement dépourvu d'éthique. Du point de vue de sa stagiaire, Sophie, la rétroaction que favorise Florence consiste à discuter de questionnements liés à son agir.

Finalement, le témoignage des participantes, Julie (S7) et Élie (EA7), a mis en évidence que cette dernière a recours à la rétroaction, à la modélisation et à la communication de ses attentes afin de soutenir l'agir éthique de sa stagiaire. La rétroaction telle que décrite par Élie suggère qu'elle vise à susciter la capacité réflexive de Julie en l'invitant, notamment, à proposer des

pistes de solution devant une situation comportant une dimension éthique. Aussi, les deux s'entendent pour dire que la modélisation constitue un apport au développement de l'agir éthique de Julie alors que cette dernière a appris la bienveillance en observant Élie interagir avec les élèves et avec les autres acteurs de l'établissement scolaire où elle réalise son stage. Élie souligne l'apport de la modélisation dans la transmission de valeurs telles que le respect : Julie (S) a vu Élie (EA) incarner cette valeur alors qu'elle ne « dénigre » personne et qu'elle se montre sensible à l'autre. Enfin, cette enseignante associée a présenté les valeurs découlant de la commission scolaire à sa stagiaire afin de soutenir le développement de la compétence éthique.

4.7.2 La synthèse à propos de la contribution des superviseurs de stage

Les entrevues réalisées auprès des superviseurs de stage n'ont pas permis de circonscrire leur contribution au regard de l'agir éthique spécifique du stagiaire participant à notre recherche. Leurs témoignages permettent plutôt de mettre en évidence leur apport au développement de cette compétence en ce qui concerne les stagiaires de manière générale. En guise de résumé, la figure 7 illustre, d'une part, les interventions déployées par les superviseurs afin de soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires. D'autre part, elle comporte les composantes personnelles et institutionnelles que visent ces interventions.

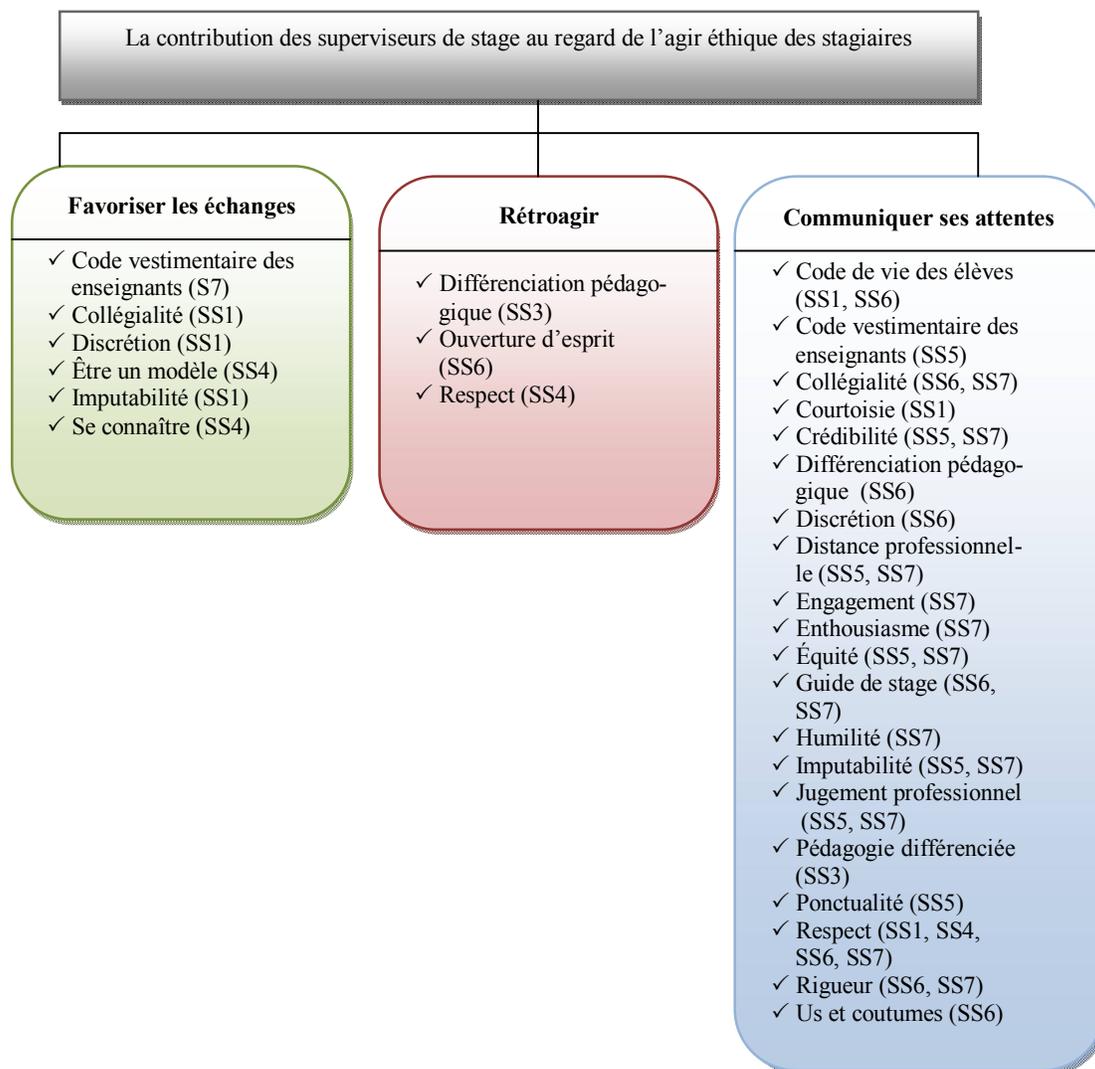


Figure 7 : Les composantes personnelles et institutionnelles visées par les interventions des SS au regard de l'agir éthique des stagiaires

Pour résumer, l'analyse des données se rapportant à la contribution des superviseurs de stage suggère trois interventions : favoriser les échanges, rétroagir et communiquer ses attentes. Favoriser les échanges consiste à créer un espace où les stagiaires peuvent discuter. Ainsi, ils peuvent échanger, lors des séminaires, à propos de problématiques éthiques que l'un d'eux a vécues et/ou discuter de ce sujet par le biais d'un forum électronique. L'analyse, à cet égard, suggère d'une part que ces échanges contribuent à nourrir la réflexion des participants lorsqu'il est question de l'agir éthique de l'autre. D'autre part, cela peut s'avérer différent

lorsque les échanges portent sur son propre agir comme l'a exprimé Gabrielle : « je serais mal à l'aise de raconter tous mes problèmes ». Rappelons que « favoriser les échanges » est la seule action évoquée par les stagiaires, à l'exception de « rétroagir » mentionnée par Sophie puisque, selon eux, le superviseur ne constitue pas un guide dans le développement de l'agir éthique. En fait, ils estiment qu'ils ne les voient pas suffisamment. Dès lors, le superviseur ne semble pas constituer « la première référence ». La figure 7 met en évidence les composantes personnelles (comme se connaître) visées par l'action « favoriser les échanges » de même que les composantes institutionnelles telles que la norme interne, code vestimentaire des enseignants, par exemple.

L'action qui vise à rétroagir a été principalement évoquée par les superviseurs de stage. Cette rétroaction emprunte deux voies. Ainsi, soit que le superviseur suscite la réflexion du stagiaire à l'aide de questionnements à partir de travaux écrits ou d'échanges de courriels ou soit que la rétroaction résulte de l'observation du stagiaire en classe. Dans ce cas, il s'agit de profiter d'un manquement à l'éthique professionnelle du stagiaire afin de susciter sa réflexion à l'aide de questionnements sur son agir ou en portant à son attention ce qui devrait constituer l'objet d'une amélioration. Notons que seul le témoignage de Marie-Ève, à titre de superviseure, a permis de mettre en évidence un travail de conscientisation auprès des stagiaires des conséquences de leur agir sur eux-mêmes et sur les autres. Rappelons que ce travail de conscientisation est initié par cette superviseure depuis que sa perception de la compétence éthique s'est transformée. Plus précisément, ce changement de perception a entraîné un changement dans ses pratiques d'accompagnement. Son accompagnement vise davantage le développement de la capacité de réflexion des stagiaires depuis qu'elle ne comprend plus l'agir éthique à titre de prédispositions, mais plus à titre de compétence. À l'aide de la figure 7, nous constatons que peu de composantes ont été évoquées dans le témoignage des participants à propos de l'action « rétroagir » à l'exception des valeurs partagées « ouverture d'esprit » et « respect » et de la pédagogie différenciée à titre de savoir théorique pouvant soutenir l'agir éthique des stagiaires.

Nous rappelons que « communiquer ses attentes » correspond à une action évoquée par quatre superviseurs de stage. Cela renvoie à une série de comportements que le stagiaire doit afficher.

Ces comportements portent sur la discipline d'enseignement du stagiaire, sur ses rapports avec les élèves et avec les autres acteurs de l'établissement scolaire. D'autres touchent les exigences de l'université de même que la profession. À travers ces attentes sont sous-entendues des valeurs de la profession ainsi que quelques composantes appartenant au cadre professionnel. Nous constatons que plusieurs composantes institutionnelles (voir figure 7) sont évoquées par les superviseurs de stage. Cependant, plusieurs sont associées à des conseils, à des consignes, voire à des mises en garde. Rappelons la mise en garde qu'André adresse à ses stagiaires : « Servez-vous de votre jugement, n'allez-pas changer le "prof". »

Alors que plusieurs composantes institutionnelles sont transmises à l'aide de consignes, les résultats donnent lieu de croire que certaines trouvent leur sens proche de l'action. Par exemple, la valeur partagée « discrétion » prend son sens à l'aide du forum électronique mis en œuvre par Louise. Les stagiaires apprennent ainsi à échanger des conseils sans nommer leurs élèves ou leurs collègues de travail. Ils font l'apprentissage de la discrétion et de la collégialité dans l'action. Il est permis de penser que les problèmes éthiques fictifs ou réels soumis aux étudiants lors des séminaires contribuent à transmettre des composantes institutionnelles. Dans les autres cas, l'apprentissage de la composante institutionnelle est effectué par le stagiaire dans un contexte d'évaluation. Rappelons Marie-Ève qui, à la suite d'observations, porte à l'attention d'un stagiaire des manques en ce qui a trait à l'incarnation de la valeur « respect » en s'appuyant sur des critères que comporte une grille d'évaluation. L'étudiant est ainsi invité à réfléchir à la manifestation de cette valeur à travers son agir.

Dans la troisième partie, nous présentons les résultats liés à la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique des stagiaires.

LA TROISIÈME PARTIE : LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT EN FI AU DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS

Dans cette partie, nous rendons compte des résultats liés à la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique des futurs enseignants.

4.8 LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS D’ENSEIGNEMENT EN FI

Dans cette section, nous présentons les thèmes relatifs à l’analyse des données obtenues à la suite des entrevues auprès des stagiaires à propos de la contribution des activités d’enseignement en formation au développement de l’agir éthique. Nous terminons avec la synthèse de l’analyse des données de la première phase de collecte.

4.8.1 Les thèmes pour l’analyse des perceptions des stagiaires de la contribution des activités d’enseignement en FI au développement de l’agir éthique

Le tableau XVIII présente les détails liés aux thèmes qui ont émergé de l’analyse des données se rapportant aux perceptions des stagiaires au regard de la contribution des activités d’enseignement en formation initiale au développement de leur agir éthique. À cet égard, une seule question a été adressée aux participants : « Qu’avez-vous appris lors de vos quatre années de formation sur l’agir éthique? » Les données ont été traitées de la même manière que celles recueillies à propos de la contribution de la formation pratique, c’est-à-dire que notre démarche était essentiellement inductive puisque nous ne disposions pas d’*a priori*. Ainsi, l’analyse des propos des stagiaires a permis l’émergence de deux thèmes : susciter la réflexion et communiquer ses attentes.

Tableau XVIII : Thèmes utilisés pour analyser les énoncés se rapportant aux perceptions des stagiaires de la contribution des activités d’enseignement en FI au développement de leur agir éthique

THÈMES	Précisions relatives aux thèmes
SUSCITER LA RÉFLEXION	✓ Le participant stagiaire évoque des activités visant à susciter la réflexion des étudiants telles que l’utilisation de problématisations éthiques, de partage de savoirs expérientiels.
COMMUNIQUER SES ATTENTES	✓ Le participant stagiaire évoque des activités où le formateur présente ses attentes aux étudiants à l’égard de l’agir éthique.

4.8.2 Les résultats liés aux types d’intervention des activités d’enseignement en FI au regard du développement de l’agir éthique des futurs enseignants

D’emblée, avant de présenter les résultats liés aux perceptions des stagiaires de la contribution des activités d’enseignement en FI au développement de l’agir éthique, précisons que le

témoignage de Gabrielle, Caroline et Margot suggèrent que peu ou pas d'activités à cet égard ont été réalisées lors de leur formation respective de leur point de vue. Cependant, prudence oblige, cela peut également suggérer un besoin de distanciation vis-à-vis la formation, recul nécessaire afin d'établir des liens entre la formation et l'expérience. Ainsi, Gabrielle ne conserve pas de souvenirs précis à ce propos : « en fait, au niveau universitaire, on n'a pas eu de cours vraiment sur la compétence 12, agir éthiquement. C'est presque dommage. Non, aucun cours, vraiment aucun cours ». De plus, son propos comme celui de Caroline ne met pas en évidence le caractère transversal de la compétence éthique :

J'essaie de réfléchir, même si on en a déjà discuté dans un de mes cours, puis pas tant. Je vais être franche, dans mes cours, je n'ai pas de souvenirs. J'ai souvenir qu'on ait parlé de beaucoup de choses : d'adapter mes leçons, comment enseigner, la gestion de classe, mais la compétence 12, agir éthique, je n'ai pas de souvenirs qu'on ait pris le temps d'en discuter. (Caroline)

À l'instar de Gabrielle, Caroline ne considère pas que l'agir éthique a été traité comme une compétence transversale :

Je pense qu'elle est un peu laissée de côté la compétence 12 parce que la formation est beaucoup plus axée sur enseigner, comment enseigner, ma gestion de classe, le contenu. Moi, mon raisonnement, les mathématiques que j'ai, mon bagage en mathématiques pour pouvoir enseigner. C'est très rare, bien je n'en ai aucun souvenir, que je me suis assise en classe et de dire : « On va parler d'éthique, de ce qu'on peut faire. » Donc, faudrait peut-être, ça pourrait quand même être un petit chapitre dans un cours à quelque part. Dans tous nos cours de pédagogie, de psychologie, mais je ne la trouve pas présente.

En plus de suggérer un manque de formation liée au développement de l'agir éthique, la réflexion de Margot met en évidence une prise de conscience entourant l'importance de ce savoir-agir :

Mais c'est drôle parce que plus les questions vont, plus je me rends compte que l'éthique professionnelle c'est quelque chose de super important [...] Alors, c'est surprenant comme on n'a pas, on n'a définitivement pas eu de cours sur l'éthique professionnelle.

Comme Gabrielle et Caroline, Margot n'a pas l'impression que l'agir éthique est traité à titre de compétence transversale : « Bien, je n'en ai pas l'impression, il faudrait vraiment cibler ces cours-là, que ce soit didactique du primaire, didactique du secondaire, mais vraiment cibler et que le suivi soit fait pour s'assurer que la matière [la C12] se passe. »

Toutefois, l'analyse des propos des participants a néanmoins permis de mettre en évidence deux types d'intervention que nous présentons à l'aide du tableau XIX en nous appuyant sur des extraits de *verbatim*.

Tableau XIX : La contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique des futurs enseignants

Stagiaires	Susciter la réflexion	Communiquer ses attentes
Gabrielle		✓
Paul	✓	✓
Caroline		✓
Margot		
Océane	✓	
Sophie	✓	
Julie	✓	

Le tableau XIX permet de constater que des activités visant à susciter la réflexion sur des situations comportant une dimension éthique ont été évoquées par quatre participants alors que l'intervention consistant à communiquer ses attentes a été relevée par trois participants. Notons que Margot n'a pu évoquer des activités portant sur la compétence éthique en formation initiale.

4.8.2.1 *Susciter la réflexion pour soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants*

Sophie évoque une activité en formation où le formateur présentait des cas comportant des problèmes éthiques : « l'enseignant, il avait beaucoup d'expérience, puis il nous arrivait plus avec des situations puis : "Ok, là, est-ce que vous pensez que c'était un agir éthique ou que ce n'était pas correct?" ». Bien que cette activité vise à susciter la réflexion, ce qu'elle ajoute par la suite donne à penser qu'elle aurait souhaité être davantage outillée devant un problème éthique :

Puis, moi, on dirait que vu que oui, c'était des bons exemples qu'il nous donnait, mais ça m'est moins resté que s'il avait parlé plus de l'aspect plus théorique, mais je ne sais pas s'il y en a de la théorie par rapport à ça. En tout cas, vous voyez que c'est vague un peu.

L'énoncé qui suit, notamment le terme « gabarit » suggère également une connaissance insuffisante des composantes institutionnelles du point de vue de Sophie : « Au niveau de la formation, ça serait peut-être plus de faire plus d'études de cas j'imagine ou plus de comment tu réagirais face à telle situation puis de mettre des gabarits. Quoi faire quand ça, ça arrive. » Par conséquent, sa réflexion suggère que l'utilisation de cas lors de sa formation n'a pas favorisé une connaissance des composantes institutionnelles pouvant agir à titre de repères. Enfin, elle admet aussi se sentir démunie lorsqu'elle est témoin de certains manquements éthiques de la part de collègues, notamment à l'égard des élèves. Elle aurait souhaité que sa formation la prépare à cet égard afin d'être apte à réagir :

Parce que ce qui se passe, mettons dans le salon du personnel, c'est tellement fréquent [...], il faudrait que j'aille en parler à la direction, mais je ne le fais pas. Mais, si dans ma formation, on m'avait préparée à ce genre de situation-là : « Oui, vous allez voir, ça se dit, ce n'est pas respectueux envers les élèves, il faut que vous agissiez quand vous voyez ça. » Peut-être que là j'oserais plus.

Comme Sophie, Julie évoque un cours où le formateur favorisait le développement de la capacité réflexive devant des problèmes éthiques :

On a un cours là-dessus. Donc, c'est ça, on a des mises en situation, des choses comme ça auxquelles on est confronté et il faut résoudre le problème éthique du mieux qu'on peut. Après ça, on en discute. On n'a jamais la réponse exacte sauf que le fait d'en discuter bien ça nous aide à développer notre jugement aussi.

Ainsi, le propos de Julie laisse croire que l'utilisation de problèmes éthiques s'est avérée profitable, entre autres, pour développer le jugement. De son point de vue, cela s'explique, entre autres, par le moment où est dispensé ce cours dans le baccalauréat : « mais je voulais en parler, le cours d'éthique se donne à la dernière année. Donc je me sens mieux outillée peut-être à cause de ce cours-là qui se donne vers la fin ». Toutefois, son propos suggère que le

jugement gagnerait à être développé de manière transversale à l'intérieur des cours, car de son point de vue, les formateurs tiennent pour acquis que les étudiants sont dotés d'un tel jugement :

Peut-être faire plus de liens avec l'éthique aussi parce que des fois on dirait que les enseignants se fient plus à notre gros bon sens, que l'éthique c'est le jugement puis qu'on a tous un bon jugement [...] on tient pour acquis. Mais, des fois, ce n'est pas le cas puis, des fois, on est confrontés à des situations particulières où on ne sait pas trop quoi faire finalement. Le jugement, des fois, ce n'est pas assez sur le coup, il faut y réfléchir plus longuement. Donc, je pense que les autres cours à l'université pourraient en parler davantage ou en glisser un mot.

De plus, de l'avis de Julie, certaines composantes institutionnelles, telles que la justice, bien que connues, gagneraient à être explorées lors de situations comportant une dimension éthique :

Il y a la question de justice, la question aussi de la confidentialité que ça on dirait que c'est des mots qu'on connaît, mais des situations on n'en a jamais vu. Je pense que d'avoir un cours vraiment basé sur les expériences, sur des situations de vie qu'on analyse ensemble c'est important parce que ça concrétise l'aspect de l'éthique.

L'énoncé qui suit suggère que Paul a également appris à travers les cas présentés à l'intérieur des cours à un point tel qu'il aurait souhaité que cet exercice soit davantage exploité tout au long de sa formation : « parce qu'il n'y a pas... j'ai eu des mises en situation une fois de temps en temps dans mes cours à l'université, mais je dirais qu'il n'y en a pas eu assez ».

Enfin, un peu dans la même veine, Océane rapporte un cours où le formateur invitait les étudiants à réfléchir sur le sens de la compétence éthique et, à partir de cela, à identifier les éléments que chacun devait améliorer : « il fallait comme se faire un tableau puis dire où on pensait être rendu par rapport à cette compétence-là puis c'était quoi les événements qui pouvaient faire qu'on était rendu là puis ce qu'on aurait à travailler ». À partir du propos de la participante, il est permis de penser que le formateur visait un travail de réflexion, de connaissance de soi. Cependant, Océane avoue avoir retiré peu de cet exercice :

Alors, je ne crois pas avoir appris quelque chose en fonction de cette compétence-là puis, je pense que cette compétence-là s'apprend dans le milieu et non sur un *PowerPoint* en disant : « Voici comment agir de façon éthique. » Alors, dans ma formation, je ne pense pas que ça m'ait servi à quelque chose pour la compétence 12.

Bref, il semble que les problématisations éthiques s'avèrent aidantes en vue de soutenir le développement de l'agir éthique.

4.8.2.2 *Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants*

L'action consistant à communiquer ses attentes a été évoquée par trois participants. C'est ce que suggère notamment le propos de Gabrielle alors qu'au sujet de la compétence 12, entre autres, elle rapporte :

Les 12 compétences sont expliquées puis ce n'est pas si bien expliqué. Dans le sens que « bon, on va juger votre éthique, si vous êtes correct ». Mais ils [les formateurs] nous expliquent même pas c'est quoi la compétence. Je veux dire qu'est-ce qui va être jugé adéquat ou pas adéquat. Je ne pourrais même pas vous le dire. Ce n'est vraiment pas relevé.

Ainsi, l'énoncé ci-dessus suggère que la compétence 12 est traitée sous forme de mise en garde et que, du point de vue de la participante, peu de précisions entourant cette compétence semblent données. Par conséquent, devant cette ambiguïté, Gabrielle avoue se sentir démunie :

Je suis toujours avec moi, je ne sais pas si j'agis correctement selon les autres. Est-ce qu'on peut vraiment s'arrêter et dire : « Bon, bien, ça c'est un comportement éthique puis ça, ça ne l'est pas? » Puis, c'est ça qu'on regarde dans les stages... donner des exemples pour qu'on puisse l'expliquer.

Caroline va un peu dans le même sens alors qu'elle mentionne avoir reçu le guide de stage en guise de formation sur l'agir éthique : « on a le guide de stage qui explique les 12 compétences avec les détails [...] sinon, c'est tout ». Après réflexion, elle en vient à la conclusion que l'agir éthique est probablement enseigné de manière sous-entendue et que cet enseignement passe par des attentes à l'égard des étudiants :

Mais je pense que c'est comme sous-entendu parce que des fois un peu c'est se conformer aux règles, c'est d'être présent, c'est de respecter les échéanciers. Oui, dans le fond à l'université, je n'ai pas le choix de respecter... c'est comme sous-entendu.

En revanche, le propos de Paul suggère que l'action « communiquer ses attentes » lui a permis d'apprendre sur l'agir éthique :

J'ai eu un cours où c'était une avocate, c'était mon enseignante et elle disait ce qu'on devrait faire et ce qu'on ne devrait pas faire pour éviter des situations où on se ferait poursuivre [...] Dans le fond, j'ai été mis au courant de ce que je pouvais faire, de ce que je ne pouvais pas faire puis, là, dans le feu de l'action [...] c'est revenu. S'il n'y avait pas eu ce cours-là, il y aurait eu un gros manque.

Le propos du participant permet de croire que des connaissances entourant le cadre légal ont été transmises lors d'un cours au baccalauréat alors qu'il ajoute au sujet de cette formatrice : « une avocate qui m'a beaucoup donné de connaissances par rapport au cadre juridique ». Par ailleurs, concernant la compétence 12, il mentionne :

En éducation physique, on a 12 compétences. Je ne les connais pas par cœur, mais ça, par exemple, comportement éthique et sécuritaire, c'est la douzième compétence je sais et donc c'est ça. On a eu un cours spécialement basé sur des trucs comme ça que les enseignants par rapport au cours éthique, on a vu chaque compétence une à une et il y a une compétence directement sur le sujet dont on est en train de parler. Donc, ça été abordé à l'université spécifiquement.

Bien que le propos du participant suggère une confusion entre compétence disciplinaire et compétence professionnelle, l'énoncé « ça a été abordé spécifiquement » permet de penser que l'agir éthique a été expliqué lors de sa formation.

La présente section met fin à la présentation des résultats issus de l'analyse des données de la première phase de collecte. La section suivante présente une synthèse de l'analyse des données de la première phase de collecte.

4.9 LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA PREMIÈRE PHASE DE COLLECTE

À propos des composantes personnelles et institutionnelles qui soutiennent le raisonnement professionnel des stagiaires en matière d'agir éthique, notre analyse suggère que, être au clair avec ses valeurs personnelles et comprendre le sens qu'elles sous-tendent (par exemple, la valeur personnelle « être un modèle » apparaît ambiguë pour Paul) constituent un défi pour certains, alors que ce travail de réflexion et de clarification est tributaire de l'adhésion aux valeurs partagées et au cadre professionnel.

Concernant les valeurs partagées de la profession, l'analyse des données donne lieu de croire que les stagiaires raisonnent à l'aide de ces valeurs. Cependant, les mots pour désigner explicitement ces valeurs sont peu présents dans leur discours.

Rappelons que les composantes appartenant au cadre professionnel (l'encadrement légal et réglementaire ainsi que les normes) ne se présentent pas comme les principaux arguments pouvant soutenir le raisonnement des participants stagiaires alors que ces composantes semblent peu connues de ces derniers. Plus précisément, le lien entre ces composantes et l'agir éthique apparaît peu clair. Rappelons Océane qui souligne que le code de vie des élèves s'avère éclairant pour l'agir des élèves et non pour celui des enseignants. Enfin, les savoirs théoriques demeurent les grands oubliés dans les arguments évoqués par les stagiaires.

En ce qui a trait à la façon dont la formation pratique contribue à faire connaître les repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires, nos résultats suggèrent une contribution modeste des enseignants associés à cet égard. Rappelons les trois actions qui ont émergé de l'analyse des données : « rétroagir », « modéliser » et « communiquer ses attentes ».

L'action « rétroagir », selon certains participants enseignants associés, renvoie à signaler un manquement à l'éthique au stagiaire dans le but qu'il corrige sa conduite. Cette façon d'intervenir appartient aux responsabilités incombant à l'enseignant associé du point de vue

d’Alice, de Mélanie et de Florence. À l’inverse, la réflexion d’Élie suggère plutôt la nécessité de susciter la réflexion du stagiaire sur son propre agir, notamment à l’aide de questions.

Quant à l’action de l’enseignant associé visant à agir à titre de modèle au regard de l’agir éthique, il y a lieu de croire qu’elle permet aux stagiaires d’observer les valeurs partagées, lesquelles sont incarnées par la personne de l’enseignant associé, à l’aide de ses interactions avec les élèves et avec les autres acteurs de l’établissement scolaire. Rappelons notamment le témoignage d’Océane et de Julie, lesquelles ont affirmé avoir appris sur la bienveillance en observant leur enseignant associé, tout comme Gabrielle qui a ainsi appris à propos de la distance professionnelle. Rappelons également la réflexion d’Élie, enseignante associée, qui mentionne qu’elle a fourni des occasions à Julie de l’observer interagir avec les autres membres de l’établissement scolaire. Du point de vue de cette enseignante associée, cela renvoie à une manière de transmettre des valeurs à sa stagiaire telles que le respect et la collégialité.

Enfin, « communiquer ses attentes » s’avère une action peu déployée par les enseignants associés – à l’inverse des superviseurs de stage – pour soutenir le développement de l’agir éthique des stagiaires à l’exception d’Alice qui profite de manquements à l’éthique observés chez ses collègues afin de présenter ses attentes à sa stagiaire.

Quant à la contribution des superviseurs de stage, elle passe par les actions consistant à « favoriser les échanges », à « rétroagir » et à « communiquer ses attentes ». Les échanges entre les stagiaires sont favorisés lors des séminaires à l’aide de situations auxquelles les étudiants ont été confrontés durant le stage et/ou à l’aide de la création d’un forum électronique où ces derniers peuvent échanger des conseils. Par ailleurs, il y a lieu de croire que ce forum permet aux stagiaires d’incarner dans l’action des valeurs telles que la discrétion et l’imputabilité, laquelle imputabilité passe par la capacité de justifier ses décisions comme l’a relevé Louise, superviseure. Rappelons que l’action, « favoriser les échanges », est la principale intervention évoquée par les stagiaires.

Il apparaît que l'action « rétroagir » permet de soutenir le développement de l'agir éthique des stagiaires du point de vue des superviseurs de stage. Cette rétroaction suit l'observation en classe d'un manquement à l'éthique et vise à susciter la réflexion du stagiaire sur son agir. Dans les autres cas, la rétroaction résulte d'échanges de courriels où la superviseure telle que Marguerite provoque la réflexion du stagiaire à l'aide de questions.

En ce qui concerne l'action « communiquer ses attentes », rappelons qu'elle a été évoquée par quatre superviseurs et a donné lieu à une série de comportements que doit respecter le stagiaire.

En ce qui a trait à la contribution des activités d'enseignement en formation initiale, il apparaît que les formateurs favorisent le développement de la capacité réflexive à l'aide de problématisations éthiques. Bien que ce dispositif semble apprécié des étudiants, leur propos suggère une méconnaissance, notamment du cadre professionnel, alors que Sophie se sent peu outillée et que Julie admet que les problématisations éthiques ne comportent pas de « bonnes réponses ».

Finalement, l'action « communiquer ses attentes » ne se présente pas comme une action qui suscite le développement de l'agir éthique selon les stagiaires bien que quatre d'entre eux aient relevé cette action mise en œuvre lors des activités d'enseignement. Rappelons néanmoins le témoignage de Paul qui a mentionné avoir profité de la présentation d'une avocate du cadre légal et réglementaire de la profession.

Nous rappelons que les résultats portant sur la contribution des activités d'enseignement en formation initiale au développement de l'agir éthique nous ont laissée devant un besoin d'approfondissement. Pour cette raison, nous avons effectué une deuxième collecte de données. Nous présentons dans la prochaine partie les résultats de l'analyse des données du groupe de discussion de la deuxième phase de collecte.

LES RÉSULTATS DE LA DEUXIÈME PHASE DE COLLECTE DE DONNÉES RECUEILLIES AUPRÈS DES STAGIAIRES

À la suite de la première phase de collecte de données, comme mentionné au chapitre de la méthodologie, nous avons constaté un besoin d’approfondissement en ce qui a trait à notre troisième objectif de recherche, soit celui qui vise à mettre en évidence la contribution des activités d’enseignement au développement du raisonnement professionnel des futurs enseignants en rapport à l’agir éthique. Nous rappelons que, lors de cette deuxième phase de collecte de données, dans le but d’inviter les stagiaires à évoquer la contribution des activités d’enseignement, nous avons présenté, en guise de déclencheurs, deux problématisations éthiques (voir l’annexe K) aux participantes. Ces problématisations avaient pour objectif de susciter la verbalisation de leur raisonnement à l’aide de repères afin de mettre en évidence ce qui, de leur point de vue, a constitué ou non un apprentissage en formation initiale. Dit autrement, ces problématisations éthiques visaient à cibler les composantes connues des participantes et celles qui auraient gagné à être abordées davantage lors de leurs quatre années de formation du point de vue de ces dernières.

Cette quatrième partie du chapitre quatrième est divisée en trois sections. La première section comporte des renseignements sociodémographiques à propos des participantes. Dans la deuxième section, sont présentés les résultats liés aux interventions déployées en formation initiale en vue de soutenir le développement de l’agir éthique. Nous terminons à l’aide d’une synthèse des résultats de la deuxième phase de collecte de données à la troisième section.

LA QUATRIÈME PARTIE : LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS D’ENSEIGNEMENT EN FI AU DÉVELOPPEMENT DE L’AGIR ÉTHIQUE DES FUTURS ENSEIGNANTS

4.10 LA PRÉSENTATION DES STAGIAIRES

Le tableau XX présente quelques caractéristiques propres à chacune des participantes. Rappelons que les quatre stagiaires qui ont participé de manière volontaire au groupe de discussion, lors de la deuxième phase de collecte de données, appartiennent à la cohorte 2011-

2015. À l'exception d'Amélie, elles sont toutes âgées de 23 ans. En mars 2015, elles étaient inscrites dans différents programmes : deux en enseignement du français au secondaire, une dans un programme d'enseignement en éducation physique et à la santé et la dernière était inscrite au programme d'adaptation scolaire et sociale. Par ailleurs, elles étaient issues de trois universités : deux d'entre elles provenaient d'une université francophone de Montréal et les deux autres participantes étaient inscrites dans une université francophone située aux environs de Montréal. Enfin, trois participantes ont réalisé leur stage dans une école du réseau public alors qu'une seule participante l'a effectué dans une école du réseau privé.

Tableau XX : Caractéristiques sociodémographiques des stagiaires de la deuxième phase de collecte de données effectuée en mars 2015

Stagiaire ²⁶	Âge	Programme de formation
Amélie	26	Baccalauréat en adaptation scolaire et sociale
Marie-Andrée	23	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire
Audrey	23	Baccalauréat en enseignement de l'éducation physique et à la santé
Julia	23	Baccalauréat en enseignement du français au secondaire

4.11 LA CONTRIBUTION DES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT EN FIAU DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE

Dans cette section, nous présentons les thèmes utilisés pour l'analyse des données ainsi que les résultats.

²⁶ Les prénoms apparaissant dans le tableau constituent des pseudonymes choisis par les participantes.

4.11.1 Les thèmes pour l'analyse des perceptions des stagiaires de la contribution des activités d'enseignement en FI au développement de l'agir éthique

Nous référons le lecteur au point 4.8.1, lequel point comporte les détails liés aux thèmes ayant émergé de l'analyse des données de la première phase de collecte à propos de la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique. Les mêmes thèmes (susciter la réflexion et communiquer ses attentes) ont été utilisés lors de l'analyse des données de la deuxième phase.

De plus, sont associées aux actions déployées en formation initiale les composantes personnelles et institutionnelles qui, selon les participantes, ont constitué ou non un objet d'apprentissage lors de leurs quatre années de formation. Rappelons que les questions, lors de la deuxième phase de collecte de données, étaient davantage orientées vers les composantes. Plus précisément, les participantes ont été invitées à s'exprimer sur la contribution des activités d'enseignement en formation initiale à la connaissance des composantes personnelles et institutionnelles. Pour dire autrement, du point de vue des participantes, quelle place consacrent les activités d'enseignement à la connaissance de soi (composantes personnelles)? Quelle place consacrent-elles à la transmission des composantes institutionnelles? Bref, nous présentons ci-dessous les actions mises en œuvre en FI afin de soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants et les composantes ayant constitué ou non un apprentissage du point de vue des participantes.

Rappelons que les deux cas utilisés, celui de Benoit et de Mathieu, ont agi à titre de déclencheurs afin d'amener les participantes à évoquer les apprentissages qu'elles ont réalisés à propos des repères que comportait leur discours devant ces deux cas. Puisque l'objectif de la deuxième phase de collecte de données consistait à approfondir la contribution des activités d'enseignement au regard de la compétence éthique, nous n'avons pas considéré les repères présents dans le raisonnement des participantes, la première phase de collecte de données ayant apporté un éclairage à cet égard.

4.11.2 Les résultats liés aux types d'intervention des activités d'enseignement en FI au regard du développement de l'agir éthique des futurs enseignants

Le tableau XXI permet de constater les actions mises en œuvre, soit susciter la réflexion et communiquer ses attentes lors des activités d'enseignement en vue de soutenir le développement de l'agir éthique.

Tableau XXI : La contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique des futurs enseignants

Stagiaires	Susciter la réflexion	Communiquer ses attentes
Amélie	✓	✓
Marie-Andrée	✓	✓
Audrey	✓	
Julia	✓	✓

Quatre participantes ont évoqué l'action « susciter la réflexion », laquelle action est favorisée dans les activités d'enseignement en formation initiale afin de développer l'agir éthique. L'intervention qui consiste à communiquer ses attentes a été évoquée par trois participantes. Nous présentons ces résultats à l'aide d'extraits de *verbatim*.

4.11.2.1 *Susciter la réflexion pour soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants*

Nous constatons que les quatre participantes ont évoqué l'intervention « susciter la réflexion » lors de leur témoignage tel que le mettent en évidence les énoncés qui suivent :

« il y avait des petits travaux réflexifs à faire à la maison qui n'étaient pas tout le temps pris au sérieux » (Marie-Andrée);

« beaucoup de conscientisation » (Marie-Andrée);

« il y a beaucoup de questions et réflexions sur nous-mêmes, sur nos valeurs » (Audrey);

« on devait plus s'analyser, bon, par rapport à nos valeurs » (Julia);

« on nous amène beaucoup à nous connaître puis, à savoir justement, c'est ça, à réfléchir sur nous » (Amélie).

Ainsi, il est permis de penser que la réflexion a été favorisée afin de développer l'agir éthique des participantes. Pour ce faire, des dispositifs tels que des problématisations éthiques ont été mis de l'avant à l'intérieur des cours :

On avait des cas semblables [tels que ceux présentés par la chercheuse], mais pas ceux-là, dans le sens des cas qui nous demandaient d'avoir notre avis si c'était éthique ou pas puis il y avait des discussions par rapport à ça. (Audrey)

Julia aborde également l'utilisation de problématisations éthiques dans la formation au développement de l'agir éthique : « pour ma part, les cours parmi lesquels j'ai le plus appris d'informations par rapport à l'agir éthique, c'est vraiment les cours dans lesquels on avait des mises en situation où que c'était plus concret, plus réel ». Amélie mentionne également ce type d'activité en formation : « Avec les mises en situation qu'ils nous font faire, c'est là qu'ils font ressortir un peu ce qu'il faut faire [...] et toi, comment tu réagiras? »

Par ailleurs, l'activité consistant à partager des savoirs expérientiels a également été évoquée afin de nourrir la réflexion à l'égard de l'agir éthique. Ainsi, Marie-Andrée rapporte une activité-conférence, durant laquelle un professeur détenant une expertise en éthique a présenté de véritables cas ayant donné lieu à des poursuites judiciaires. Elle estime qu'elle a réalisé des apprentissages indéniables : « La classe était unanime là-dessus : on a plus appris dans ces trois heures-là que dans l'ensemble des 10 semaines de cours. »

Julia rapporte également une activité similaire, c'est-à-dire que la formatrice mettait à profit son expérience en enseignement. Bien qu'il suggère notamment l'agir éthique, son propos reste néanmoins vague à cet effet :

C'était intéressant, je trouve, d'avoir l'avis d'un enseignant qui pratique, qui a déjà pratiqué ou qui, au moins sait c'est quoi la réalité enseignante puis qui était capable au moins de nous donner une idée après de ce qui était

éthiquement acceptable ou pas. [...] J'ai trouvé ça plus pertinent que mes cours qui étaient portés là-dessus [l'agir éthique].

De plus, le témoignage des participantes a permis de mettre en évidence qu'un travail sur les composantes personnelles est effectué en formation à l'aide de la réflexion.

À propos du travail sur soi

Les quatre participantes au groupe de discussion ont rapporté avoir été invitées à réfléchir sur leurs valeurs personnelles à un moment ou l'autre de leur formation en enseignement. C'est le cas de Marie-Andrée qui mentionne avoir eu à réfléchir sur ses valeurs dès son entrée au baccalauréat : « on nous a demandé de nous définir en tant que personne, en tant que futur enseignant et pour quelles raisons on voulait devenir enseignant ». Ces exercices prenaient la forme de travaux écrits de réflexion et de discussions de groupe. Bien qu'elle mentionne avoir effectué ces exercices avec sérieux, Marie-Andrée réalise néanmoins que cela pouvait s'avérer ardu. En fait, elle admet qu'il lui apparaissait difficile d'établir un lien entre ce type d'exercice et le but visé : « ce n'était pas pris au sérieux [...] on ne savait pas trop dans quelle visée, pourquoi... c'est si important de rechercher mes [*sic*] propres valeurs ».

Audrey rapporte avoir réfléchi sur ses valeurs à l'aide de problématisations éthiques dès sa première année au baccalauréat. À partir de situations comportant un enjeu éthique, elle était ainsi amenée à réfléchir sur ses valeurs et à participer à des discussions de groupe. Toutefois, la participante soulève une difficulté en rapport à ce type d'exercice, laquelle difficulté est liée à l'âge. En fait, de son point de vue, le travail sur les valeurs personnelles arrive trop tôt dans la formation :

J'avais 19 ans... je n'étais pas prête à dire comment j'étais comme enseignante, je ne le savais même pas, je n'avais même pas fait un stage. Je ne suis jamais allée dans une classe, puis on me demande de me décrire, mes valeurs... c'est beaucoup demander à des personnes qui débutent un bac, des questions comme ça, si existentielles.

À propos du travail sur les valeurs personnelles, bien qu'elle se rappelle y avoir réfléchi à partir de mises en situation présentant des dilemmes éthiques lors de sa formation, le propos

de Julia suggère que le but visé par cet exercice ainsi que les retombées ne sont pas explicites à ses yeux : « je n'ai pas trop l'impression d'avoir eu ce genre de cours-là ou, du moins, je ne le réalise peut-être pas en ce moment » et « un cours qui nous permet vraiment de réfléchir là-dessus [les valeurs personnelles], je ne crois pas vraiment en avoir eu... ce n'est pas tant dans le corpus des cours universitaires ». À propos de cet exercice, constitué de mises en situation, elle ajoute pourtant qu'elle devait puiser à même ses valeurs afin de soutenir ses opinions à l'égard du cas soumis : « c'était là qu'on était confronté à différents problèmes éthiques, puis c'est qu'on devait plus se concentrer sur nos valeurs puis... les enseignants nous demandaient de justifier nos réponses en se basant peut-être plus sur nos valeurs ». Cependant, Julia ne mentionne pas si ces exercices ont favorisé ou non une meilleure connaissance d'elle-même.

Enfin, les propos d'Amélie suggèrent que sa formation en adaptation scolaire et sociale l'a préparée à cet égard : « C'est sûr qu'en adaptation scolaire, veut, veut pas, les cours axés sur l'analyse de soi sont extrêmement présents parce que, veut, veut pas, il faut très bien se connaître pour être capable d'intervenir auprès d'élèves en difficultés. » De son point de vue, cela s'avère nécessaire de se connaître en tant qu'enseignante afin d'intervenir adéquatement auprès d'une clientèle présentant notamment des troubles de comportement. Dans le cas contraire, le risque de réagir à la place d'intervenir se voit accru. Sa réflexion suggère donc que ce travail sur soi, notamment à partir de problèmes éthiques, a été formateur : « on nous amène beaucoup à nous connaître, puis à réfléchir sur nous... c'est souvent, c'est ça, c'est plus par de l'introspection, d'essayer de voir comment toi, tu te sens... ».

Bien que des dispositifs (par exemple, les problématisations éthiques) visant à susciter la réflexion semblent avoir été favorisés en formation, il n'apparaît pas explicite, du point de vue des participantes, qu'ils avaient pour objectif de transmettre les valeurs partagées et les composantes du cadre professionnel comme le suggèrent les témoignages qui suivent.

À propos des composantes institutionnelles

À propos de la réflexion sur les valeurs partagées en formation, Marie-Andrée admet : « on a joué un peu sur les valeurs de la profession. On a moins abordé par contre ». Elle rapporte avoir davantage travaillé sur ses valeurs personnelles que sur les valeurs de la profession.

Certains propos permettent néanmoins de croire qu'un travail de transmission des valeurs partagées a été réalisé à l'aide de problématisations éthiques. Ainsi, le témoignage d'Audrey donne à penser que cela constituait une occasion de faire connaître ces valeurs :

C'était sur l'agir éthique en enseignement... agir professionnel, on a parlé de la profession, on a parlé des valeurs importantes durant notre parcours et quand on va être enseignant aussi... on avait des cas semblables [à ceux présentés par la chercheuse] et ils [les formateurs] nous demandaient notre avis si c'était éthique ou pas, puis il y avait des discussions par rapport à ça.

L'énoncé ci-dessus suggère que la réflexion et les échanges des étudiants pouvaient porter tant sur les valeurs de la personne que celles associées à la profession enseignante.

Le propos d'Amélie suggère que certaines valeurs associées à la profession ont été traitées à l'aide de l'utilisation de vidéos et de mises en situation visant la réflexion même si elles ne sont pas nommées. Ainsi, Amélie mentionne avoir appris sur les attitudes de l'enseignant qui peuvent s'avérer négatives : « les stéréotypes, euh, c'est quoi les jugements [...] c'est quoi les attitudes de l'enseignant qui peuvent être négatives [...] de pas lui [l'élève] mettre d'étiquettes rapidement ». Il est donc permis de croire que des valeurs telles que l'impartialité et/ou la bienveillance peuvent avoir fait l'objet d'un travail de réflexion en formation.

En ce qui concerne les composantes du cadre professionnel (ELR, NI et NE), Marie-Andrée mentionne très vaguement une activité d'enseignement en début de formation où elle était invitée à réfléchir sur ses conceptions, lesquelles pouvaient teinter sa compréhension de la profession enseignante :

C'était pour démystifier un peu certaines choses, ceux qui viennent en enseignement, par exemple, pour les deux mois de vacances par année, bien se faire dire : « Non, tu as de la planification et de la correction à faire l'été des fois. » Bien, ça permettait de jouer sur la conception qu'on avait de l'enseignant en entrant dans le parcours.

Cet énoncé donne à penser que certaines prescriptions telles que celles contenues dans la *Loi sur l'instruction publique* et/ou le *Programme de formation de l'école québécoise* et/ou le

référentiel de compétences professionnelles ont possiblement servi à nourrir la réflexion des étudiants.

Par ailleurs, Marie-Andrée qui a mentionné avoir assisté à une conférence, dans le cadre d'un cours, admet que cela lui a permis de connaître certains éléments du cadre professionnel bien qu'ils ne soient pas nommés : « Il [le conférencier] connaissait les cas, il connaissait la conclusion de ces cas-là, donc on pouvait vraiment savoir les teneurs, tout ce que ça engendrait à long terme tout ça. » Même si aucune composante du cadre professionnel n'est explicitement mentionnée par Marie-Andrée, il est permis de penser que le conférencier s'est appuyé sur ce dernier afin d'exposer les cas qu'il a présentés. C'est ce que suggèrent les mots « conclusion », « teneurs » et « engendrait ». Marie-Andrée estime néanmoins qu'elle n'est pas suffisamment renseignée sur ce qui entoure le cadre professionnel sans toutefois mentionner explicitement ce qu'elle aurait souhaité apprendre en formation à cet égard :

Il y a des choses qui ne seront jamais bien vues en société, puis il y a d'autres choses qui peuvent être acceptées dans certaines mesures, puis je pense que, comme futurs enseignants, on s'attendait à savoir on a le droit d'aller jusqu'où, puis de nous donner ces balises-là, ça aurait été bien [...] je pense qu'on le sait qu'il y en a des repères concrets. C : On ne vous les a pas transmis? M-A : Ouin, non. »

Le propos de Marie-Andrée suggère que la frontière entre un agir éthique et non éthique est ambiguë et que cela nécessite des « balises ». Il est permis de penser que, du point de vue de la participante, les attentes de la société ne constituent pas un repère qui va de soi.

Dans un même ordre d'idées, Amélie avoue ne pas se sentir outillée devant des situations qui comportent une dimension légale : « Que fais-tu pour signaler un cas à la DPJ? Que fais-tu s'il t'arrive telle chose? C'est quel cadre légal qui t'aide? Moi, ce serait plus au niveau du cadre légal, c'est vraiment ça où je trouve que cela manquait. » Bien que des mises en situation aient été utilisées lors des activités d'enseignement afin de susciter la réflexion à ce propos, elle se sent tout de même dépourvue : « En tant que tel, qu'est-ce qui régit? C'est quoi nos cadres? " Fais ça, c'est correct, tu n'auras pas de trouble " pourquoi on le fait? Ce n'est pas nécessairement clair. » Son propos ne met pas en évidence que le cadre légal a été transmis

dans une visée professionnalisante, mais plutôt technique. Amélie va un peu plus loin en admettant ignorer les lois qui concernent plus spécifiquement la profession enseignante : « C'est quoi exactement les lois... qu'est-ce qui délimite ma profession? » À tout le moins, elle aurait souhaité connaître des ressources auxquelles elle pourrait se référer au besoin :

Je vais finir par aller poser des questions puis ce n'est pas nécessairement les enseignants dans le milieu ou les directions qui ont tout le temps les bonnes réponses non plus. Ils vont t'amener vers une voie qui n'est pas nécessairement tout le temps la bonne, donc de savoir nous-mêmes où aller se référer, je pense que ce serait plus approprié.

Ce manque de formation à l'égard du cadre légal de la profession est compris ainsi par Amélie. En fait, elle a l'impression que les activités d'enseignement mettent davantage l'accent sur la matière, la discipline d'enseignement au détriment de l'agir : « On se concentre plus sur ce qui est la matière que sur l'agir », ce qui peut expliquer, de son point de vue, qu'elle se sente peu outillée devant des situations impliquant un agir professionnel en dépit des activités visant la réflexion en formation. Cet énoncé ne témoigne pas du caractère transversal de la compétence éthique puisque, du point de vue de la participante, l'agir éthique ne semble pas associé à la discipline d'enseignement.

En outre, Marie-Andrée précise que, lors de l'utilisation de cas concrets, dans les activités d'enseignement, devant le manque de repères tels que les lois, elle a l'impression que l'éthique comporte inévitablement une dimension ambiguë : « Ça nous laisse supposer que l'éthique est quelque chose de complètement flou, puis qu'il n'y aura jamais de, de... de bonnes réponses. »

Le témoignage ci-dessus suggère que les lois touchant la profession enseignante ne sont pas transmises en tant que normes de régulation guidant l'agir devant des situations qui peuvent s'avérer délicates.

Audrey soutient l'avis de Marie-Andrée par rapport à la transmission du cadre légal lors des activités d'enseignement : « le cadre légal, ce serait intéressant d'avoir un cours. C : Ça

manque? Vous ne le connaissez pas suffisamment? A : Non, pas du tout » et « je suis d'avis qu'il faudrait vraiment des cours pratiques juste pour nous dire comment s'outiller en tant qu'enseignants puis aussi comment réagir face à différentes situations ».

De plus, Amélie et Audrey ont mentionné le syndicat. Ainsi, Amélie semble comprendre le syndicat comme une organisation dont le mandat est de protéger les enseignants plus que comme un outil permettant la régulation de leur agir éthique :

C'est à quoi il me sert mon syndicat? Qu'est-ce qu'il m'apporte comme bénéfiques? C'est plate qu'ils [les formateurs] ne nous l'enseignent pas à la base parce que, à ce que je sache, il me semble, le syndicat, c'est partout le même à travers la province, donc d'avoir un cours sur comment, qu'est-ce qui nous protège, qu'est-ce qui justement peut nous nuire, ce n'est pas assez clair.

Comme celui d'Amélie, le témoignage d'Audrey donne à penser qu'elle a retiré très peu de sa formation en ce qui a trait au rôle d'une organisation syndicale :

Moi, j'ai eu un cours où on a appris l'histoire de l'école, mais on a appris aussi, on a parlé un petit peu de syndicats, mais en nous disant : « rendus là [à la fin de la formation], vous vous informerez » [...], mais s'il advient que je parle de syndicat, puis que j'aurais déjà eu l'information, ça m'aurait rallumé des petites cloches, ça m'aurait aidée, ça m'aurait soutenue.

À l'égard des normes internes, Marie-Andrée rapporte une situation qu'elle a vécue lors de son stage où elle s'est sentie mal à l'aise afin de montrer que les normes internes ne sont pas abordées lors des activités d'enseignement en formation. Cette situation concerne la tenue vestimentaire des enseignants. À la suite de recommandations reçues lors de sa formation, dès le début de son stage, elle a pris connaissance du code de vie des élèves, notamment en ce qui concerne les règles liées à l'habillement. Elle admet avoir tenu pour acquis que ces règles s'appliquaient pour les enseignants. Cependant, les règles concernant la tenue vestimentaire de ces derniers différaient : « Je ne pouvais pas m'attendre à ce que le code de vie des enseignants soit plus sévère sur la tenue vestimentaire que celui des élèves. » En fait, son propos suggère que le code vestimentaire des enseignants, en tant que composante institutionnelle, n'a pas été abordé lors de sa formation et qu'elle en ignorait son existence : « Bien, à l'université, ils [les

formateurs] nous ont conseillés sans tenir compte qu'il y aurait peut-être d'autres codes, des cas de figure différents du code de vie des élèves. » Cela donne à penser que les codes destinés aux enseignants n'ont pas été abordés lors des activités d'enseignement durant sa formation.

Les témoignages ci-dessous suggèrent que l'agir éthique est soutenu à l'aide d'attentes, notamment la composante liée au jugement.

4.11.2.2 *Communiquer ses attentes pour soutenir le développement de l'agir éthique des futurs enseignants*

L'action qui consiste à communiquer ses attentes semble valorisée en formation. Plus précisément, l'agir éthique est abordé durant la formation sous la forme de mises en garde. C'est ce que suggèrent les témoignages de trois participantes au groupe de discussion. Ainsi, Marie-Andrée estime que la formation empruntait cette voie :

Dans les moments où on a abordé vraiment l'agir éthique, dans notre cours d'éthique et déontologie, par exemple, je le sentais quasiment comme une mise en garde : « Faites attention, il y a un danger qui plane au-dessus de vos têtes. »

Ce témoignage suggère, d'une part, que l'agir éthique est traité sous forme de mises en garde. D'autre part, l'énoncé « où on a abordé vraiment l'agir éthique » laisse croire que les activités mentionnées précédemment telles que les problématisations éthiques ne visaient pas le développement de l'agir éthique à proprement parler du point de vue de la participante.

Plusieurs énoncés permettent de mettre en évidence la position de Marie-Andrée, à savoir que la compétence éthique est abordée de manière négative :

Moi, j'ai vu la compétence 12 se faire utiliser comme prétexte : « vous devez être présents absolument aux cours, aux 45 heures de cours sinon, tu sais, ce n'est pas un savoir-agir éthique » et tout ça [...] Je trouvais que ça servait un peu de bâtons à clous avec lequel ils nous tapaient sur la tête alors que, selon moi, ce n'est pas tout. L'agir éthique, ce n'est pas juste ça.

Quand on est entré dans le bac... on était tous les nouveaux ensemble puis, tout de suite, ils nous ont dit : « il y a 12 compétences puis l'éthique, si vous ne savez pas être éthiques, bien décrochez tout de suite ».

« C'était quasiment punitif... d'avance. »

À propos du développement de l'agir éthique, Marie-Andrée y voit une contradiction :

Ça a souvent été de manière péjorative, puis je trouve un petit peu contradictoire parce qu'on se fait souvent dire, auprès des élèves, quand on passe des consignes ou lorsqu'on enseigne, d'y aller dans le positif puis de donner des consignes sans dire « ne pas faire ça ».

Sa réflexion suggère qu'elle est, par conséquent, moins réceptive : « si on me parle de ça [l'agir éthique] et qu'on m'aborde négativement, c'est sûr que j'ai une fermeture d'esprit qui est automatique ».

Julia va dans le même sens que Marie-Andrée en corroborant : « C'est bien plus comme ça qu'on le voit, vraiment ». Elle rapporte une mise en garde ayant été adressée aux étudiants en formation : « Si vous ne vous présentez pas, vous allez déjà avoir une marque dans votre "cote éthique". Bon, c'était presque... je ne sais pas... la façon qu'ils [les formateurs] le présentaient ce n'était pas nécessairement...c'était péjoratif là, on dirait. » Il en va de même pour Amélie alors que les énoncés « Si tu n'as pas la compétence 12, tu as un échec » et « Ils [les formateurs] devraient nous aider [...] et non nous taper sur la tête » suggèrent qu'elle considère que les mises en garde, entre autres, ont été favorisées pour développer l'agir éthique.

Le jugement, à titre de composante institutionnelle, semble peu abordé en formation. Cependant, lorsqu'il est abordé, il se présente à titre d'attente, suggérant qu'il est acquis ou inné du point de vue des participantes.

Rapidement, on se faisait dire : « Ah! Bien, l'agir éthique, vous le savez ce qui n'est pas bien. » On nous le disait carrément comme ça : « Fiez-vous à votre jugement! », on l'a entendu là. Très peu abordé dans le cadre des cours. (Marie-Andrée)

Le propos d'Audrey suggère également que le jugement peut être tenu pour acquis alors qu'il gagnerait à être développé en formation : « Des fois, on se dit : "Mon dieu! C'est un manque de jugement! □ Mais le jugement, ce n'est pas donné à tout le monde, je me dis des cours comme ça, ça aurait été utile. » En fait, elle considère que cette valeur attendue des enseignants n'a pas constitué un apprentissage lors de sa formation à l'enseignement. Elle ne se sent pas outillée à cet égard et observe ce manque également auprès de certains collègues de l'école où elle réalise son stage : « je me dis [...] pourquoi je n'ai pas eu ça [un cours permettant le développement du jugement] dans mon stage comment ils [les enseignants] parlent aux élèves, moi, les frissons me montent ».

Amélie va dans le sens d'Audrey, à savoir que le jugement est tenu pour acquis. Par conséquent, elle ne se sent pas outillée, notamment devant des situations où l'enjeu éthique apparaît parfois équivoque :

Tu as mis une photo de toi en bikini sur le site de l'école ou tu as montré des photos de toi dans le Sud à tes élèves en bikini avec toute ta famille ou ton chum. Je pense qu'il y a des situations qui sont assez flagrantes de manque de jugement [...], mais je pense qu'il y a des situations des fois qui sont minces puis, tu ne peux pas nécessairement... C : C'est difficile, parfois on peut se poser la question puis on a besoin d'outils? A : Oui, c'est ça, exactement.

Bref, le témoignage d'Audrey, d'Amélie et de Marie-Andrée donne à penser que le jugement se présente comme une attente qui va de soi en formation et que, conséquemment, il n'est pas suffisamment travaillé lors des activités d'enseignement.

4.12 LA SYNTHÈSE DE L'ANALYSE DES DONNÉES DE LA DEUXIÈME PHASE DE COLLECTE

L'analyse des données de la deuxième phase a permis de dégager les perceptions des participantes en ce qui a trait à la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique. Ainsi, les données renvoient à ce qu'elles ont retenu de leur formation respective à propos de l'agir éthique. Rappelons d'abord que les composantes personnelles,

soit les valeurs personnelles, ont fait l'objet d'un travail en formation du point de vue de chacune des participantes. Ainsi, elles ont rapporté avoir été invitées à réfléchir sur leurs valeurs à partir de travaux individuels de réflexion et/ou de discussions de groupe autour de mises en situation comportant des problèmes éthiques. À ce moment de leur cheminement, à l'exception d'Amélie, les participantes ont mentionné avoir peu retiré d'une telle formation. À ce propos, trois raisons ont été évoquées. Premièrement, l'objectif que visait le travail sur les valeurs personnelles ne semblait pas explicite pour les participantes. Deuxièmement, le moment où ce travail d'introspection est demandé est remis en question alors que plusieurs étudiants, à l'entrée au baccalauréat, n'ont pas atteint la maturité requise pour y parvenir. Troisièmement, le manque de recul vis-à-vis ce type d'activité, comme elles étaient finissantes lors de la tenue du groupe de discussion, suggère que Julia, notamment, se montre hésitante devant la réalisation et les retombées de ce type d'exercice. Enfin, Amélie, stagiaire en adaptation scolaire et sociale, quant à elle, estime que ce travail sur soi s'est avéré très présent en formation et nécessaire pour travailler avec des élèves présentant des difficultés de divers ordres.

Alors que Marie-Andrée considère que les valeurs de la profession n'ont pas constitué un objet d'apprentissage en formation, l'analyse des données des participantes a permis de faire émerger certaines valeurs partagées pouvant avoir été abordées lors des activités d'enseignement. Nous rappelons que toutes les participantes ont mentionné avoir réfléchi à l'aide de mises en situation comportant un enjeu éthique. Dès lors, comme cela a été le cas pour les valeurs personnelles, il est permis de croire qu'un travail de transmission des valeurs partagées a été réalisé lors des activités d'enseignement. Rappelons qu'il s'agit de valeurs ayant constitué un apprentissage en formation. Cependant, peu de valeurs partagées ont été explicitement désignées par les participantes à l'exception du jugement qui a été mentionné comme tel : « On nous le disait carrément comme ça : "fiez-vous à votre jugement". » D'autres, néanmoins, ont été sous-entendues, notamment l'impartialité et la bienveillance.

À propos du jugement, le témoignage de trois participantes suggère qu'il n'a pas constitué un apprentissage explicite en formation. D'une part, il est tenu pour acquis par certains formateurs qui invitent les étudiants à se « fier à leur jugement » et, d'autre part, il est associé

à des avertissements, à des mises en garde. C'est pourquoi, au terme de leur formation, trois participantes considèrent que cette valeur partagée n'a pas été suffisamment développée et, conséquemment, ne se sentent pas outillées à cet égard.

Au regard du cadre professionnel, les propos des participantes suggèrent qu'il est peu abordé en formation, notamment en ce qui concerne l'encadrement légal et réglementaire. Les lois et ce qui entoure les organisations syndicales n'ont pas constitué un objet d'apprentissage du point de vue des participantes. En ce qui a trait aux normes internes, le code de vie des élèves constitue une composante institutionnelle abordée en formation à l'inverse des codes se rapportant à l'agir des enseignants.

De plus, l'analyse des propos des participantes a permis de dégager certaines activités réalisées en formation entourant les composantes personnelles et institutionnelles. Ainsi, des activités visant le développement de la capacité réflexive ont été évoquées par les participantes : discussions autour de problèmes éthiques, réflexions écrites individuelles et partage de savoirs expérientiels. De plus, du point de vue de trois participantes, l'agir éthique est abordé sous la forme de mises en garde alors que le formateur présente ses attentes à l'égard de l'agir éthique.

Nous présentons dans le chapitre qui suit une discussion des résultats des deux phases de collecte de données. Pour ce faire, nous établissons un dialogue entre nos résultats, la problématique, les objectifs de recherche et le cadre conceptuel.

CINQUIÈME CHAPITRE

L'INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Nous présentons une discussion des résultats obtenus, à la suite des deux phases de collecte de données, dans la section qui suit.

5.1 LA DISCUSSION DES RÉSULTATS OBTENUS LIÉS AU RAISONNEMENT PROFESSIONNEL DES STAGIAIRES EN MATIÈRE D'AGIR ÉTHIQUE

Dans la présente section, nous présentons d'abord des pistes d'interprétation à propos des repères personnels et institutionnels qui permettent de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires en matière d'agir éthique. À la lumière de nos résultats, nous apportons ensuite des précisions à propos du raisonnement professionnel. Nous proposons par la suite une interprétation en ce qui a trait à la contribution de la formation pratique et initiale à la connaissance de ces repères personnels et institutionnels et nous terminons à l'aide d'un résumé de la discussion des résultats.

5.1.1 Des repères en devenir

5.1.1.1 Les défis que suscitent les valeurs personnelles

De manière générale, les participants de la première phase de collecte de données ont été à même de justifier le caractère éthique d'une situation à l'aide d'au moins une composante personnelle, c'est-à-dire une valeur personnelle. Rappelons qu'une valeur personnelle renvoie à ce qui constitue une conviction pour un individu, à ce qui lui sert de guide dans ses actions (Desaulniers et Jutras, 2006). Ces valeurs sont acquises dès le plus jeune âge et modulées au contact de personnes significatives. Ainsi, plusieurs valeurs ont été exprimées dans le discours des participants et considérées à titre d'arguments alors qu'elles servaient à établir un lien avec un agir vécu ou observé. À cet égard, le respect constitue la valeur qui a été mentionnée par le plus de participants.

Les résultats liés à l'analyse du discours des participants de la première phase de collecte de données permettent de distinguer clairement des valeurs de préférence (celles dont ils ont fait la promotion dans leur discours lors de l'entrevue) des valeurs de référence (celles qu'ils ont affichées concrètement au moment où l'action s'est produite) (Paquette, 2004). Plus précisément, il ressort de l'analyse des résultats un besoin de distanciation des valeurs personnelles afin d'adhérer aux valeurs partagées et aux composantes du cadre professionnel. Par exemple, rappelons Margot qui a clairement exprimé le besoin de se distancier de ses valeurs telles que la bienveillance afin d'adhérer à la valeur partagée « distance professionnelle » et à la norme interne que constitue le code de vie des élèves. Pour cette raison, nous avançons, à l'instar d'autres auteurs œuvrant en éducation (Desaulniers et Jutras, 2012; Desmeules, 2000; Jutras, 2013b) et dans d'autres champs professionnels (Dupuis, 2003; Dupuis et Desjardins, 2002) la nécessité pour le professionnel de réfléchir à ses valeurs en amont de la pratique afin de s'assurer qu'elles s'inscrivent en cohérence avec celles attendues de lui à titre de professionnel. Dans le cas contraire, nous soutenons en nous appuyant sur nos résultats que les valeurs personnelles peuvent constituer un obstacle à l'adhésion aux valeurs partagées et aux composantes appartenant au cadre professionnel alors qu'un stagiaire peut se laisser guider essentiellement par ses valeurs personnelles. Conséquemment, cela nous amène à nous interroger sur le caractère professionnel du discours s'il est essentiellement constitué de repères personnels suggérant plutôt un discours porteur d'une éthique personnelle proche d'une éthique de la vertu (Jeffrey, 2013) plus que d'une éthique professionnelle. C'est ce que suggère notamment le témoignage de Caroline qui se laisse principalement guider par la valeur « agir comme un bon parent ». Son discours est teinté par cette conviction personnelle à un point tel qu'il lui apparaît difficile de se référer aux valeurs partagées.

Nous avons relevé ci-dessus l'importance de réfléchir à ses propres valeurs de manière à s'en distancier si ces dernières ne s'inscrivent pas en cohérence avec celles appartenant à la profession enseignante. À cet égard, réfléchir, en vue de connaître ses valeurs personnelles, apparaît insuffisant; il semble primordial de les comprendre et de saisir leurs retombées en les situant dans les interactions professionnelles. En nous basant sur nos résultats, il est permis de penser que certaines valeurs se prêtent à diverses interprétations. Par exemple, il apparaît à propos de s'interroger en formation sur le sens de valeurs telles que le « respect », l'« égalité »

et la valeur « être un modèle » dans l'optique d'un rapport professionnel marqué notamment par l'autorité. Une compréhension inadéquate de ces valeurs peut également constituer un frein à l'adhésion à ce qui est attendu des enseignants. Par exemple, rappelons la valeur « égalité », importante aux yeux de Paul. Sa compréhension de cette valeur suggère une ambiguïté alors que ses élèves l'interpellent par un diminutif de son prénom. Cela remet en question son adhésion à la distance professionnelle, valeur attendue des stagiaires et des enseignants. C'est pourquoi il apparaît à propos de réfléchir en formation sur le sens de ces valeurs.

En somme, l'adhésion aux valeurs partagées et au cadre professionnel est tributaire, d'une part, de la connaissance qu'a le stagiaire de ses valeurs personnelles en vue de s'en distancier si elles entrent en opposition avec les valeurs et le cadre professionnels et, d'autre part, de sa compréhension des valeurs qu'il fait siennes au cours de son cheminement.

5.1.1.2 Quand les mots manquent ou la nécessité d'un langage professionnel

En ce qui concerne les valeurs partagées de la profession, nous avons mentionné dans le cadre conceptuel qu'elles sont spécifiques à une profession (Desaulniers et Jutras, 2006). Acquises en formation d'abord, et ensuite, dans la pratique, à l'aide des pairs. Comme cela a été souligné dans le chapitre de la problématique, il semble à propos qu'elles constituent l'objet d'une transmission explicite lors de la formation initiale à l'enseignement (COFPE, 2004; Jutras, 2011; Strike, 1990; Tardif, 2013).

Nous constatons que les stagiaires disposent de repères constitués des valeurs professionnelles. Plusieurs ont été évoquées dans leur discours afin de réfléchir sur une et/ou l'autre des situations partagées. La valeur « discrétion » a constitué une référence évoquée par plus d'un stagiaire. Toutefois, nous constatons que les mots pour désigner explicitement les valeurs communes de la profession sont très peu présents dans leur discours, ces dernières étant davantage sous-entendues dans leur propos. En fait, ce sont les éléments contextuels, présents dans le discours des participants, associés aux connaissances de la chercheuse qui ont permis de les déduire. Par exemple, l'imputabilité et l'engagement ont été évoqués sans être nommés explicitement. Cependant, des mots tels que « neutre » et « crédible » ont été désignés en tant

que tels. Devant les hésitations des stagiaires à évoquer les composantes institutionnelles, ces hésitations ayant nécessité que la chercheuse exemplifie, entre autres, la composante « valeur professionnelle » et, devant le manque de mots explicites pour désigner ces valeurs, nos résultats s'inscrivent en cohérence avec ceux de Thornberg (2008), Thornberg et Oguz (2013) et Sockett et LePage (2002), qui ont mis en évidence que des enseignants ne disposent pas de métalangage ou d'un langage professionnel commun afin de discuter de la dimension morale de leur travail.

Rappelons que nous avons recoupé dans le cadre professionnel l'encadrement légal et réglementaire ainsi que les normes internes et externes. À propos de l'encadrement légal et réglementaire, bien que les enseignants ne soient pas dotés d'un code de déontologie, divers documents ministériels et plusieurs réglementations peuvent constituer des repères en vue d'une action. Nous avons mentionné, en guise d'exemples, dans le chapitre du cadre conceptuel, le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) et le référentiel de compétences professionnelles (MEQ, 2001a) qui constituent des prescriptions visant à encadrer la pratique enseignante. Nous avons également mentionné des lois qui concernent tous les citoyens y compris les enseignants telles que celles que renferme le *Code criminel*. En ce qui a trait aux normes, nous les avons définies à titre de règles de conduite (CSE, 1990) propres à un groupe particulier ou à un établissement (normes internes) et liées aux attentes de la société (normes externes) (Jeffrey, 2015).

Or, il apparaît que le raisonnement des stagiaires est peu dirigé vers les composantes du cadre professionnel. Nos résultats suggèrent que le cadre professionnel ne constitue pas une référence pour des stagiaires afin de soutenir un agir éthique au quotidien. Rappelons d'ailleurs que tous les participants de la première phase de collecte de données ont exprimé d'emblée ne pas connaître ces composantes institutionnelles. Cela confirme, dans le cadre de la présente recherche, la méconnaissance du langage professionnel constitué, par exemple, des mots « cadre professionnel », « normes » et « lois ». Ces termes n'apparaissent pas comme un langage acquis pouvant être mis au service du raisonnement et de la justification de l'agir. Bref, ces mots apparaissent peu familiers pour les stagiaires. Cependant, à l'aide d'exemples,

deux participants stagiaires ont évoqué des composantes telles que le code vestimentaire des enseignants par exemple.

Nos résultats, à propos du cadre professionnel, diffèrent de ceux de l'étude menée par Desautels et *al.* (2012) auprès d'enseignants du réseau collégial. Rappelons que cette étude visait, entre autres, à mettre en évidence les points de repère des enseignants, à l'aide de questionnaires électroniques, devant une préoccupation éthique qui nécessite une réflexion soutenue. Desautels et *al.* (2012) ont mis en lumière que, devant une préoccupation éthique, les enseignants se réfèrent principalement (avec les principes et les valeurs personnels) aux repères normatifs tels que la convention collective de travail de même que les politiques et règlements du collège. Nous constatons conséquemment un décalage important entre les enseignants du réseau collégial et les stagiaires de l'ordre secondaire vis-à-vis la référence à ces repères normatifs (ou institutionnels). Il est possible d'avancer plusieurs hypothèses à propos de cette divergence. Notre principale hypothèse est liée à la sélection des participants de l'étude de Desautels et *al.* (2012). En effet, leur principal critère de recrutement était lié au statut des enseignants, c'est-à-dire qu'ils devaient détenir une permanence au sein du collège ou occuper un emploi à temps plein. Relevons que ces participants étaient principalement âgés entre 40 et 59 ans. Les chercheurs souhaitaient ainsi s'assurer que les enseignants étaient clairement établis dans leur milieu. Cela suggère notamment qu'ils ont eu le temps nécessaire afin d'acquérir de l'expérience et de s'appropriier ces repères normatifs, ce qui diffère largement de nos participants stagiaires qui débutent dans la profession.

Notre deuxième hypothèse a trait aux objets de réflexion. Les participants de l'étude de Desautels et *al.* (2012) ont réfléchi à l'aide de situations marquées par l'incertitude quant à la décision à tenir. Or, la plupart de nos participants stagiaires ont réfléchi sur des situations qui ne requièrent pas de réflexion soutenue ni de pondération de valeurs. Il s'agit de situations relevant du quotidien, bien que soulevant un questionnement éthique, telles que porter une tenue vestimentaire inadéquate ou utiliser un langage inapproprié en classe. Bref, l'objet de réflexion des participants de l'étude de Desautels et *al.* (2012) diffère des objets de réflexion des stagiaires ayant participé à notre étude, ce qui peut expliquer le décalage à propos des repères normatifs. Par ailleurs, il est permis de penser que la culture institutionnelle du réseau

collégial diffère de celle de l'ordre secondaire, ce qui pourrait également expliquer cette importante divergence.

En revanche, nos résultats à propos de la méconnaissance du cadre professionnel vont dans le même sens que ceux de St-Vincent (2011). Les résultats de la chercheuse, à la suite d'entrevues individuelles, ont jeté un éclairage sur les dimensions (les personnes, les principes professionnels, les valeurs et le cadre professionnel) qu'examinent des novices en adaptation scolaire devant un problème éthique. Le cadre professionnel se présente comme la dimension la moins examinée par les novices, ce qui amène la chercheuse à conclure qu'il semble méconnu des enseignantes débutantes.

À l'aide de nos résultats, nous soutenons que non seulement le cadre professionnel semble méconnu des stagiaires mais, de surcroît, les composantes de ce cadre qui sont connues apparaissent peu explicites sur le plan de l'agir éthique. Par exemple, rappelons le code de vie des élèves qui se présente, du point de vue des stagiaires, à titre d'outil permettant de réguler l'agir des élèves. Rappelons aussi que le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) est perçu comme une référence essentiellement didactique. Cela nous amène à apporter une nuance importante en ce qui concerne les résultats de notre étude en rapport aux composantes du cadre professionnel : nous observons toute la subtilité qu'elles peuvent comporter sur le plan des implications éthiques pour des stagiaires. Le témoignage des stagiaires suggère que ces composantes ne recèlent pas de dimension éthique à leur intention. En résumé, non seulement les composantes liées au cadre professionnel apparaissent peu connues des stagiaires, les composantes qui le sont s'avèrent peu explicites au regard de l'agir éthique. Ces résultats vont dans le sens des recommandations de Strike (1990) à propos de la formation à l'éthique professionnelle des enseignants. Cet auteur souligne l'importance de rendre explicite en formation ce qui peut soutenir l'éthique professionnelle des enseignants comme les normes et les valeurs professionnelles. Par exemple, l'équité et l'autorité légitime, selon Strike (1990), doivent être impérativement abordées en formation à l'aide de la réflexion en vue d'en dégager le sens.

5.1.1.3 *Les savoirs théoriques : les grands oubliés*

Dans le chapitre du cadre conceptuel, nous avons défini les savoirs théoriques comme la somme de connaissances spécifiques appartenant à une discipline (Legendre, 2005). Nous avons également montré dans ce chapitre comment ces savoirs peuvent soutenir le raisonnement lié à l’agir éthique. Nous avons mentionné, à titre d’exemple, qu’une discipline contributive, telle que la psychologie du développement, peut guider les actions de l’enseignant qui côtoie au quotidien des adolescents dont l’identité est en construction. Lors des entrevues individuelles, aucun participant n’a évoqué dans son discours des savoirs théoriques afin de soutenir son raisonnement en rapport à une situation partagée. Ces résultats sont similaires à ceux de Thornberg (2008), de Thornberg et Oguz (2013) et de Sockett et LePage (2002) qui concluent que les enseignants ne se réfèrent pas aux théories afin de verbaliser la dimension morale de leur travail. Rappelons la conclusion de ces chercheurs : les enseignants ne possèdent pas de langage professionnel commun. Toutefois, il est permis de penser que les situations vécues et observées par les stagiaires de notre étude n’étaient peut-être pas favorables à l’évocation de savoirs théoriques.

5.1.2 Le rapport de complémentarité du raisonnement professionnel et de l’agir éthique

À la suite de la recension des écrits sur la compétence éthique, dans le chapitre de la problématique, nous avons mis en relief que cette compétence entretient un lien étroit avec la réflexion. Nous avons par la suite circonscrit le concept de raisonnement professionnel et, conséquemment, proposé qu’il puisse soutenir l’agir éthique dans le cadre de la présente recherche.

Cependant, comme nous définissons l’agir éthique à titre de résultante de l’acte réflexif en rapport aux composantes personnelles et institutionnelles, tout au long de notre démarche d’exploration du concept de raisonnement, nous nous sommes interrogée sur le caractère tautologique qu’entretiennent la compétence éthique et le raisonnement. En d’autres termes, est-ce que raisonner à la manière d’un professionnel ne renvoie-t-il pas d’emblée à agir de façon éthique? Est-ce que d’associer un raisonnement à un acte réflexif ne relève-t-il pas de la tautologie? Est-ce que, dans le cadre de notre recherche, le raisonnement professionnel peut

être porté par l'agir éthique ou est-ce plutôt l'agir éthique qui peut porter le raisonnement tel que nous le concevons?

Nos résultats nous permettent de lever cette ambiguïté dans le cadre de cette recherche. Illustrons notre propos à l'aide d'un exemple, notamment celui de Margot. Devant la situation où elle a partagé avec ses élèves des opinions à propos d'interventions policières dans le cadre du « printemps érable », cette stagiaire a été à même de raisonner de manière professionnelle, lors de l'entrevue, à partir de composantes personnelles et institutionnelles. En effet, elle a clairement mentionné la « distance » (valeur de préférence) qu'elle doit établir avec ses élèves et qu'elle est à négocier à ce moment de son cheminement vis-à-vis la valeur personnelle « bienveillance » (valeur de référence). Puisqu'elle est en mesure de soutenir son raisonnement à l'aide de la valeur professionnelle « distance », et que cette valeur constitue assurément un argument lui permettant de justifier le caractère non éthique de la situation rapportée, cela suggère que son raisonnement peut être qualifié de « professionnel » dans le cadre de notre recherche. En effet, son discours comporte explicitement une valeur attendue des enseignants lui permettant d'établir un lien avec l'agir évoqué. Cependant, au moment où la situation s'est produite, il est permis de questionner le caractère éthique de l'action, celle de partager des opinions défavorables à propos de policiers avec les élèves. Afin que la compétence éthique soit pleinement actualisée par un stagiaire (et un enseignant), cela donne lieu de croire qu'il doit y avoir congruence, c'est-à-dire qu'il doit y avoir une cohérence entre le raisonnement et l'agir, l'agir constituant, de ce point de vue, un agir « préréfléchi ». Ainsi, le raisonnement professionnel peut soutenir la compétence éthique et se présente comme un concept distinct de la compétence éthique.

5.1.3 La modeste contribution de la formation pratique au regard des repères liés au raisonnement professionnel des stagiaires

Nous offrons ci-dessous des pistes d'interprétation à propos des résultats liés à la contribution de la formation pratique à la transmission des repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires en matière d'agir éthique.

5.1.3.1 *Une modeste contribution des enseignants associés*

En rapport à la contribution des enseignants associés au regard du développement de l'agir éthique du stagiaire qu'ils accompagnent, trois interventions ont été suggérées par les stagiaires et les enseignants associés eux-mêmes : rétroagir, modéliser et communiquer ses attentes.

En ce qui a trait à l'intervention « rétroagir », nos résultats suggèrent que cette intervention, telle qu'elle a été évoquée par les participants, renvoie principalement à l'action consistant à signaler un manquement à l'éthique ou à valider un agir. Rappelons à cet égard le témoignage d'Alice et celui de Florence, par exemple, lesquelles ont affirmé qu'il leur appartient de « dire » à leur stagiaire quand un comportement est inapproprié. Dès lors, il est possible de s'interroger à savoir si « dire » dans ce cas suscite une transmission explicite et signifiante des composantes institutionnelles.

Certains témoignages donnent lieu de croire que la rétroaction de l'enseignant associé vise à susciter la réflexion du stagiaire, notamment à l'aide de questions ouvertes telles que « Dans cette situation-là, est-ce que tu trouves que c'est correct? » (Élie). Notons que ce type de questionnements est favorisé dans les interactions professionnelles, notamment dans les pratiques d'accompagnement des stagiaires (Viola, 2015) s'inspirant du courant du praticien réflexif. Dans cette optique, le but est d'établir une « structure de coopération » (St-Arnaud, 2003) avec le stagiaire. Plus précisément, la « structure » renvoie au type de relation privilégié dans un rapport professionnel. Dans une « structure de service » (St-Arnaud, 2003), par exemple, le stagiaire exprime un besoin ou un questionnement à l'enseignant associé dans l'intention que ce dernier lui fournisse des éléments de réponse. À l'opposé, dans une « structure de coopération », il est davantage question de partenariat alors que l'objectif de l'accompagnateur vise la responsabilisation du stagiaire. Dès lors, il s'agit pour l'accompagnateur de développer son habileté à poser des questions afin de susciter la réflexion et l'autonomie du stagiaire.

Or, nous nous interrogeons sur les retombées d'une « structure de coopération », qui favorise des questions ouvertes dirigées sur l'action du stagiaire, sur le développement du

raisonnement professionnel tel que conçu dans le cadre de cette recherche. Notre questionnement ne porte pas sur la pertinence de ce dispositif, mais plus sur sa mise en forme : comment former ou accompagner l'autre (S) dans sa capacité à justifier ses décisions notamment à partir du cadre professionnel si son propre discours (EA) n'est pas porteur d'un langage professionnel? Nous nous interrogeons conséquemment à savoir si cela contribue à rendre explicites notamment les composantes institutionnelles. Pour ces raisons, nous exprimons une réserve à l'apport de la rétroaction à la transmission des composantes liées au raisonnement professionnel des stagiaires.

Rappelons que la modélisation a été évoquée principalement par les stagiaires à titre de contribution de leur enseignant associé. Il résulte, d'une part, que la modélisation permet de « voir » des valeurs professionnelles incarnées dans l'action. Par exemple, Gabrielle (S) a mentionné avoir appris sur la distance professionnelle en observant Alice (EA) interagir avec les élèves. D'autre part, l'observation de l'enseignant associé suscite un travail de réflexion sur ses propres valeurs. Rappelons le témoignage d'Océane (S) qui a reconnu que le principal apprentissage qu'elle a réalisé lors de son stage résulte de l'observation de Steve (EA). Dans cette optique, elle a réfléchi sur l'incarnation de la bienveillance alors que, à ce moment de son cheminement, elle apparaît surtout à titre de valeur de préférence. Il est ainsi permis de penser que la modélisation contribue dans une certaine mesure à susciter la réflexion des stagiaires à l'égard des composantes personnelles et institutionnelles.

Enfin, l'action « communiquer ses attentes » a essentiellement été évoquée par les enseignants associés. Le témoignage des stagiaires n'a pas permis de mettre en évidence la contribution de cette action au développement de leur agir éthique. Toutefois, le témoignage des enseignants associés suggère un travail de sensibilisation aux valeurs attendues des enseignants. À cet égard, rappelons le témoignage de Steve (EA) qui a mentionné présenter ses attentes à sa stagiaire lors d'une rencontre précédant le stage. Le propos d'Élie (EA) allait dans le même sens alors qu'elle a rapporté avoir présenté les valeurs découlant de la commission scolaire à sa stagiaire. Cependant, le témoignage des participants ne permet pas de soutenir que l'action « communiquer ses attentes » favorise un travail à propos du sens lié aux valeurs partagées de la profession.

En outre, les composantes appartenant au cadre professionnel, telles que les normes et l'encadrement légal et réglementaire, n'ont pas été mentionnées par les enseignants associés bien que deux stagiaires aient affirmé avoir appris à propos du code de vie des élèves avec l'aide de leur enseignant associé. Il s'avère ainsi difficile de convenir que les enseignants associés participent à faire connaître les composantes du cadre professionnel aux stagiaires.

Somme toute, nos résultats suggèrent que la modélisation se présente comme une action signifiante afin de transmettre les valeurs de la profession. De ce point de vue, cela s'inscrit en cohérence avec les attentes exprimées par le Ministère (MELS, 2008) à l'effet que l'enseignant associé doit incarner les valeurs professionnelles par son savoir-être en vue de soutenir l'agir éthique du stagiaire. Cependant, à l'exception de la modélisation, la contribution de l'enseignant associé au regard de l'agir éthique apparaît relativement modeste.

La première hypothèse que nous avançons pour expliquer cette modeste contribution peut être liée à l'absence de formation à titre de « coformateur » (Portelance et *al.*, 2008) des enseignants associés ayant participé à notre recherche (à l'exception d'Alice) en dépit des recommandations du COFPE (2006) à cet égard. Notre seconde hypothèse découle en partie de la première et porte sur le sens que les enseignants associés semblent attribuer à la compétence éthique. Rappelons que deux enseignants associés (Gabriel et Mélodie) ont été incapables d'évoquer des actions visant le développement de la compétence éthique, ce qui suggère une méconnaissance de cette compétence professionnelle. Conséquemment, ils avaient très peu à dire à propos de leur accompagnement au développement de cette compétence. Même Alice, la seule participante ayant suivi une formation à sa commission scolaire, semble comprendre la compétence éthique à titre de prédisposition ou de comportements à adopter puisque, selon elle, sa stagiaire doit afficher une conduite irréprochable dès le début du stage. Cela renforce l'ambiguïté soulevée dans le chapitre de la problématique à propos du sens lié à la compétence éthique comme le suggère l'étude de Belzile (2016). Rappelons que cette étude a mis en évidence que la compétence éthique constitue un concept polysémique, notamment du point de vue des enseignants associés.

5.1.3.2 *La contribution des superviseurs de stage : des composantes principalement adossées à des attentes*

En ce qui a trait à la contribution des superviseurs de stage, nous rappelons que nos résultats suggèrent trois actions : rétroagir, favoriser les échanges et communiquer ses attentes.

Nous avons pu constater que l'action « rétroagir » emprunte deux voies : soit qu'elle vise à susciter la réflexion à l'aide de questions ouvertes telles que « qu'est-ce que ça vient chercher chez toi? » (Marguerite), soit qu'elle est associée à une évaluation. En ce sens, le superviseur de stage profite d'un manquement à l'éthique du stagiaire en l'aidant à identifier ce qui doit constituer l'objet d'une amélioration. Bien qu'il soit permis de penser que cela contribue à susciter la réflexion, il apparaît difficile de soutenir que cette intervention favorise un travail de transmission explicite et signifiant des composantes institutionnelles et, conséquemment, le développement du raisonnement professionnel. En effet, quoique cela puisse susciter un travail sur soi chez le stagiaire, cela ne suggère pas un travail de transmission à l'égard des composantes institutionnelles s'appuyant sur un langage professionnel commun.

À propos de l'action visant à favoriser les échanges, les séminaires de stage semblent s'avérer le principal dispositif visant à soutenir la réflexion des stagiaires. En collégialité, ces derniers discutent de problématiques éthiques vécues ou à l'aide de jeux de rôle. Il est permis de penser qu'un travail sur les composantes personnelles et institutionnelles est réalisé lors de ces séminaires. En effet, le témoignage des participants a mis en évidence des composantes institutionnelles telles que le code vestimentaire des enseignants et la valeur « être un modèle » qui ont permis de soutenir les échanges des stagiaires lors des séminaires. Cependant, rappelons que pour Robert (SS), les séminaires constituent essentiellement un espace où les étudiants peuvent présenter un compte rendu appréciatif de leur expérience de stage. Il ne s'agit pas d'échanger à propos des composantes personnelles et institutionnelles. Rappelons également qu'Anton (SS), pour sa part, ne tient pas de séminaires durant le stage. Pour ces raisons, il est difficile de soutenir que les séminaires de stage favorisent un travail explicite de réflexion sur les composantes personnelles et institutionnelles.

En revanche, la mise sur pied d'un forum électronique, destiné aux stagiaires appartenant au même séminaire, permet d'incarner des valeurs attendues des enseignants. L'intention pédagogique visée par un tel dispositif consiste à développer la capacité des participants à justifier leurs décisions. Aussi, il est permis de penser qu'un tel dispositif (à la condition qu'il soit supervisé) permet aux stagiaires d'incarner des valeurs partagées telles que la discrétion et la collégialité.

Enfin, l'action « communiquer ses attentes » nous a permis d'identifier 24 comportements attendus (voir l'annexe M) à l'endroit des stagiaires. Les superviseurs présentent ainsi explicitement leurs attentes aux stagiaires. Ces attentes concernent les responsabilités de l'enseignant vis-à-vis la discipline d'enseignement, ses rapports avec les élèves et les acteurs de l'école ainsi que les exigences universitaires. D'autres comportements attendus ont trait à la responsabilité de l'enseignant à l'égard de la profession. Plusieurs composantes institutionnelles (en guise de rappel, voir la figure 7 à la sous-section 4.7.2) sont adossées à ces attentes telles que le code de vie des élèves et la distance professionnelle par exemple. Dans cette optique, il s'agit de conduites à prescrire ou à proscrire, ce qui va dans le sens de ce qui est attendu du Ministère (MELS, 2008). Rappelons que ce dernier exige des universités qu'elles prescrivent des règles de conduite à l'intention des stagiaires passant sous silence la question du sens et de la réflexion. Par conséquent, nos résultats à propos de l'intervention « communiquer ses attentes » ne nous permettent pas de penser que cette action favorise une adhésion réfléchie aux valeurs de la profession ni aux composantes appartenant au cadre professionnel. De surcroît, l'agir éthique peut être compris de manière réductrice, c'est-à-dire à titre de règles de conduite (Bégin, 2016) dépouillant ainsi la finalité de la compétence éthique de son sens premier.

Il est permis d'avancer des hypothèses pouvant apporter des réponses à propos de la contribution des superviseurs de stage au regard de l'agir éthique des stagiaires. D'abord, comme mentionné par les stagiaires de la première phase de collecte de données, les superviseurs ne constituent pas la première référence de leur point de vue puisque, d'une part, ils ne les voient pas souvent. D'autre part, ils ne constituent pas un guide parce qu'il est attendu des stagiaires finissants qu'ils remplissent leur rôle adéquatement lors du dernier stage

tel que l'a mis en évidence le témoignage de Gabrielle (S). Conséquemment, cela suggère que, devant une difficulté relevant de l'éthique, les stagiaires peuvent craindre de se tourner vers leur superviseur; ce qui peut également expliquer que ce dernier ne se présente pas comme une personne aidante.

Aussi, les superviseurs de stage ayant participé à notre recherche arrivent en quelque sorte au fil d'arrivée de la formation des stagiaires. Rappelons l'obligation de réussite des stagiaires à l'égard de la compétence éthique, notamment lors du stage IV. Il y a conséquemment lieu de croire que la formation à l'éthique a été réalisée en amont du dernier stage. Ainsi, les superviseurs peuvent tenir pour acquise cette formation, leur rôle étant surtout de s'assurer du bon déroulement du stage à titre de gardien des exigences universitaires (Correa Molina, 2008).

Par ailleurs, comme nous l'avons souligné pour les enseignants associés, nos résultats suggèrent un besoin de clarification lié au sens de la compétence éthique. Alors que la compétence éthique, à titre d'objet de formation, doit concerner les superviseurs de stage (COFPE, 2004, 2006; MELS, 2008), il y a lieu de s'entendre sur le sens de cette compétence. Le témoignage de Jasmine, en guise d'exemple, donne lieu de croire que son accompagnement à titre de superviseure porte principalement sur la nécessité que ses stagiaires soient aptes à identifier les besoins des élèves. Elle a clairement mentionné qu'il s'agit de sa principale contribution en matière d'agir éthique à titre de superviseure : s'assurer que les stagiaires se montrent attentifs aux besoins des élèves. Cela suggère qu'elle avait très peu à dire à ce sujet. Relevons également l'action consistant à communiquer ses attentes qui a permis de dégager 24 comportements attendus des stagiaires. Or, il apparaît difficile de participer au développement d'une compétence, à titre de « coformateur », lorsque l'objet de formation apparaît « polysémique » (Belzile, 2016). À cet égard, le témoignage de Marie-Ève (SS) est très révélateur. Il met en relief que sa contribution au regard de l'agir éthique a changé depuis qu'elle a cessé de le comprendre comme une prédisposition qui comporte un caractère inné, mais plutôt à titre de compétence dont elle doit susciter le développement. C'est pourquoi elle favorise la réflexion des stagiaires à propos des responsabilités de l'enseignant, lors des séminaires, à l'aide de problématiques éthiques.

5.1.4 La contribution implicite de la formation initiale au regard des repères liés au raisonnement professionnel des futurs enseignants

Nous discutons ci-dessous de la formation à l'éthique dans les activités d'enseignement à l'aide des résultats des deux phases de collecte de données. Nous montrons ainsi les défis qui se posent à la formation à l'éthique en enseignement : rendre explicites les points de repère permettant de soutenir le raisonnement professionnel des futurs enseignants et inscrire cette formation à l'éthique dans le caractère quotidien de la pratique.

5.1.4.1 Un raisonnement à la recherche de points d'ancrage

Nous proposons, à l'aide de la figure 8, une lecture des perceptions des participants des deux phases de collecte de données à propos du développement de l'agir éthique lors des activités d'enseignement en formation initiale. Leur témoignage a permis de dégager trois constats.

Le premier constat a trait aux composantes personnelles et institutionnelles. À cet égard, l'analyse des propos des participants stagiaires tant de la première que de la deuxième phase de collecte de données a mis en évidence que des activités sont réalisées (problématisations éthiques, réflexions écrites, etc.) en formation initiale afin de susciter leurs réflexions tant sur les composantes personnelles qu'institutionnelles. En effet, un travail visant une prise de conscience des valeurs personnelles est effectué lors des activités d'enseignement. Toutefois, le but visé par un tel travail ne semble pas toujours explicite ni introduit au bon moment dans le baccalauréat selon les perceptions des participantes au groupe de discussion (deuxième phase de collecte de données). Quant aux composantes institutionnelles, elles n'ont pas toutes fait l'objet d'un enseignement explicite (par exemple, le jugement professionnel, mentionné par les participants des deux phases de collecte de données, semble tenu pour acquis). Pour cette raison, tant les composantes personnelles qu'institutionnelles sont représentées sur la figure 8 à l'aide d'un encadré discontinu, illustrant ainsi leur caractère incertain dans l'optique d'un apprentissage explicite.

Le deuxième constat concerne le caractère insoluble des activités proposées en formation, plus précisément les problématisations éthiques. Bien que ces activités visent la réflexion sur les composantes, les participants des deux phases de collecte de données ont retenu qu'une

situation comportant un enjeu éthique demeure une problématique insoluble. En effet, de leurs points de vue, les problèmes soumis en formation ne comportent pas de « bonnes réponses ». De plus, les participants ont exprimé un manque en rapport à la transmission du cadre professionnel sur lequel ils pourraient s'appuyer devant les problématiques éthiques, ce qui renforce le caractère insoluble de ces problématiques. Ainsi, alors qu'une problématisation éthique est marquée d'un caractère insoluble et que, de surcroît, les composantes ne constituent pas un objet explicite (premier constat), la situation de départ (la problématisation éthique) qui a suscité la réflexion conserve sa part d'incertitude. Les flèches courbées illustrent cet aller-retour entre la réflexion et les repères, le manque d'ancrage dans la recherche d'une justification ramenant ainsi au questionnement de départ.

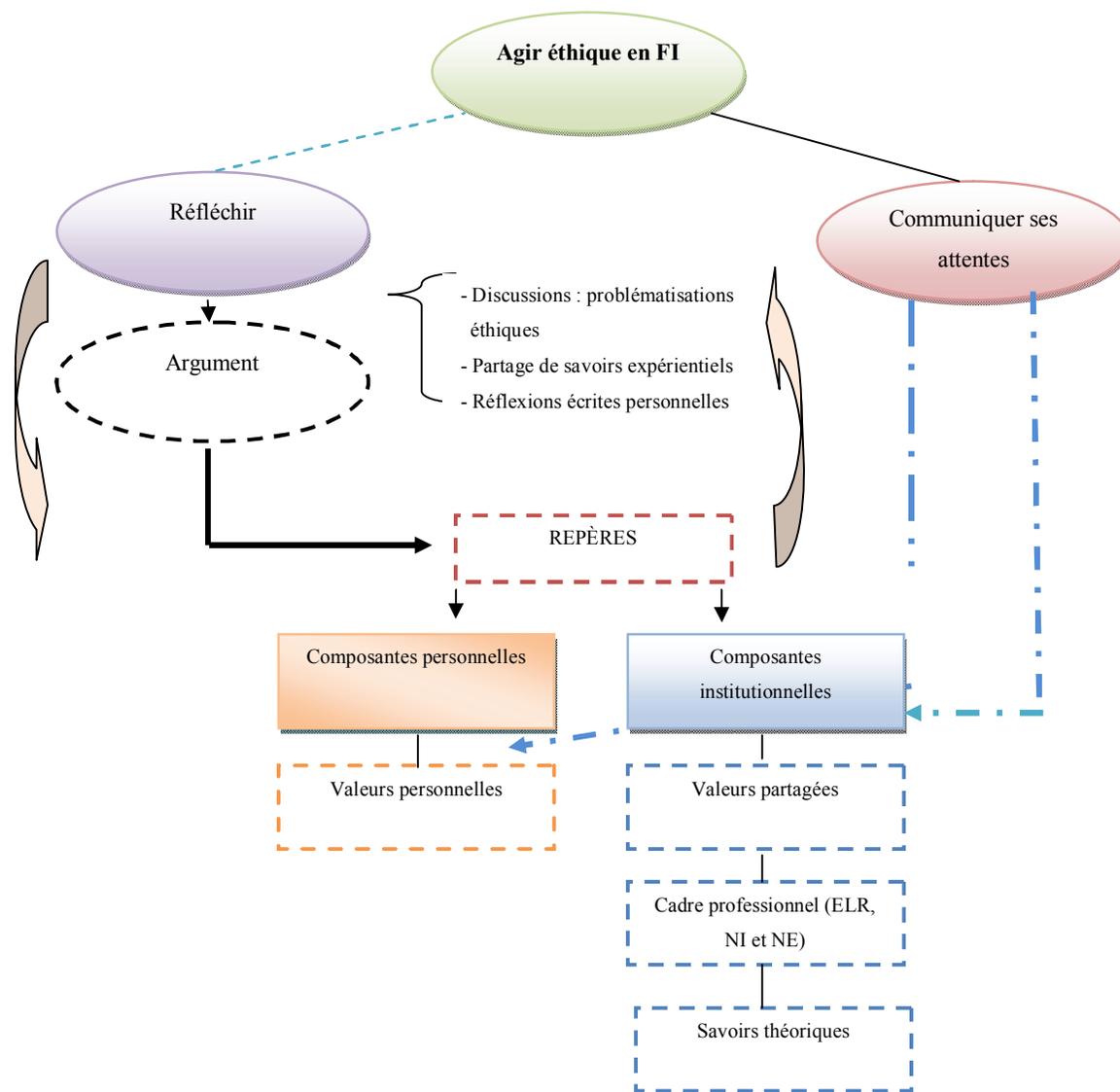


Figure 8 : Perceptions des participants stagiaires de la contribution des activités d’enseignement en FI au développement de l’agir éthique

Le troisième constat porte sur l’action qui consiste à susciter la réflexion lors des activités de formation à l’éthique. Il apparaît peu explicite, du point de vue des participantes au groupe de discussion, que les activités visant à susciter la réflexion avaient pour objectif de soutenir le développement de la compétence éthique. En fait, du point des participantes, ces activités réflexives visaient un travail sur les composantes. Plus précisément, elles ont réalisé un travail sur les composantes personnelles afin de mieux se connaître, un travail sur des problématisations éthiques afin de découvrir les valeurs associées à la profession enseignante

ainsi que le cadre professionnel. Toutefois, cela ne semble pas contribuer de manière explicite au développement de l'agir éthique puisque, du point de vue des participantes de la deuxième phase de collecte de données, l'agir éthique a été traité lors de leur formation, sous la forme de mises en garde. C'est pourquoi l'encadré « Communiquer ses attentes » est relié à l'aide de flèches discontinues aux composantes personnelles et institutionnelles. Dit autrement, selon la perception des participantes, les activités réflexives telles que les problématisations éthiques visaient essentiellement un travail sur les composantes; la communication des attentes des formateurs, quant à elle, avait pour objectif de développer l'agir éthique. Conséquemment, cela donne à penser qu'il ne semble pas, sans équivoque, que réfléchir sur des composantes personnelles et institutionnelles renvoie au développement de l'agir éthique selon les perceptions des participantes. C'est pourquoi l'agir éthique est relié à l'aide d'une ligne discontinue à la réflexion (voir la figure 8). Cela suggère ainsi que l'agir éthique constitue un apprentissage distinct de celui visant la réflexion sur les composantes personnelles et institutionnelles.

5.1.4.2 Une formation à l'éthique qui valorise la complexité

Il ressort des résultats liés à la contribution des activités d'enseignement l'importance d'un entraînement à la réflexion en formation tel que le recommandent plusieurs chercheurs (Colnerud, 1997; Johnson et Reiman, 2007; Léger, 2006; Revell et Arthur, 2007; St-Vincent, 2011; Thornberg, 2008, Thornberg et Oguz, 2013) s'intéressant à l'éthique professionnelle des enseignants comme mentionné dans le chapitre de la problématique. En effet, peu importe la manière dont ces chercheurs conçoivent la compétence éthique, il y a consensus à l'effet que la formation doit susciter la réflexion au regard de l'éthique professionnelle. Par ailleurs, rappelons qu'un entraînement à la réflexion vise, entre autres, à construire la situation comme l'a mis en évidence la recension documentaire menée par Jutras (2013a) et exposée au chapitre de la problématique. Jutras (2013a), en s'appuyant sur les travaux de Schön (1994), convient avec les auteurs qu'elle a recensés, lesquels s'intéressent à la formation à l'éthique professionnelle, que l'accent doit davantage être mis sur l'apprentissage de la démarche de résolution de la situation problématique que sur la solution même. Dans le cas contraire, selon la chercheuse, le risque que les futurs enseignants soient en quête de solutions préfabriquées, qu'ils pourront appliquer à d'autres situations, se voit accru.

Dans une profession d'interactions humaines, il apparaît effectivement important de construire la situation afin d'en dégager le sens. Cependant, en nous appuyant sur nos résultats, nous remettons en cause la valorisation de la démarche au détriment de la solution. Soulignons que les participants stagiaires des deux phases de collecte de notre étude ont retenu de leur formation que les problématiques éthiques s'avèrent insolubles. De leurs points de vue, ces problématiques ne comportent pas de « bonnes réponses ». Or, s'il est possible d'entrevoir un risque associé à la valorisation de solutions, il est permis de s'interroger sur le risque lié au caractère « insoluble » des problématiques éthiques tel que traitées en formation. Le risque est qu'un agir donné peut être qualifié d'« éthique » à partir du moment qu'il est soutenu par une démarche de réflexion. Pour cette raison, il importe de transmettre explicitement en formation les points de repère, soutenus par un entraînement au raisonnement, qui permettent de guider et de réguler l'agir. À la manière du raisonnement clinique (Higgs et Jones, 2008) qui est développé en concomitance avec les connaissances, le raisonnement professionnel en formation doit être soutenu à l'aide des composantes personnelles et institutionnelles. Ces composantes offrent des réponses et permettent de distinguer un agir éthique d'un agir non éthique.

En outre, les résultats à propos de la contribution des activités d'enseignement mettent en évidence que la formation à l'éthique fait de la complexité une norme ou, dit autrement, confère à cette complexité un caractère habituel tel que nous l'avons souligné dans les chapitres de la problématique et du cadre conceptuel. C'est pourquoi sont valorisés des dispositifs tels que les études de cas (problématiques éthiques) permettant de soutenir la réflexion approfondie des futurs enseignants. Par le fait même, l'accent semble davantage mis en formation sur le développement du jugement qui nécessite de pondérer et de soupeser (Dupuis, 2003; Legendre, 2005; Tripp, 1993) en vue de prendre une décision éthique ponctuelle plus que sur le raisonnement professionnel qui doit être mobilisé de manière journalière par le futur enseignant (et l'enseignant) en vue de réguler son agir à l'égard d'autrui.

Il apparaît crucial d'envisager la formation à l'éthique en la situant dans la pratique relevant du quotidien de l'enseignement. En effet, si l'éthique s'inscrit avant tout dans un rapport à

autrui (Desaulniers et Jutras, 2006, 2012; Gohier, 2009; Jutras, 2013a; Legault, 2003), comme nous l'avons relevé dans le chapitre du cadre conceptuel, c'est là qu'il faut d'abord situer la formation. Or, le témoignage des participants stagiaires passe sous silence une formation à l'éthique dans le caractère habituel et quotidien de la pratique.

5.1.5 Le résumé de la discussion des résultats

Lors de la discussion, nous avons traité des résultats liés aux repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires. Nous avons également souligné, à la lumière de nos résultats, le rapport de complémentarité du concept de raisonnement professionnel et de celui de compétence éthique. Enfin, nous avons traité des résultats à propos de la contribution des formations pratique et initiale au développement de l'agir éthique des stagiaires et des futurs enseignants.

Il apparaît un besoin de distanciation et de clarification à l'égard des valeurs personnelles afin d'adhérer aux composantes institutionnelles. En ce qui a trait aux valeurs partagées des enseignants, elles constituent des références pour les stagiaires. Toutefois, les mots pour les désigner explicitement sont peu présents dans leur discours, ce qui suggère le besoin de doter les futurs enseignants d'un langage professionnel. Quant aux composantes liées au cadre professionnel, elles semblent, d'une part, méconnues des stagiaires. D'autre part, les composantes du cadre professionnel qui sont connues comportent une subtilité en ce qui concerne les implications éthiques qu'elles renferment. Les savoirs théoriques ne se présentent pas à titre de repères permettant de soutenir le raisonnement professionnel des stagiaires dans les situations relevant de la pratique quotidienne. Dès lors, le raisonnement professionnel des stagiaires se présente comme un raisonnement en devenir.

Les résultats nous ont permis de situer les concepts de jugement et de raisonnement professionnels ainsi que celui lié à la compétence éthique. Cela nous a amenée à conclure que le raisonnement professionnel peut soutenir l'agir éthique à la condition qu'il y ait congruence entre le raisonnement et l'agir. En effet, le raisonnement des participants peut s'avérer professionnel, mais l'agir évoqué (résultat du raisonnement) peut constituer un manquement éthique.

Nous avons traité des résultats à propos de la contribution de la formation pratique au regard de l'agir éthique. Nous avons soutenu que la contribution des enseignants associés s'avère modeste alors que leurs actions ne mettent pas en évidence un travail explicite de transmission des composantes institutionnelles qui permettrait aux stagiaires de soutenir leur raisonnement professionnel. Néanmoins, la modélisation des enseignants associés s'avère une action signifiante afin de faire connaître les valeurs de la profession et de susciter la réflexion sur les valeurs personnelles du point de vue des stagiaires.

Quant à la contribution des superviseurs de stage, il apparaît que la transmission des composantes institutionnelles passe principalement par l'expression d'attentes à l'intention des stagiaires. Par conséquent, il semble difficile de croire que cela contribue à faire connaître explicitement ces composantes. Toutefois, la mise en place d'un forum électronique permet d'incarner les valeurs attendues des enseignants telles que la discrétion.

Enfin, notre discussion à propos de la contribution des activités d'enseignement en formation initiale a mis en évidence que le raisonnement des stagiaires en vue d'être professionnel nécessite des points d'ancrage. En ce sens, il apparaît important que la formation, d'une part, favorise un travail signifiant de connaissance de soi dans l'optique d'adhérer à ce qui est attendu des enseignants. D'autre part, il s'avère primordial que la formation transmette de manière explicite les composantes institutionnelles qui peuvent soutenir le raisonnement professionnel des futurs enseignants en matière d'agir éthique. Ces composantes offrent des réponses permettant de justifier le caractère éthique ou non d'un agir donné.

Par ailleurs, le témoignage des participants a mis en relief que la formation à l'éthique s'inscrit dans la complexité de la pratique au détriment du caractère routinier de cette pratique, ce qui nous a amenée à avancer qu'elle favorise davantage le développement du jugement que du raisonnement professionnel.

À la lumière de la discussion des résultats, nous présentons une conclusion à l'aide des retombées anticipées, des limites de notre recherche et des études futures que la présente recherche permet d'entrevoir.

CONCLUSION

Nous avons porté notre intérêt, dans le cadre de la présente recherche, sur une prescription ministérielle que constitue la compétence éthique et qui concerne le stagiaire ainsi que le futur enseignant dans les situations quotidiennes de sa pratique. Devant l'ambiguïté liée au sens de la compétence éthique comme elle se présente dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants, nous avons proposé, à l'aide d'une recension sur cette compétence ainsi que sur les concepts de raisonnement et de jugement professionnel, que le raisonnement professionnel puisse soutenir cette dernière. C'est ainsi que nous nous sommes intéressée au discours des stagiaires afin de mettre en évidence les repères personnels et institutionnels que constituait leur argumentaire afin de raisonner sur une situation comportant une interrogation éthique. Par ailleurs, puisque, d'une part, la formation pratique occupe un rôle de premier plan dans le développement de compétences professionnelles comme la compétence éthique, et que, d'autre part, cette compétence est marquée d'une obligation de réussite, nous étions également animée du désir de mettre en relief la contribution des formations pratique et initiale en rapport aux points de repère. Plus précisément, nous souhaitions circonscrire la manière dont celles-ci participent à faire connaître les repères personnels et institutionnels aux stagiaires et aux futurs enseignants.

À l'aide des résultats, nous avons mis en évidence que, pour pouvoir déployer un raisonnement « professionnel », un travail sur les valeurs personnelles s'avère nécessaire en amont de la pratique afin de pouvoir adhérer aux composantes institutionnelles. Nous avons également montré le besoin de doter explicitement les stagiaires et les futurs enseignants d'un langage professionnel commun lié à l'éthique professionnelle. En outre, les perceptions des stagiaires à l'égard de la formation à l'éthique qu'ils ont reçue lors de leurs quatre années d'études ont renforcé la tendance relevée dans le chapitre de la problématique et du cadre conceptuel à faire de la complexité une norme.

À la lumière de nos résultats, nous présentons les retombées scientifiques et les limites de notre recherche. Nous terminons en proposant des perspectives de recherche.

LES RETOMBÉES DE LA RECHERCHE

Les contributions scientifiques

Notre recherche fait ressortir le besoin de clarifier le concept de compétence éthique comme cela a été souligné dans le chapitre de la problématique d'autant plus que cette compétence comporte une obligation de réussite pour les futurs enseignants. En effet, nous avons montré dans le chapitre de la problématique que la compétence éthique comporte un caractère imprécis dans les documents ministériels et qu'elle donne lieu à de multiples voies de recherche, à titre d'objet d'étude, selon le sens que les chercheurs y prêtent. Le témoignage des participants enseignants associés et superviseurs de stage de notre recherche a renforcé la nécessité de préciser cette compétence. Les résultats en ce qui a trait à la contribution de ces derniers au développement de l'agir éthique des stagiaires suggèrent que leur soutien est marqué du sens qu'ils attribuent à cette compétence. En effet, soutenir le développement de la compétence éthique, à titre d'acte réflexif appuyé notamment sur les composantes de la profession, et soutenir la compétence selon une vision comportementaliste induisent des postures d'accompagnement fort différentes.

À propos de l'imprécision qui flotte autour de la compétence éthique, nos résultats mettent aussi en évidence le besoin d'explicitier ce qu'il est convenu de comprendre par le COFPE (2004) lorsqu'il souligne, à l'intention des formateurs, la dimension transversale de cette compétence ainsi que par le MEQ (2001a) qui relève, pour sa part, le caractère interdépendant de cette dernière et des onze autres compétences du référentiel.

La dimension transversale de la compétence éthique, telle que présentée par le COFPE (2004), signifie que tous les formateurs d'enseignants doivent intégrer, dans les cours et lors des stages, des dimensions éthiques. Le témoignage des participants enseignants associés et superviseurs de stage ne met pas en évidence cette dimension transversale alors que cette compétence semble soit méconnue, soit comprise de diverses façons.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006), cette transversalité signifie que certaines compétences « transversales » sont nécessaires au développement des

compétences disciplinaires qu'il importe de développer chez l'élève. C'est ainsi que les compétences transversales « traversent » les compétences disciplinaires. Dans cette optique, les compétences transversales s'avèrent un levier aux compétences disciplinaires. Or, il apparaît à propos que le COFPE (2004) clarifie la dimension transversale de la compétence éthique. S'agit-il d'une compétence professionnelle qui traverse les autres compétences du référentiel? Si tel est le cas, cette transversalité ne ressort pas à la lumière de nos résultats. En effet, les actions évoquées par les participants enseignants associés et superviseurs de stage renvoient à des interventions ponctuelles qui visent, dans une situation donnée, à soutenir le développement de l'agir éthique. La compétence éthique n'apparaît pas nécessaire, selon les perceptions des « coformateurs », au déploiement des autres compétences professionnelles que doivent incarner les stagiaires.

Par ailleurs, en rapport avec le caractère interdépendant (MEQ, 2001a) (ce qui contribue à la confusion liée à la transversalité) de la compétence éthique et des onze autres compétences, qu'il incombe au futur enseignant de considérer dans le déploiement de ses compétences, le témoignage des participants stagiaires ne met pas en évidence ce caractère de réciprocité des compétences. En effet, la compétence éthique apparaît pour les participants stagiaires comme une compétence à mobiliser au besoin et non comme une compétence qui traverse les autres compétences du référentiel. Bref, cette recherche permet d'appuyer la nécessité d'explicitier le sens de la compétence éthique de même que ses dimensions transversale et interdépendante, notamment en rapport aux onze autres compétences du référentiel ministériel.

Plus précisément, les résultats de notre recherche soulignent la nécessité de définir et de positionner la compétence éthique dans le référentiel ministériel à titre de métacompétence. Plus concrètement, il apparaît important que cette compétence soit présentée à titre de levier des autres compétences professionnelles. La compétence éthique, à titre d'acte réflexif, ne se présente pas comme une compétence distincte à mobiliser au besoin comme l'a mis en évidence le témoignage de certains participants de notre recherche. Dans une profession marquée au quotidien du rapport à l'autre et de la responsabilité qui en découle, il semble difficile de situer la compétence éthique au même niveau que les autres compétences du référentiel.

Par ailleurs, puisque l'éthique est portée par une compétence professionnelle, qui vise dans son orientation générale l'autonomie de pensée du futur enseignant et de l'enseignant (MEQ, 2001a), cette éthique ne doit pas être déclinée dans le référentiel à l'aide d'une liste d'attitudes et de comportements à respecter. D'une part, cela contribue à l'ambiguïté liée au sens de cette compétence. D'autre part, cela suggère que ces actions et ces attitudes ne concernent que cette compétence, laquelle se situe au même niveau que les autres compétences et, conséquemment, est mobilisée lorsque nécessaire. C'est pourquoi il serait primordial que la compétence éthique (avec la compétence réflexive) constitue le pivot même du référentiel et que, de cette manière, les autres compétences soient portées par des préoccupations éthiques. Dès lors, tous les formateurs se sentiraient interpellés par la formation à l'éthique des futurs professionnels et non pas seulement les formateurs qui donnent des cours dont le descripteur comporte des contenus relatifs à la compétence éthique. Il apparaît nécessaire que cette compétence soit définie dans le référentiel comme une métacompétence afin que la formation ne table pas sur une vision « compartimentée » ou « cloisonnée » de cette compétence réflexive.

De plus, les écrits sur la compétence éthique mettent en lumière les situations complexes au détriment des situations de la pratique quotidienne. Nos résultats à propos de la formation à l'éthique lors des activités d'enseignement en formation initiale renforcent le constat soulevé à l'égard de la complexité qui se présente comme une norme. Les situations professionnelles appartenant au quotidien, qui ont donné lieu à peu d'écrits, nécessitent tout autant que les situations complexes que les futurs enseignants soient compétents sur le plan éthique. En effet, les participants stagiaires de cette recherche ont tous rapporté des situations non complexes qui comportaient néanmoins des questionnements éthiques pour lesquels les réponses n'apparaissaient pas toujours de manière claire. Par conséquent, notre recherche souligne la pertinence de situer cette formation dans le caractère quotidien de la pratique.

Aussi, cette recherche a permis de mettre en évidence les points de repère qui contribuent à soutenir la compétence éthique des stagiaires et des futurs enseignants à l'aide du raisonnement professionnel. Il s'agit des composantes personnelles (valeurs personnelles) et institutionnelles (l'encadrement légal et réglementaire de même que les normes internes et externes) qui permettent de distinguer un agir éthique d'un agir non éthique. À l'aide de nos

résultats, il est permis d'encourager une formation explicite à l'éthique lors des activités d'enseignement en formation initiale. Il semble primordial de doter les futurs enseignants d'un langage professionnel commun en matière d'éthique professionnelle de manière à valoriser le caractère soluble des situations liées au quotidien comportant une interrogation éthique. Afin d'y parvenir, les formateurs doivent eux-mêmes s'appropriier et tenir un tel langage en vue d'entraîner les futurs enseignants à raisonner à l'aide de celui-ci.

En outre, nous avons ouvert une brèche à propos du concept de jugement professionnel, concept qui semble tenu pour acquis sur le plan du sens et qui a donné lieu à peu d'études. Nous avons ainsi montré que le jugement professionnel sert le caractère extraordinaire des pratiques professionnelles comme l'enseignement. Il y a conséquemment peut-être lieu de nuancer son utilisation lors des activités d'enseignement en formation à l'éthique. Pour cette raison, sans exclure la formation au jugement professionnel qui s'avère néanmoins importante, il nous apparaît judicieux de former d'abord au raisonnement professionnel qui peut servir les situations quotidiennes de la pratique enseignante.

Les contributions pédagogiques

Sur le plan pédagogique, notre recherche peut offrir des pistes à propos de la formation initiale à l'éthique à l'aide des points de repère mis en évidence. À partir de situations de la pratique comportant une interrogation éthique, les futurs enseignants pourraient être formés à raisonner à la manière d'un professionnel en s'appuyant sur leurs valeurs personnelles, sur les valeurs partagées et sur le cadre de la profession enseignante. Dans cette optique, il serait pertinent que les dispositifs mis en place visent une connaissance de soi et que l'intention pédagogique que ces dispositifs sous-tendent soit claire de manière à rendre ce travail signifiant. Il demeure crucial que les futurs enseignants comprennent pourquoi il s'avère important de se connaître lorsqu'ils s'engagent dans la pratique d'une profession d'interactions humaines.

De plus, au regard du cadre professionnel (par exemple, le code de vie des élèves et le *Programme de formation de l'école québécoise*), il serait important de rendre explicites les responsabilités éthiques que les composantes de ce cadre renferment. Ainsi, le code de vie des élèves, bien qu'il vise l'agir de l'élève, résonne inévitablement sur l'agir de l'enseignant qui

constitue un modèle pour ce dernier. Il en va de même pour le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2006) qui prescrit les connaissances que l'enseignant doit transmettre aux élèves et les compétences disciplinaires qu'il doit développer chez ceux-ci. Ces composantes institutionnelles orientent l'agir de l'enseignant sur le plan éthique. Effectivement, l'enseignant a des responsabilités à l'égard des savoirs qu'il transmet, de l'approche pédagogique qu'il met en œuvre, des comportements et des attitudes qu'il exige des élèves et qui marquent son propre agir, etc. Toutes ces responsabilités comportent des exigences éthiques. Dès lors, cela renforce la nécessité que cette formation à l'éthique concerne tous les acteurs de la formation à l'enseignement, tant les acteurs soucieux de questions relatives à la didactique, à la psychopédagogie qu'à la formation pratique.

Dans un même ordre d'idées, il serait intéressant que les formateurs, lors des activités d'enseignement, utilisent des dispositifs pédagogiques qui permettent aux étudiants d'établir des liens signifiants entre les savoirs théoriques (les connaissances) et la compétence éthique. Par exemple, les théories du développement de l'adolescent offrent des repères éthiques en ce qui a trait à l'agir de l'enseignant. Si avec la réforme des programmes scolaires les connaissances apparaissent comme un outil au service du développement des compétences disciplinaires des élèves, les savoirs théoriques peuvent agir à titre d'outil participant au développement de la compétence éthique des futurs enseignants.

En réalité, cette recherche invite à réfléchir sur le besoin de former à l'éthique dans les situations appartenant à la pratique quotidienne. Plus précisément, notre recherche se veut une réflexion, notamment à l'intention des formateurs et des « coformateurs », de ne pas tenir pour acquis que les futurs enseignants savent ce qui constitue un agir éthique dans le caractère quotidien de la pratique. Effectivement, notre recherche a mis en évidence l'incertitude en matière d'éthique qui peut entourer une situation non complexe relevant du quotidien. C'est pourquoi il importe que, en formation initiale et pratique, les futurs enseignants soient « entraînés » à raisonner, à l'aide d'un langage professionnel, et surtout, qu'il soit clair pour eux que lorsqu'ils s'entraînent ainsi au raisonnement, ils sont à développer leur compétence éthique.

Les limites de la recherche

Cette recherche exploratoire présente des limites. L'entrevue semi-dirigée se présente comme l'une d'elles. Il s'agit de la rencontre de deux individus. L'interviewé tente de partager une expérience au chercheur à l'aide du discours. Or, le discours ne reflète pas de manière précise cette expérience (Savoie-Zajc, 2010). De surcroît, le discours peut s'avérer une limite puisqu'il semblerait que, lors de leur formation à l'éthique, selon Jutras (2013a), les étudiants en enseignement n'aient pas l'occasion de développer leurs habiletés de communication. C'est pourquoi la chercheuse a invité le participant stagiaire à reformuler et à clarifier son propos lorsque nécessaire. De plus, le désir de l'interviewé de rendre service peut teinter son témoignage (Savoie-Zajc, 2010).

Par ailleurs, le choix des participants de l'entrevue individuelle peut également constituer une limite. Comme nous avons d'abord recruté les participants stagiaires volontaires, avec l'aide des superviseurs, nous pouvons supposer que les participants enseignants associés et superviseurs de stage étaient tout aussi intéressés que les participants stagiaires à partager leur expérience à propos de l'agir éthique. Cependant, il est possible qu'ils se soient sentis contraints d'accepter l'invitation de la chercheuse devant la réponse positive du stagiaire qu'ils accompagnaient. Il en va de même pour les participants stagiaires qui peuvent avoir accepté l'invitation à participer à cette recherche, invitation lancée par leur superviseur, dans le but de plaire à celui-ci.

Aussi, devant un sujet délicat tel que la compétence éthique, il est plausible de penser qu'une gêne peut avoir freiné le témoignage des participants stagiaires, enseignants associés et superviseurs de stage. C'est pourquoi la chercheuse s'est efforcée d'instaurer un climat de confiance.

En outre, le groupe de discussion comporte également des limites. Une de ces limites porte sur le caractère artificiel de l'environnement créé de manière délibérée (Boutin, 2007; Geoffrion, 2010). Bien que la chercheuse ait réuni les conditions favorables afin que les participantes stagiaires du groupe de discussion se sentent libres de s'exprimer et d'échanger des opinions entre elles, il est possible qu'elles aient hésité à se livrer par crainte d'être jugées par les autres

participantes qu'elles ne connaissaient pas. Pour diminuer ce risque, la chercheuse a tenté d'instaurer une atmosphère conviviale, notamment autour d'un goûter, en disposant l'espace (les participantes étaient face à face, une affichette comportant leur prénom était devant elles) de manière à favoriser les échanges.

Une autre limite du groupe de discussion est liée à l'influence que les uns peuvent exercer sur les autres (l'effet boule de neige) (Baribeau et Germain, 2010). Bien que la chercheuse ait été attentive à ce que chacune puisse s'exprimer librement et à ce que l'une d'elles ne monopolise pas la parole, il est possible qu'une participante ait été influencée par l'opinion de l'une ou l'autre des autres participantes. Il est également possible, tel que le souligne Geoffrion (2010), qu'un participant emprunte des opinions de manière à se valoriser aux yeux des autres participants.

En plus des limites méthodologiques soulignées ci-dessus, nous relevons une limite sur le plan conceptuel. Devant le constat résultant de la recension des écrits sur la compétence éthique, à savoir que celle-ci est associée aux situations complexes telles que des dilemmes éthiques, nous avons situé notre objet d'étude dans les situations quotidiennes de la pratique enseignante. Pour ce faire, nous avons retenu notamment le concept de routinisation selon la vision de Giddens (1987). Il n'est pas certain que ce concept se présente comme l'assise théorique qui soutient de la manière la plus juste l'idée de situations habituelles (routinières) qui ne comportent pas inévitablement un caractère complexe. Cependant, nous croyons que le caractère récurrent et sécurisant des routines a un air de parenté avec beaucoup de situations qui marquent le quotidien des futurs enseignants (et des enseignants). En effet, ce sont des situations qui apparaissent familières de par leur caractère répétitif (par exemple, échanger avec ses collègues à propos des élèves) et pour lesquelles il faut se montrer compétent sur le plan éthique.

Il va sans dire que les résultats de cette recherche ne peuvent être extrapolés à l'ensemble des stagiaires, des formateurs et des « coformateurs » à l'éthique. Ces résultats demeurent situés et contextuels. En fait, nos conclusions pourraient être relativisées à l'aide de recherches futures.

Les perspectives de recherche

Notre recherche visait à explorer des sujets peu étudiés tels que la formation à la compétence éthique et le raisonnement professionnel des futurs enseignants québécois. Ce sont des sujets qui méritent d'être étudiés, notamment sous d'autres angles.

Nous estimons qu'il serait très pertinent de poursuivre l'investigation en ce qui concerne la contribution de la formation pratique au développement de la compétence éthique. Il s'agit là d'un espace d'apprentissage authentique où le professionnel en devenir est invité à incarner des valeurs et à adhérer à ce qu'il est attendu de lui à titre d'enseignant responsable. L'enseignant associé joue, à cet égard, un rôle de première ligne. Alors que notre recherche visait à amorcer un travail de compréhension, notamment en rapport à la contribution de ce dernier, d'autres recherches apparaissent nécessaires afin d'approfondir cette question. À la manière de la récente étude menée par Shapira-Lishchinsky (2013), qui a fait ressortir l'apport du jeu de rôle pour la résolution de dilemmes éthiques, il pourrait être intéressant de recourir à ce dispositif afin de simuler une situation quotidienne comportant une interrogation éthique. La simulation pourrait être capturée par vidéoscopie et donner suite à des échanges auxquels participeraient les stagiaires et leur enseignant associé respectif. Alors que l'étude de Shapira-Lishchinsky (2013) concernait essentiellement les stagiaires, d'autres études pourraient comprendre également les enseignants associés en vue de mettre en évidence les repères de ces deux groupes d'acteurs en matière d'agir éthique. En fait, le « *team-based simulations* » pourrait se présenter à la fois comme une stratégie de collecte de données pour des recherches futures que comme un dispositif de formation professionnelle.

Par ailleurs, tandis que la recherche menée par Mercure (2010) portait sur les intentions universitaires des formateurs à l'éthique œuvrant notamment en didactique, en psychopédagogie et en fondements de l'éducation, à l'aide de l'analyse des descripteurs de cours, il pourrait être intéressant de donner la parole à ces formateurs afin d'approfondir la question relative à leur contribution au développement de l'agir éthique. Plus précisément, il serait intéressant de donner la parole à ces formateurs en vue de comprendre ce qu'ils mettent en œuvre pour aider les étudiants à identifier et à consolider les repères.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Akdemir, O., Vural, O. F. et Colakoglu, M. (2015). Prospective teachers' likelihood of performing unethical behaviors in the real and virtual environments. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 174, 3441-3446.
- Altet, M. (2003). Caractériser, expliquer et comprendre les pratiques enseignantes pour aussi contribuer à leur évaluation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 10, 30-43.
- American council of the teaching of foreign language teachers (ACTFL). (2002). *Program standards for the preparation of foreign language teachers*. Repéré à <http://www.ncate.org/LinkClick.aspx?fileticket=%2FudOr9ZQCW0%3D&tabid=676>
- Anadon, M. (2011). Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation — Étapes et approches* (3^e éd., p. 11-33). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3^e éd.). Montréal, Québec : Gaëtan Morin éditeur.
- Baratgin, J. (2004). *Le raisonnement et la prise de décision*. Repéré à http://apa.montpellier.free.fr/enseignements/tous_cours/psycho/raisonnement/1_introduction.pdf
- Bardin, L. (2003). *L'analyse de contenu* (11^e éd.). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe : considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches qualitatives*, 29(1), 28-49.
- Barrett, D. E., Casey, E., Visser, R. D. et Headley, K. N. (2012). How do teachers make judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28, 890-898.
- Beaud, J.-P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 251-283). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Beauvais, M. (2003). *Savoirs-enseignés*. Paris, France : L'Hamattan.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles : l'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.

- Bégin, L. (1997). La compétence éthique : une notion à contenu variable. Dans M.-P. Desaulniers (dir.), *Les défis éthiques en éducation* (p. 27-37). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bégin, L. (2011). La compétence éthique en contexte professionnel. Dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p. 105-122). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Bégin, L. (2016, mai). *Une conception de la compétence éthique en situation*. Communication présentée dans le cadre du 84^e congrès de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Québec. Repéré à <http://www.acfas.ca/evenements/congres>
- Bégin, M. et Caplan, G. L. (1994). *Pour l'amour d'apprendre* (Rapport de la Commission royale sur l'éducation, tome II). Toronto, Ontario : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.
- Belzile, M. (2008). *Étude de la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière* (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (304320230)
- Belzile, M. (2016). *Étude du rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Rimouski, version provisoire). Document inédit.
- Boisvert, Y., Jutras, M., Legault, G. A., Marchildon, A. et Côté, L. (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*. Montréal, Québec : Liber.
- Boudreau, C. (1995). *Étude de la dimension éthique dans la relation éducative à partir de témoignages d'enseignantes et d'enseignants du secondaire* (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (304204215)
- Bourgeault, G. (1999). *Éloge de l'incertitude*. Montréal, Québec : Éditions Bellarmin.
- Bourgeault, G. (2012). Éthique professionnelle et réflexivité : quelle connivence ? Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation — Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?* (p. 107-119). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Boutet, M. (2004). La pratique réflexive : un apprentissage à partir de ses pratiques. Communication présentée au ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport du Québec (MELS), Québec, Québec. Repéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/REFORME/rencontres.htm>
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.

- Brief, J.-C. (2010). Le jugement : une vision périphérale. Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (3^e éd., p. 21-32). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Bullough, R. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 21-28.
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching : towards the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203-221.
- Campbell, E. (2003). *The ethical teacher*. Maidenhead, Angleterre : Open University Press.
- Campbell, E. (2006). Ethical bases of moral agency in teaching. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 10(4), 409-428.
- Canto-Sperber, M. (2002). *L'inquiétude morale et la vie humaine*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Canto-Sperber, M. (2008). *Que peut l'éthique? Faire face à l'homme qui vient*. Paris, France : Textuel.
- Carnegie Forum on Education and the Economy. Task Force on Teaching as a Profession. (1986). *A Nation Prepare : Teachers for the 21st Century*. Hyattsville, MD : The Carnegie Forum on Education and the Economy.
- Carr, W. (1995). *For education : towards critical educational inquiry*. Buckingham, Angleterre : Open University Press.
- Coles, C. (2002). Developing Professional Judgment. *The Journal of Continuing Education in The Health Professions*, 22, 3-10.
- Colnerud, G. (1997). Ethical conflicts in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 627-635.
- Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem : syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching : theory and practice*, 12(3), 365-385.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE). (2001). *Rapport d'activité 2000-2001*. Repéré à https://www.bibliotheque.assnat.qc.ca/DepotNumerique_v2/AffichageFichier.aspx?idf=30097
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COPFE). (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Repéré à http://www.cofpe.gouv.qc.ca/intro_publications.html

- Comité-conseil sur la formation du personnel enseignant (CCFPE). (2006). *La formation en milieu de pratique, de nouveaux horizons à explorer*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/FormationMilieuPratique2006_Avis.pdf
- Conseil interprofessionnel du Québec. (2014). *Le système professionnel du Québec*. Repéré à <https://professions-quebec.org/le-systeme-professionnel/origine-et-valeurs-sous-jacentes/competence-comme-valeur-de-base>
- Conseil supérieur de l'éducation. (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*. Repéré à <https://www.cse.gouv.qc.ca/fichiers/documents/publications/RapportsAnnuel/ra89-90.pdf>
- Correa Molina, E. (2008). Perceptions des rôles par le superviseur de stage. Dans M. Boutet et J. Pharand (dir.), *L'accompagnement concerté des stagiaires en enseignement* (p. 73-88). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Crahay, M. (2006). Dangers, incertitudes et incomplétude de la logique de la compétence en éducation. *Revue française de pédagogie*, 154, 97-110.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C. D. et Kochman, A. (2001). Principled moral reasoning and Behavior of preservice teacher education students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143-158.
- Desaulniers, M.-P. (2002). La dimension éthique de la supervision ou l'art de la médiation. Dans M. Boutet et N. Rousseau (dir.), *Les enjeux de la supervision pédagogique des stages* (p. 129-140). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et Jutras, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P., Jutras, F. et Legault, G. A. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 131-147). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Desautels, L., Gohier, C., Joly, J., Jutras, F. et Gabin Ntebutse, J. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62.

- Desbiens, J.-F., Borges, C. et Spallanzani, C. (2012). *J'ai mal à mon stage, problèmes et enjeux de la formation pratique en enseignement*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Desmeules, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Montréal, Québec : Éditions du CRP.
- Druide informatique. (2014). *Antidote* (Version 8) [Logiciel]. Montréal, Québec : Druides informatique.
- Dupeyron, J.-F. (2013). La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France. *Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation*, 21(3), 4-17.
- Dupuis, D. (2003). Les pièges entourant l'exercice du jugement professionnel. *Psychologie Québec*, 6-7.
- Dupuis, D. et Desjardins, S. (2002). Le jugement professionnel au cœur de la pratique éthique. *Revue québécoise de psychologie*, 23(1), 57-68.
- Ellsworth, P. C. (2005). Legal reasoning. Dans K. J. Holyoak et R. G. Morrison (dir.), *Cambridge handbook of thinking and reasoning* (p. 685-704). Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique : la carte et la boussole*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Facione, P. A. (2009). *Critical Thinking : What it Is and Why It Counts*. Repéré à http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why2009.pdf
- Facione, P. A., Facione, N., Giancarlo, C. et Ferguson, N. (1999). Le jugement professionnel et la disposition à la pensée critique. Dans L. Guilbert, J. Boisvert et N. Ferguson (dir.), *Enseigner et comprendre* (p. 307-326). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Fenstermacher, G. D. (1987). Prologue to my critics and reply to my critics. *Educational theory*, 37, 357-422.
- Fenstermacher, G. D. (1996). Les arguments pratiques dans la transformation morale de l'enseignement d'une discipline. *Revue des sciences de l'éducation*, 22(3), 617-634.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie : une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S. et Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Gauthier, C. et Martineau, S. (2002). Recherche pédagogique et professionnalisation du travail enseignant. Dans M. Bru et J. Donnay (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation* (p. 209-224). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Geoffrion, P. (2010). Le groupe de discussion. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 391-414). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Ghiatau, R.-M. (2015). Ethical Competence for Teachers : A Possible Model. *Social Science Investigations*, 2(3), 387-403.
- Gibbins, M. et Mason, A. K. (1989). *Jugement professionnel et information financière*. Toronto, Ontario : Institut canadien des comptables agréés.
- Giddens, A. (1987). *La constitution de la société*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Girard, D. (2009). Conflits de valeurs et souffrance au travail. *Éthique publique*, 11(2), 128-138.
- Glanzer, P. L. et Ream, T. C. (2007). Has teacher education missed out on the « ethics boom »? A comparative study of ethics requirements and courses in professional majors of Christian colleges and universities. *Christian Higher Education*, 6(4), 271-288.
- Glaser, B. G. (2010). *La découverte de la théorie ancrée : stratégies pour la recherche qualitative*. Paris, France : Armand Colin.
- Glaser, B. G. et Strauss, A. L. (1967). *Discovery of Grounded Theory*. Chicago, IL : Aldine.
- Gohier, C. (2007). L'art de l'orientation de la conduite humaine en enseignement : quelle éthique et quelle déontologie? Pour une éthique du lien. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 2(40), 77-93.
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement : Vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-26). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001). La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel : un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez des enseignants de l'ordre collégial : caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231.

- Gohier, C., Jutras, F. et Desautels, L. (2007). Mise au jour des enjeux éthiques de la profession enseignante au collégial. *Pédagogie collégiale*, 27(2), 30-35.
- Gouvernement de la Colombie-Britannique. (1987). *Teaching profession act*. Victoria, Colombie-Britannique : Queen's Printer.
- Gouvernement du Québec (1965). *Rapport parent — Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Gouvernement du Québec. (2014). *Loi concernant les soins de fin de vie*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/S-32.0001>
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur le conseil supérieur de l'éducation*. Repéré à [Legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/C-60.pdf](http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/pdf/cs/C-60.pdf)
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur l'instruction publique* (chapitre 1-13.3, section II, Obligations de l'enseignant). Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/1-13.3>
- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher?* London, Ontario : The Althouse Press.
- Harvengt, D. (2015). Les poursuites judiciaires et la jurisprudence comme balises éthiques en formation initiale. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation* (p. 45-62). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Haute école pédagogique Lausanne. (2004). *Formation des enseignantes et enseignants. Référentiel de compétences professionnelles*. Repéré à <https://www.hepl.ch/files/live/sites/systemsite/files/interfilieres/referentiel-competences-2015-hep-vaud.pdf>
- Higgs, J. et Jones, M. (2000). *Clinical reasoning in the health professions*. Oxford, Angleterre : Butterworth-Heinemann.
- Higgs, J. et Jones, M. (2008). *Clinical reasoning in the health professions* (3^e éd.). Oxford, Angleterre : Butterworth-Heinemann.
- Holmes Group. (1986). *Tomorrow's Teachers: A report of the Holmes Group*. East Lansing, East Lansing, MI : Holmes Group.
- Horth, K. (2008). *La conception de l'éthique dans le cadre du programme ministériel de formation à l'enseignement et dans la pratique d'enseignants au secondaire : une étude comparative* (Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal). Repéré à www.archipel.uqam.ca/1172/1/M10361.pdf

- Jeffrey, D. (2005). Transmission de valeurs et enseignement. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 149-166). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (2007). Pertinence d'un code d'éthique pour motiver les enseignants. *Bulletin de la Haute école pédagogique de Berne, du Jura et de Neuchâtel*, 5, 9-10.
- Jeffrey, D. (2011). Souffrances des enseignants. *Les Collectifs du Cirp*, 2, 28-43.
- Jeffrey, D. (2013). Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle. *Formation et profession*, 21(3), 18-29.
- Jeffrey, D. (2015). Éthique enseignante et confiance. *Formation et profession*, 23(3), 123-128.
- Jeffrey, D. (2016, mai). *Pourquoi une éthique enseignante ?* Communication présentée dans le cadre du colloque du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE), Montréal, Québec. Repéré à http://colloque2016.crifpe.ca/files/ColloqueCRIFPE-SommetIPAD_Programme-2016.pdf?1474825609
- Jeffrey, D., Deschesnes, G., Harvengt, D. et Vachon, M. C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-89). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Johnson, L. E. et Reiman, A. J. (2007). Beginning teacher/disposition : Examining the moral/ethical domain. *Teaching and Teacher Education*, 23, 676-687.
- Jutras, F. (2002, juin). *Agir en professeur responsable : une question d'éthique au quotidien*. Communication présentée dans le cadre du Colloque conjoint de l'Association pour les applications pédagogiques de l'ordinateur au post-secondaire (APOP) et de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC), Québec, Québec. Repéré à www.infiressources.ca/bd/recherche/conferences/601-Jutras_France.pdf
- Jutras, F. (2007). Le développement de l'éthique professionnelle en enseignement : le cas du Québec. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'Ère nouvelle*, 2(40), 35-52.
- Jutras, F. (2009). L'apport du cadre de l'éthique appliqué à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 53-74). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jutras, F. (2011). Le professionnalisme : valeur de base de la conduite professionnelle. Dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p. 83-104). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

- Jutras, F. (2013a). La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et profession, Revue scientifique internationale en éducation*, 21(3), 56-69.
- Jutras, F. (2013b, novembre). *Où trouver des repères pour l'éthique professionnelle en enseignement?* Communication présentée lors de la 3^e Journée pédagogique nationale en formation professionnelle (JPNFP), Québec, Québec. Repérée à http://www.conseil-cpiq.qc.ca/web/doc/Jutras13FPppt_201312613378.pdf
- Jutras, F., Desaulniers, M.-P. et Legault, G. A. (2003). Qu'est-ce qu'être enseignante et enseignant au primaire et au secondaire? Dans G. A. Legault (dir.), *Crise d'identité professionnelle et professionnalisme*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Jutras, F., Joly, J., Legault, G. A. et Desaulniers et M.-P. (2005). L'intervention professionnelle en enseignement : les conceptions de la profession chez le personnel enseignant du primaire et du secondaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(3), 563-583.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development : Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, CA : Harper & Row.
- Krueger, R. A. et Casey, M. A. (2009). *Focus group : A Practical Guide for Applied Research* (4^e éd.). Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Lacroix, A. (2009). L'éthique en milieu de travail : conceptions, interventions, malentendus. Dans L. Bégin (dir.), *L'éthique au travail* (p. 79-103). Montréal, Québec : Liber.
- Lacroix, A. (2012, novembre). *Intégrer l'éthique au jugement professionnel*. Communication présentée dans le cadre des 16^e Journées annuelles de santé publique, Montréal, Québec. Repéré à <https://www.inspq.qc.ca/jasp/integrer-l-ethique-au-jugement-professionnel>
- Lafortune, L. et Allal, L. (2008). *Jugement professionnel en évaluation : pratiques enseignantes au Québec et à Genève*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lagarrigue, J. (2001). *L'école, le retour des valeurs? : des enseignants témoignent*. Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Langlois, L. (2011). L'éthique en milieu de travail — un développement progressif et continu. Dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p. 23-144). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel en est l'impact sur l'acte d'évaluer ? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.

- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau. Une compétence collective*. Paris, France : Éditions d'Organisation.
- Legault, G. A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable*. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G. A. (2006). Professionnalisme avec ou sans profession. Dans L. Thiaw-Po-Une (dir.), *Questions d'éthique contemporaine*. Paris, France : Stock.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, Québec : Guérin.
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : Une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (304916413)
- Lessard, C. et Tardif, M. (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 : histoire, structures, système*. Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- Létourneau, A. (2000). Synthèse : Pour la suite du questionnement méthodologique. Dans A. Lacroix et A. Létourneau (dir.), *Méthodes et interventions en éthique appliquée* (p. 237-256). Montréal, Québec : Fides.
- Levasseur, L. (2009). L'enseignement est-il une profession? Une question controversée. *Magazine de l'Association québécoise des enseignantes et enseignants du primaire*, 22(2), 32-37.
- Manos, M. A. (2007). *Knowing where to draw the line : Ethical and legal standards for best classroom practice*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield Education.
- Massé, R. (2003). *Éthique et santé publique*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- McNeel, S. P. (1994). Background : theory and research. Dans J. Rest et D. Narvaez (dir.), *Moral development in the professions : psychology and applied ethics* (p. 1-26). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Mercure, J.-F. (2010). *La place occupée par la compétence éthique à l'intérieur des programmes de formation initiale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans trois universités francophones du Québec* (Mémoire de maîtrise). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (904696546)
- Miles, M. B. et Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives* (2^e éd.). Bruxelles, Belgique : De Boeck.
- Ministère de la Communauté française. (2001). *Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi*. Repéré à http://www.enseignement.be/download.php?do_id=1355

- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1995). *De nouvelles bases pour l'Éducation en Ontario, les grandes lignes*. Toronto, Ontario : Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1994). *La formation à l'enseignement : les stages*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1996). *Les états généraux sur l'éducation. Renover le Système d'éducation. Dix chantiers prioritaires*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997a). *Réaffirmer l'école*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1997b). *L'école, tout un programme. Prendre le virage du succès*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *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
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire, enseignement primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *La formation à l'enseignement, les orientations relatives à la formation en milieu de pratique*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2009). *La convention de partenariat. Outil d'un nouveau mode de gouvernance*. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/regions/ConvPartenariat_GuideImplantation.pdf
- Monfette, O., Grenier, J. et Gosselin, C. (2015). Influence des stages sur le sentiment d'efficacité personnelle de stagiaires en enseignement de l'éducation physique et à la santé. *Carrefours de l'éducation*, 2(40), 139-153.

- Moreau, D. (2003). *La construction de l'éthique professionnelle des enseignants au cours de leur formation et de leur entrée dans le métier : la genèse d'une éthique appliquée de l'éducation* (Thèse de doctorat inédite). Université de Nantes.
- Mukamurera, J., Lacourse, F. et Couturier, Y. (2006). Des avancées en analyse qualitative : pour une transparence et une systématisation des pratiques. *Recherches qualitatives*, 26(1), 110-138.
- Nendaz, M., Charlin, B., Leblanc, V. et Bordage, G. (2005). Le raisonnement clinique : données issues de la recherche et implications pour l'enseignement. *Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 6, 235-254.
- Nixon, A., Packard, A. L. et Dam, M. (2011). Teacher contract non-renewal : Southeast and Midwest principals. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 6(4), 1-21.
- Office québécois de la langue française (2012). *Le Grand dictionnaire terminologique*. Repéré à <http://www.granddictionnaire.com/>
- Ogien, R. (2004). Action. Dans M. Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (2^e éd., tome 1, p. 6-18). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Olson, J., Clough, M. et Penning, K. (2009). Prospective elementary teachers gone wild? An Analysis of Facebook self-portrayals and expected dispositions of preservice elementary teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 443-475.
- Pachod, A. (2013). *Construire l'éthique de l'enseignant au quotidien*. Paris, France : L'Harmattan.
- Pachod, A. (2015). L'agir de l'enseignant : une éthique référée, orientée et située. *Les dossiers du Groupe de recherche sur l'éducation éthique et l'éthique en éducation*, 3, 18-24.
- Paillé, P. (1991, mai). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive : un modèle et une illustration*. Communication présentée au 59^e Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS), Montréal, Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Paquette, C. (2004). Parle-moi de tes valeurs et je te dirai... *Revue RND*. Repéré à claudepaquette.qc.ca/pdf-doc/claude-paquette-2004-rnd.pdf

- Patel, V. L., Arocha, J. F. et Zhang, J. (2005). Thinking and reasoning in medicine. Dans K. J. Holyoak (dir.), *Cambridge Handbook of Thinking and Reasoning* (p. 727-750). Cambridge, Angleterre : Cambridge University Press.
- Patenaude, J. (1996). *Le dialogue comme compétence éthique* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (304318594)
- Perelman, C. (1970). *Le champ de l'argumentation*. Bruxelles, Belgique : Presses Universitaires de Bruxelles.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant : Professionnalisation et raison pédagogique*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF Éditeur.
- Picavet, E. (2004). Décision. Dans M.Canto-Sperber (dir.), *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (2^e éd., tome 1, p. 457-462). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires, Cadre de référence* (Rapport de recherche présenté à la Table MÉLS-Universités). Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Potvin, G. (2010). Le jugement sur le concret. Dans M. Schleifer (dir.), *La formation du jugement* (p. 39-53). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Prairat, E. (2012). Normes et valeurs, retour sur la normativité déontologique. Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants* (p. 177-198). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Proulx, J.-P. (2009). *Le système éducatif du Québec*. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.
- Provalis Research (2004-2014). *QDA Miner version 4.1.16 : Mixed-Model Qualitative Data Analyse Software*. Repéré à <http://www.dgtic.umontreal.ca/LLogiciels/qdaminer.htm>
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rest, J. R. (1978). Age Trends in Judging Moral issues : A Review of Cross-sectional, Longitudinal and Sequential Studies of the Defining Issues Test. *SO – Child Development*, 49(2), 263-279.
- Rest, J. R. (1986). *Moral development : advances in research and theory*. New York, NY : Praeger.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J. et Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking : A Neo-Kohlbergian approach*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

- Revell, L. et Arthur, J. (2007) Character education in schools and the education of teachers. *Journal of Moral Education*, 36(1), 79-92.
- Richard, H. C. (2011). La déontologie et l'éthique dans le contexte de l'exercice de la profession de psychologue au Québec. *Canadian Psychology*, 52(3), 162-168.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Roy, R. (2009). Demande et besoin éthique. Dans L. Bégin (dir.), *L'éthique au travail* (p. 104-122). Montréal, Québec : Liber.
- Roy-Bureau, L. (2009). Contribution de l'éthique de sollicitude à la construction d'une éthique professionnelle en enseignement. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 115-128). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Sabourin, P. (2010). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 415-444). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, 5, 99-111.
- Savoie-Zajc, L. (2010). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données* (5^e éd., p. 337-360). Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation — Étapes et approches* (3^e éd., p. 123-147). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Savoie-Zajc, L. et Karsenti, T. (2011). La méthodologie. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation — Étapes et approches* (3^e éd., p. 109-122). Saint-Laurent, Québec : ERPI.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think In Action*. New Burlington, VT : Ashgate.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations : Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12.
- Sockett, H. et LePage, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18, 159-171.

- Solipsisme. (s.d.). Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/solipsisme/73332>
- Spendlove, D., Barton, A., Hallett, F. et Shortt, D. (2012). Shifting codes : education or regulation? Trainee teachers and the Code of Conduct and Practice in England. *European Journal of Teacher Education*, 35(4), 449-462.
- Staquet, A. (1997). Recherche d'éthique fondamentale sur l'éthique appliquée. *Ethica*, 9(1), 85-157.
- St-Arnaud, Y. (2003). *L'interaction professionnelle : efficacité et coopération* (2^e éd.). Montréal, Québec : Presses de l'Université de Montréal.
- St-Pierre, L. (2005). L'importance à accorder au stress vécu par les stagiaires en formation pratique. Dans N. Rousseau (dir.), *Se former pour mieux superviser* (p. 35-46). Montréal, Québec : Guérin.
- Strike, K. A. (1990). Teaching ethics to teachers : what the curriculum should be about. *Teaching and Teacher Education*, 6(1), 47-53.
- St-Vincent, L.-A. (2011). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école* (Thèse de doctorat). Accessible par ProQuest Dissertations & Theses. (1013761401)
- St-Vincent, L.-A. (2013). La méconnaissance du cadre professionnel chez des enseignantes débutantes québécoises devant un problème éthique à l'école. *La revue de l'association canadienne pour l'étude de curriculum*, 11(1), 136-173.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges : précarité, injustice et déclin de l'école publique*. Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Gauthier, C. (2001). L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies? Quelles compétences?* (3^e éd., p. 209-236). Bruxelles, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Tardif, M. et Jobin, V. (2014). Les compétences en formation à l'enseignement : bilan critique de vingt ans de réformes québécoises. Dans M. Tardif et J.-F. Desbiens (dir.), *La vogue des compétences dans la formation des enseignants, Bilan critique et perspectives d'avenir* (p. 61-86). Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec, Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Tardif, M. et Loiola, F. (1998). *Le travail enseignant et la pédagogie : interactions humaines, technologies et dilemmes éthiques*. Document inédit.
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1791-1798.
- Thornberg, R. et Oguz, E. (2013). Teachers' views on values education : A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59, 49-56.
- Tripp, D. (1993). *Critical incidents in teaching : developing professional judgment*. Londres, Angleterre : Routledge.
- Université de Montréal. (2015). *Guide du stage. Baccalauréat en éducation — Enseignement au secondaire EDU 2212*. Repéré à www.stages.scedu.umontreal.ca/docs/guides/edu2212.pdf
- Université de Montréal. (2015). *Guide du stage. Baccalauréat en éducation — Enseignement au secondaire EDU 4012*. Repéré à www.stages.scedu.umontreal.ca/docs/guides/edu4012.pdf
- Université du Québec à Chicoutimi. (2016). *Déroulement des stages en enseignement*. Bureau de la formation pratique. Repéré à www.uqac.ca/stages-ens/wpcontent/uploads/2016/05/Cahier_déroulement_stage-2016-2017-final-3.pdf
- Université du Québec à Montréal. (2007). *Écoles des arts visuels et médiatiques. Stage d'enseignement des arts plastiques au préscolaire/primaire : intégration professionnelle AVM 4901 Stage IV. Stage d'enseignement des arts plastiques au secondaire : intégration professionnelle AVM 4951 Stage IV*. Repéré à https://stages.uqam.ca/upload/files/stagiaires/evaluation/arts/visuels_mediatiqes/AVM49014951juil09.pdf
- Université du Québec à Montréal (Faculté des arts) (2012). *Guide des comportements attendus des stagiaires*. Document inédit.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/Bruxelles : Presses de l'Université de Montréal et de Boeck.
- Varela, F. J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*. Paris, France : Éditions du Seuil.
- Viola, S. (2015). *Programme de formation à l'intention des superviseurs universitaires*. Document inédit.

ANNEXE A

Lettre d'invitation au projet de recherche – Superviseurs de stage : première phase de collecte de données

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal sous la direction de Francisco Loiola (Université de Montréal) et la codirection de Lise-Anne St-Vincent (Université du Québec à Trois-Rivières). Je m'intéresse à la compétence 12 du référentiel de compétences professionnelles, soit « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » et à ce qui entoure la formation à cet égard. En fait, mon projet vise spécifiquement les stagiaires finissants en enseignement au secondaire de la cohorte 2010-2014.

Il me fait plaisir de vous informer que certains de vos étudiants ainsi que leur enseignant associé respectif ont accepté de participer à ce projet de recherche. Je sollicite votre participation en tant que formateur et accompagnateur des stagiaires. Votre participation me permettrait, d'une part, de mettre en évidence votre contribution dans le développement d'agir éthique au quotidien des stagiaires finissants et, d'autre part, d'anticiper des retombées pour la formation à l'enseignement.

Votre participation consiste à participer à une entrevue d'une durée de 45 à 60 minutes selon le moment et le lieu qui vous conviennent, précédée d'une rencontre de 10 minutes, laquelle servira à établir un premier contact et à rappeler les objectifs de la recherche. Vos propos seront enregistrés et transcrits le plus justement possible et les résultats seront traités de manière anonyme et confidentielle. Un pseudonyme vous sera attribué. Enfin, il vous sera possible de vous désister à tout moment de la recherche.

Votre participation s'avère essentielle dans la réalisation de cette étude, car c'est vous qui, en tant que formateur et accompagnateur, pouvez apporter un éclairage certain sur le développement de l'agir éthique des stagiaires. Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel : guylaine.cloutier@umontreal.ca.

En espérant que vous accepterez de participer à cette recherche, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Guyline Cloutier
Doctorante en éducation
Université de Montréal
✉ guylaine.cloutier@umontreal.ca

ANNEXE B

Lettre d'invitation au projet de recherche – Stagiaires : première phase de collecte de données

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal sous la direction de Francisco Loiola (Université de Montréal) et la codirection de Lise-Anne St-Vincent (Université du Québec à Trois-Rivières). Je m'intéresse à la compétence 12 du référentiel de compétences professionnelles, soit « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » et à ce qui entoure la formation à cet égard. En fait, mon projet vise spécifiquement les stagiaires finissants en enseignement au secondaire de la cohorte 2010-2014.

Je vous invite à participer à cette recherche, alors que le dernier stage constitue assurément une source importante d'apprentissage, vous êtes donc, à ce titre, un précieux collaborateur. Votre participation me permettrait d'une part, de comprendre ce qui est mobilisé dans l'adoption d'agir éthique au quotidien et, d'autre part, d'anticiper des retombées pour la formation à l'enseignement.

Votre participation consiste à participer à une entrevue d'une durée de 45 à 60 minutes selon le moment et le lieu qui vous conviennent. Vos propos seront enregistrés et transcrits le plus justement possible, et les résultats seront traités de manière confidentielle. Un pseudonyme vous sera attribué. Enfin, il vous sera possible de vous désister à tout moment de la recherche. Votre participation s'avère essentielle dans la réalisation de cette étude, car c'est vous qui, dans le feu de l'action, pouvez apporter un éclairage certain sur ces préoccupations de recherche. Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel : guytaine.cloutier@umontreal.ca.

En espérant que vous accepterez de participer à cette recherche, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs et vous souhaite du succès dans la poursuite de ce dernier stage.

Guytaine Cloutier
Doctorante en éducation
Université de Montréal

ANNEXE C

Lettre d'invitation au projet de recherche - Enseignants associés : première phase de collecte de données

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal sous la direction de Francisco Loiola (Université de Montréal) et la codirection de Lise-Anne St-Vincent (Université du Québec à Trois-Rivières). Je m'intéresse à la compétence 12 du référentiel de compétences professionnelles, soit « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » et à ce qui entoure la formation à cet égard. En fait, mon projet vise spécifiquement les stagiaires finissants en enseignement au secondaire de la cohorte 2010-2014.

Je vous informe qu'une invitation semblable a été adressée à votre stagiaire afin de participer à cette recherche. Alors que votre accompagnement constitue assurément une source d'apprentissage pour votre stagiaire, vous êtes donc, à ce titre, un précieux collaborateur. Votre participation me permettrait, d'une part, de mettre en évidence votre contribution dans le développement d'agir éthique au quotidien des stagiaires finissants et, d'autre part, d'anticiper des retombées pour la formation à l'enseignement.

Votre participation consiste à participer à une entrevue d'une durée de 45 minutes environ selon le moment et le lieu qui vous conviennent. Vos propos seront enregistrés et transcrits le plus justement possible et les résultats seront traités de manière confidentielle. Un pseudonyme vous sera attribué. Enfin, il vous sera possible de vous désister à tout moment de la recherche.

Votre participation s'avère essentielle dans la réalisation de cette étude, car c'est vous qui, en tant qu'accompagnateur, pouvez apporter un éclairage certain sur ces préoccupations de recherche. Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel : guylaine.cloutier@umontreal.ca.

En espérant que vous accepterez de participer à cette recherche, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs.

Guylaine Cloutier
Doctorante en éducation
Université de Montréal
✉ guylaine.cloutier@umontreal.ca.

ANNEXE D

Guide d'entrevue des stagiaires de la première phase de collecte de données

I. INTRODUCTION

1. La chercheuse présente ses intérêts de recherche :

Nous souhaitons comprendre sur quoi repose l'agir éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire et aussi circonscrire la contribution de la formation à cet égard.

2. La chercheuse présente le déroulement de l'entrevue qui va comme suit :

- Nous vous inviterons d'abord à partager votre expérience à titre de stagiaire et à identifier un défi que vous souhaitez relever à ce moment de votre cheminement professionnel. Aussi, nous vous inviterons à nous dire ce qui est attendu des stagiaires en ce qui a trait à la compétence éthique, soit « agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

- Ensuite, vous serez invité(e) à partager une situation que vous avez observée et qui vous a semblé être un manquement éthique de la part d'un autre stagiaire ou d'un enseignant. Par la suite, nous vous demanderons de partager une situation vous impliquant et comportant une interrogation éthique.

- La chercheuse rappelle aux participants que l'entrevue sera enregistrée et les données seront traitées de manière confidentielle et détruites après la recherche.

- Signature du formulaire de consentement

II. OUVERTURE

1. Comment entrevoyez-vous le stage IV? Qu'est-ce qui constitue votre défi à ce moment-ci à la suite de vos expériences de stages antérieurs?

2. Expliquez-moi ce qui est attendu des stagiaires par rapport à la compétence 12 du référentiel de compétences.

Probe :

« Dans le feu de l'action, il peut être difficile de... »

3. Racontez-moi une situation qui vous a semblé être un manquement éthique de la part d'un enseignant ou d'un stagiaire. Que s'est-il passé? Quelle était la situation? Qui était concerné? Quelles étaient les conséquences de cet agir sur les autres?

Probes :

« Cela m'a semblé être un manquement à l'éthique professionnelle parce que... »

« Je ne suis pas certain(e) si cela est un manquement éthique, mais je me suis senti(e) mal à l'aise quand... »

4. Dans le feu de l'action, vous êtes-vous déjà questionné(e) par rapport à l'éthique de votre agir? De quoi s'agissait-il? Quelle était la situation? Décrivez votre réflexion et vos questionnements à cet égard au moment où cela s'est produit.

Probes :

« Il m'est arrivé ou il m'arrive de douter lorsque... »

« Dans le doute, je... »

« Je pense que cela était peut-être ou aurait pu être un manquement éthique parce que... »

III. L'OBJET DE LA RECHERCHE

À ce moment-ci de l'entrevue, les questions visent à recueillir des données qui concernent les objectifs spécifiques de recherche.

THÈME A : LES COMPOSANTES PERSONNELLES

(Les valeurs personnelles)

5. À partir de l'une ou l'autre des situations que vous m'avez racontées, quelles valeurs personnelles ou principes moraux vous permettent de dire qu'il s'agit d'un agir éthique ou au contraire d'un manque d'éthique?

6. Pourquoi ces valeurs et/ou principes moraux vous semblent importants dans votre pratique enseignante?

7. D'où vous viennent ces valeurs et/ou ces principes moraux?

8. Comment vous guident-ils dans le feu de l'action? Dans vos rapports avec vos élèves? Leurs parents? Votre enseignant associé? Les membres de la direction?

THÈME B : LES COMPOSANTES INSTITUTIONNELLES

9. À partir d'une situation que vous avez partagée, à l'exception de vos valeurs personnelles et de vos principes moraux, de quelles ressources disposez-vous, dans le feu de l'action, afin d'agir de façon éthique dans l'exercice de vos fonctions?

Par rapport au cadre professionnel :

10. Comment le cadre professionnel vous aide-t-il ou vous donne-t-il des balises dans ce sens?

11. Quelles lois?

12. Quelles normes?

Par rapport aux prescriptions :

13. Est-ce que certains documents ministériels vous guident? Lesquels et comment?

Par rapport aux valeurs professionnelles:

14. À partir d'une situation que vous avez partagée, quelles valeurs professionnelles guident votre conduite?

15. Pourquoi ces valeurs vous semblent importantes?

16. D'où vous viennent ces valeurs?

17. En lien avec l'exemple que vous m'avez donné, quelles valeurs propres à l'établissement où vous effectuez votre stage peuvent influencer votre agir?

18. Comment influencent-elles votre agir?

19. D'où vous viennent ces valeurs?

Savoirs théoriques:

Le référentiel de compétences professionnelles comporte la compétence « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001).

20. Comment décririez-vous votre formation à cet égard? Parlez-moi de ce que vous avez appris dans votre formation qui oriente votre conduite éthique dans le feu de l'action.

THÈME C : LA CONTRIBUTION DE LA FORMATION PRATIQUE ET INITIALE

21. Quelle est la contribution de votre enseignant associé?

22. De votre superviseur de stage?

23. Diriez-vous que vous êtes plus outillé à l'égard de la compétence éthique maintenant que votre formation tire à sa fin?

24. De manière générale, êtes-vous satisfait de votre formation en ce qui concerne le développement de la compétence éthique? Auriez-vous des recommandations à faire?

IV. LA CLÔTURE

À ce stade, la chercheuse rappellera les éléments discutés et remerciera le participant de sa participation.

V. LES DONNÉES SOCIO-DÉMOGRAPHIQUES (FICHE À COMPLÉTER)

ANNEXE E

Guide d'entrevue des enseignants associés : première phase de collecte de données

I. INTRODUCTION

1. La chercheuse rappelle ses intérêts de recherche :

Nous souhaitons comprendre sur quoi repose l'agir éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire et aussi circonscrire la contribution de la formation à cet égard.

2. La chercheuse présente le déroulement de l'entrevue qui va comme suit :

- Nous vous inviterons d'abord à partager votre expérience à titre d'enseignant associé et à identifier un défi que vous souhaitez relever à ce moment de votre accompagnement. Aussi, nous vous inviterons à nous dire ce qui est attendu des stagiaires en ce qui a trait à la compétence éthique, soit « agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

- Ensuite, vous serez invité(e) à nous dire comment vous accompagnez votre stagiaire dans le développement d'une éthique professionnelle.

- La chercheuse rappelle aux participants que l'entrevue sera enregistrée et les données seront traitées de manière confidentielle et détruites après la recherche.

- Signature du formulaire de consentement

II. L'OUVERTURE DE L'ENTREVUE

Le référentiel de compétences professionnelles comporte la compétence « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001).

1. Qu'est-ce qui constitue votre défi dans votre rôle d'enseignante associée?

2. Qu'est-ce que cela signifie pour vous un enseignant qui agit de manière éthique?

III. L'OBJET DE LA RECHERCHE

THÈME : ACCOMPAGNEMENT

3. Comment accompagnez-vous votre stagiaire dans le développement de son agir éthique? Dans le développement d'une éthique professionnelle?

Probes :

« Pour rendre les valeurs de la profession explicites, je fais... »

« Pour rendre explicites les éléments du cadre professionnel, je fais... »

IV. LA CLÔTURE

À ce stade, la chercheuse rappellera les éléments discutés et remerciera le participant de sa participation.

V. LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES (FICHE À COMPLÉTER)

ANNEXE F

Guide d'entrevue des superviseurs de stage : première phase de collecte de données

I. INTRODUCTION

1. La chercheuse rappellera ses intérêts de recherche :

Nous souhaitons comprendre sur quoi repose l'agir éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire et aussi circonscrire la contribution de la formation à cet égard.

2. La chercheuse présente le déroulement de l'entrevue qui va comme suit :

- Nous vous inviterons d'abord à nous dire ce qui est attendu des stagiaires en ce qui a trait à la compétence éthique, soit « agir de manière éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions ».

- Ensuite, vous serez invité(e) à nous dire comment vous accompagnez votre ou vos stagiaire(s) dans le développement d'une éthique professionnelle.

- La chercheuse rappelle aux participants que l'entrevue sera enregistrée et les données seront traitées de manière confidentielle et détruites après la recherche.

- Signature du formulaire de consentement

II. L'OUVERTURE DE L'ENTREVUE

Le référentiel de compétences professionnelles comporte la compétence « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001).

1. Qu'est-ce qui est attendu des stagiaires à l'égard de la compétence éthique?

III. L'OBJET DE LA RECHERCHE

THÈME: ACCOMPAGNEMENT

2. Que faites-vous pour que les stagiaires développent leur éthique professionnelle?

Probes :

« **Pour rendre les valeurs de la profession explicites, je fais... »**

« **Pour rendre explicites les éléments du cadre professionnel, je fais... »**

IV. LA CLÔTURE

À ce stade, la chercheuse rappellera les éléments discutés et remerciera le participant de sa contribution.

V. LES DONNÉES SOCIODÉMOGRAPHIQUES

Il s'agira de compléter avec le participant les informations concernant ce dernier telles que son âge, le pseudonyme choisi, etc.

ANNEXE G : Certificat éthique



N° de certificat
CPER-14-002-D

Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER), selon les procédures en vigueur, en vertu des documents qui lui ont été fournis, a examiné le projet de recherche suivant et conclu qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	L'apport de la formation initiale dans le développement d'agir éthique au quotidien de stagiaires finissants en enseignement au secondaire
Étudiante requérant	Guylaine Cloutier Candidate au doctorat, Psychopédagogie et andragogie - Faculté des sciences de l'éducation
Financement	
Organisme	--
Programme	--
Titre de l'octroi si différent	--
Numéro d'octroi	--
Chercheur principal	--
No de compte	--

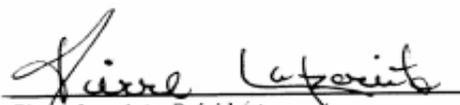
Approbation reconnue	
Approbation émise par	oui
Certificat:	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au CPER qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique.

Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au CPER.

Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du CPER.


Pierre Lapointe, Président
Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche
Université de Montréal

5 février 2014
Date de délivrance

1 mars 2015
Date de fin de validité

adresse postale
3744 Jean-Brillant, B-430-8
C.P. 6128, succ. Centre-ville
Montréal QC H3C 3J7
www.cper.umontreal.ca

Téléphone : 514-343-6111 poste 1896
cper@umontreal.ca

Formulaire d'information et de consentement : première phase de collecte de données

Faculté des sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et d'andragogie

La chercheuse, Guylaine Cloutier, mène une recherche doctorale sur le développement de la compétence éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire sous la direction de M. Francisco Loiola, professeur et directeur du département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et sous la codirection de Mme Lise-Anne St-Vincent, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Renseignements généraux

Titre du projet de recherche : L'apport de la formation initiale dans le développement d'agir éthique au quotidien de stagiaires finissants en enseignement au secondaire.

Description du projet de recherche

L'objectif de cette recherche vise à comprendre sur quoi repose l'agir éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire.

Nature, durée et conditions de la participation

La participation volontaire à cette recherche consiste à rencontrer la chercheuse à deux reprises à des jours différents selon le lieu et le moment de votre convenance. L'entrevue durera 45 minutes environ et sera enregistrée sur fichier audionumérique.

Avantages et inconvénient

Le temps disponible, votre temps, constitue le seul inconvénient à participer à cette recherche. Toutefois, vous pourrez contribuer, en participant à cette recherche, à l'avancement des connaissances et à la perspective de retombées possibles pour la formation à l'enseignement.

Compensation

Les participants ne recevront aucune compensation.

Diffusion des résultats

Lorsque terminé, un rapport de recherche vous sera transmis à titre informatif. Les résultats de recherche pourraient être présentés en congrès ou publiés.

Protection de la confidentialité

Les entrevues seront enregistrées et transcrites. Toutefois, tous ces renseignements seront conservés sur un ordinateur privé. Par ailleurs, il faut savoir que vous serez invité(e) à choisir un pseudonyme, lequel sera utilisé lors de la rédaction du rapport final de façon à assurer la confidentialité entourant votre participation. Il n’y aura donc aucune façon de vous identifier. Tous les renseignements personnels seront détruits après 7 ans. Les données seront codées au moment de la transcription et seuls la chercheuse et son comité de direction pourra y avoir accès. Aussi, les données et les enregistrements audio seront conservés dans un classeur verrouillé.

Droit de retrait

Vous pouvez vous retirer de cette étude à n’importe quel moment sans avoir à donner de raison. Vous avez simplement à aviser la personne-ressource de l’équipe de recherche et ce, par simple avis verbal. Toutes les données recueillies seront détruites au moment de votre retrait.

Responsabilité de l’équipe de recherche

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou l’établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Si vous avez des questions sur les aspects scientifiques du projet de recherche ou si vous souhaitez vous retirer de cette recherche, vous pouvez contacter Guylaine Cloutier, chercheuse, par courriel : guylaine.cloutier@umontreal.ca ou par téléphone au (450) 621-5758.

Pour toute information d’ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter la coordinatrice du comité plurifacultaire d’éthique de la recherche (CPER) : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896.

Pour plus d’information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l’Université de Montréal à l’adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l’ombudsman de l’Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l’adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. L’ombudsman accepte les appels à frais virés. Il s’exprime en français et en anglais et prend les appels entre 9h et 17h.

Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

Prénom et nom du participant

(caractère d'imprimerie)

Signature du participant

Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé m'a été remis.

ANNEXE I

Fiches sociodémographiques

Fiche de renseignements sociodémographiques : participant stagiaire

Date de l'entrevue : _____

Heure de l'entrevue : _____

Lieu : _____

Nom : _____

Âge : _____

Sexe : _____

Année de la fin de la scolarisation : _____

Université d'obtention du diplôme : _____

Programme d'études : _____

Enseignant associé : _____

Superviseur de stage : _____

Pseudonyme désiré dans l'analyse des données : _____

Fiche de renseignements sociodémographiques: participant enseignant associé

Date de l'entrevue : _____

Heure de l'entrevue : _____

Lieu : _____

Nom : _____

Âge : _____

Sexe : _____

Nombre d'années d'expérience dans l'enseignement : _____

Nombre d'années d'expérience comme enseignant associé : _____

Formation reçue comme enseignant associé : Oui Laquelle? _____
 Non

Discipline d'enseignement : _____

Stagiaire : _____

Pseudonyme désiré dans l'analyse des données : _____

Fiche de renseignements sociodémographiques : participant superviseur de stage

Date de l'entrevue : _____

Heure de l'entrevue : _____

Lieu : _____

Nom : _____

Sexe : _____

Discipline d'enseignement : _____

Université : _____

Nombre d'années d'expérience en supervision de stage : _____

Stagiaire : _____

Enseignant associé : _____

Pseudonyme désiré dans l'analyse des données : _____

ANNEXE J

Lettre d'invitation au projet de recherche – Stagiaires : deuxième phase de collecte de données

Compensation monétaire (\$ 100)

Madame, Monsieur,

Je suis étudiante au doctorat en psychopédagogie à l'Université de Montréal sous la direction de Francisco Loiola (Université de Montréal) et la codirection de Lise-Anne St-Vincent (Université du Québec à Trois-Rivières). Je m'intéresse à la compétence 12 du référentiel de compétences professionnelles, soit « agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » et à ce qui entoure la formation à cet égard. En fait, mon projet vise spécifiquement les stagiaires finissants en enseignement au secondaire de la cohorte 2011-2015.

Je vous invite à participer à cette recherche, alors que votre formation tire à sa fin, vous êtes, pour cette raison, un précieux collaborateur. Votre participation me permettrait de circonscrire la contribution des activités d'enseignement en formation initiale au développement de l'agir éthique et, conséquemment, d'anticiper des retombées pour la formation à l'enseignement.

Votre participation consiste à participer à un groupe de discussion qui sera composé de 7 à 9 stagiaires qui se tiendra le 2, le 3 ou le 4 mars 2015 à 10 h dans un local du Campus Laval de l'Université de Montréal. À l'aide de l'outil *Doodle*, je vous inviterai à choisir l'une des trois dates susmentionnées et, en fonction des réponses, je tenterai de fixer la date convenant davantage à votre horaire du temps. La rencontre durera entre une heure et demie à deux heures. Vos propos seront enregistrés et transcrits le plus justement possible, et les résultats seront traités de manière anonyme et confidentielle. Un pseudonyme vous sera attribué. Enfin, il vous sera possible de vous désister à tout moment de la recherche.

Votre participation s'avère essentielle dans la réalisation de cette étude, car c'est vous qui, en fin de parcours, pouvez apporter un éclairage certain sur ces préoccupations de recherche. Si vous avez des questions concernant cette recherche, n'hésitez pas à communiquer avec moi par courriel : guylaine.cloutier@umontreal.ca.

En espérant que vous accepterez de participer à cette recherche, je vous prie de recevoir, Madame, Monsieur, l'expression de mes sentiments les meilleurs et vous souhaite du succès dans l'achèvement de vos études.

Guyline Cloutier

Doctorante en éducation

ANNEXE K

Guide d'animation du groupe de discussion des participants stagiaires : deuxième phase de collecte de données

Une fois les formulaires de consentement signés ainsi que les fiches de données sociodémographiques complétées, la rencontre se déroule ainsi :

I. PHASE D'INTRODUCTION

1. Mot d'accueil et de bienvenue

- Présentation de l'assistante et de son rôle : enregistrement audio numérique et respect du temps.
- Présentation des intérêts de recherche de l'animatrice (la chercheuse) et du but de la rencontre:

Comprendre sur quoi s'appuient les stagiaires finissants en enseignement au secondaire pour justifier un agir éthique au quotidien et circonscrire l'apport de la formation à cet égard. Plus spécifiquement, le but visé par l'entretien consiste essentiellement à approfondir le dernier objectif de recherche qui est lié à la contribution des activités d'enseignement.

Quelle est la contribution des activités d'enseignement en formation initiale au développement de l'agir éthique?

2. Présentation du déroulement de la rencontre :

- Durée de la rencontre : La rencontre dure entre une heure et demie à deux heures. Deux blocs sont répartis ainsi : analyse de cas (30 minutes environ) et formation (45 minutes environ). Une conclusion (15 minutes environ) est présentée à la suite des deux blocs.
- L'animatrice prend soin de préciser que toutes les opinions sont intéressantes à ses yeux et que, conséquemment, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Rappelant la

visée exploratoire de sa démarche, elle souhaite ainsi que les participantes puissent s'exprimer en toute liberté et créer un climat d'écoute et de confiance. Elle en profite également pour préciser que sa position lors de l'entretien de groupe sera teintée de neutralité.

- Présentations de règles de base de fonctionnement : tour de parole, silence et respect du point de vue de l'autre.
- Présentation des participantes : chacune est invitée à se présenter brièvement en précisant sa discipline et son niveau d'enseignement.

II. PHASE DE DISCUSSION

BLOC 1 : MISES EN SITUATION (30 MINUTES)

MISES EN SITUATION: Présentation de deux cas comportant une interrogation éthique. Rappelons que les deux cas sont issus de la première phase de collecte de données.

Cas 1

Benoit

Amateur de hockey, un stagiaire de quatrième année enseignant le français en troisième secondaire, pratique ce sport dans ses temps libres à l'extérieur de l'école. Dans le cadre de cette activité sportive, il lui arrive souvent d'asséner des coups de poing ou des coups de bâton aux joueurs de l'équipe adverse. Il demande à un ami de le filmer lors d'une joute. Benoit dépose la vidéo sur Internet.

Les participantes sont d'abord invitées individuellement à prendre quelques minutes afin de réfléchir au cas soumis. Ensuite, à partir des questions suivantes, elles sont invitées à partager leurs opinions et/ou leurs arguments avec les autres participants.

Que penser de cet événement? De votre point de vue, s'agit-il d'un manquement éthique? Quels repères vous permettent d'en juger parmi les suivants?

1. Y a-t-il des valeurs personnelles et/ou des principes moraux qui vous guident? Comment?
2. Y a-t-il des valeurs professionnelles qui vous guident? Comment?
3. Le cadre professionnel? Comment?
4. Les prescriptions? Comment?
5. Certains savoirs théoriques? Comment?

Cas 2

Mathieu

Mathieu est un stagiaire de quatrième année qui enseigne les sciences en cinquième secondaire. Sympathique et ouvert d'esprit, il est très apprécié de ses élèves. Dans le but de les faire rire, il se permet, à l'occasion, de petits écarts de conduite comme raconter une blague à caractère sexuel ou poser un geste grossier tel que faire un « doigt d'honneur ». Cela a pour effet de détendre l'atmosphère, ce que les jeunes apprécient grandement.

Que penser de cet événement? De votre point de vue, s'agit-il d'un manquement éthique?
Quels repères vous permettent d'en juger parmi les suivants?

1. Y a-t-il des valeurs personnelles et/ou des principes moraux qui vous guident? Comment?
2. Y a-t-il des valeurs professionnelles qui vous guident? Comment?
3. Le cadre professionnel? Comment?
4. Les prescriptions? Comment?
5. Certains savoirs théoriques? Comment?

BLOC 2 : DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE DANS LES ACTIVITÉS D'ENSEIGNEMENT EN FORMATION INITIALE (45 MINUTES)

1. Qu'avez-vous appris dans les activités d'enseignement pendant les quatre années de votre formation sur les repères évoqués précédemment? Pouvez-vous cibler une activité de formation en lien avec ces repères?

Les valeurs personnelles et/ou principes moraux?

Le cadre professionnel?

Les prescriptions?

Les savoirs agissant à titre de guide?

2. Qu'auriez-vous souhaité apprendre?

3. De votre point de vue, la compétence éthique est-elle traitée comme une compétence transversale dans les activités d'enseignement? De quelle manière?

III. PHASE DE CONCLUSION

SYNTHÈSE (15 MINUTES)

À la fin de la discussion, la chercheuse résume l'essentiel de ce qui a été abordé lors de l'entretien de groupe. Aussi, elle invite les participantes qui souhaiteraient ajouter d'autres informations à s'exprimer. Enfin, elle prend soin de remercier toutes les participantes.

ANNEXE L

Formulaire d'information et de consentement : deuxième phase de collecte de données

Faculté des sciences de l'éducation

Département de psychopédagogie et d'andragogie

La chercheuse, Guylaine Cloutier, mène une recherche doctorale sur le développement de la compétence éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire sous la direction de M. Francisco Loiola, professeur au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal et sous la codirection de Mme Lise-Anne St-Vincent, professeure à l'Université du Québec à Trois-Rivières.

Renseignements généraux

Titre du projet de recherche : L'apport de la formation initiale dans le développement d'agir éthique au quotidien de stagiaires finissants en enseignement au secondaire.

Description du projet de recherche

L'objectif de cette recherche vise à comprendre sur quoi repose l'agir éthique des stagiaires finissants en enseignement au secondaire et à circonscrire l'apport de la formation à cet égard.

Nature, durée et conditions de la participation

La participation volontaire à cette recherche consiste à participer à un groupe de discussion constitué de 7 à 9 stagiaires qui aura lieu le 2, le 3 ou le 4 mars 2015 à 10 h au Campus Laval de l'Université de Montréal. La rencontre durera entre une heure et demie et deux heures environ et sera enregistrée sur fichier audionumérique.

Avantages et inconvénient

Le temps disponible, votre temps, constitue le seul inconvénient à participer à cette recherche. Toutefois, vous pourrez contribuer, en participant à cette recherche, à l'avancement des connaissances et à la perspective de retombées possibles pour la formation à l'enseignement.

Compensation

Les participants recevront une compensation de \$ 100.

Diffusion des résultats

Lorsque terminé, un rapport de recherche vous sera transmis à titre informatif. Les résultats de recherche pourraient être présentés en congrès ou publiés.

Protection de la confidentialité

L'entretien sera enregistré et transcrit. Toutefois, tous ces renseignements seront conservés sur un ordinateur privé. Par ailleurs, il faut savoir que vous serez invité(e) à choisir un pseudonyme, lequel sera utilisé lors de la rédaction du rapport final de façon à assurer la confidentialité entourant votre participation. Il n'y aura donc aucune façon de vous identifier. Tous les renseignements personnels seront détruits après 7 ans. Les données seront codées au moment de la transcription et seuls la chercheuse et son comité de direction pourront y avoir accès. Aussi, les données et les enregistrements audio seront conservés dans un classeur verrouillé.

Droit de retrait

Vous pouvez vous retirer de cette étude à n'importe quel moment, sans avoir à donner de raison. Vous avez simplement à aviser la personne-ressource de l'équipe de recherche et ce, par simple avis verbal. Toutes les données recueillies seront détruites au moment de votre retrait.

Responsabilité de l'équipe de recherche

En acceptant de participer à cette étude, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le commanditaire ou l'établissement de leurs responsabilités civiles et professionnelles.

Personnes-ressources

Si vous avez des questions sur les aspects scientifiques du projet de recherche ou si vous souhaitez vous retirer de cette recherche, vous pouvez contacter Guylaine Cloutier, chercheuse, par courriel : guylaine.cloutier@umontreal.ca ou par téléphone au (450) 621-5758.

Pour toute information d'ordre éthique concernant les conditions dans lesquelles se déroule votre participation à ce projet, vous pouvez contacter la coordinatrice du comité plurifacultaire d'éthique de la recherche (CPER) : cper@umontreal.ca ou par téléphone au (514) 343-6111 poste 1896.

Pour plus d'information sur vos droits comme participants, vous pouvez consulter le portail des participants de l'Université de Montréal à l'adresse suivante : <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal, au numéro de téléphone (514) 343-2100 ou à l'adresse courriel ombudsman@umontreal.ca. L'ombudsman accepte les appels à frais virés. Il s'exprime en français et en anglais et prend les appels entre 9h et 17h.

Consentement

Je déclare avoir pris connaissance des informations ci-dessus, avoir obtenu les réponses à mes questions sur ma participation à la recherche et comprendre le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de cette recherche. Je m'engage à préserver la confidentialité des propos qui seront échangés lors de la tenue du groupe de discussion.

Après réflexion et un délai raisonnable, je consens librement à prendre part à cette recherche. Je sais que je peux me retirer en tout temps sans préjudice et sans devoir justifier ma décision.

(caractère d'imprimerie)

Date : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la chercheuse: _____ Date : _____

Nom : _____ Prénom : _____

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé m'a été remis.

ANNEXE M

L'agir éthique des stagiaires : des comportements attendus

DISCIPLINE	ÉLÈVES
<ul style="list-style-type: none"> • Bien préparer ses cours (André). • Montrer de l'enthousiasme (André). • Maîtriser sa matière (André). 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer un climat démocratique (André). • S'intéresser aux élèves (Jasmine). • Assurer un suivi auprès des élèves (Louise). • Pratiquer la pédagogie différenciée (Marguerite). • Faire le « pari de l'éducabilité » (André). • Respecter les élèves (André et Marie-Ève). • Respecter la confidentialité entourant les élèves (Marguerite). • Être un modèle pour les élèves (Marie-Ève). • Respecter la distance professionnelle (Robert).
ACTEURS DE L'ÉCOLE	UNIVERSITÉ
<ul style="list-style-type: none"> • Se présenter à l'EA avec professionnalisme (Louise). • Répondre aux attentes de l'EA (André, Marie-Ève, Louise et Marguerite). • Apprendre à résoudre des conflits avec l'EA s'il y a lieu (Marguerite). • Entretenir de bons rapports avec les collègues de travail (André et Marie-Ève). • Répondre aux attentes de l'école (Louise et Marguerite). • Se présenter à la direction d'école (André). • Faire preuve de tact avec les parents (André). • Assurer un suivi auprès des parents (Louise). 	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter les exigences de l'université relatives au stage IV (Louise et Marguerite). • Faire preuve de discrétion lors des échanges dans les séminaires (Marie-Ève)
	PROFESSION	• Développer une posture professionnelle (Marguerite et Marie-Ève). • Utiliser les réseaux sociaux avec prudence (Robert).