

Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation

Formations initiale et continue

Collection
ÉDUCATION-RECHERCHE

Sous la direction de
LISE-ANNE ST-VINCENT

Préface de
EIRICK PRAIRAT



Presses
de l'Université
du Québec



Collection ÉDUCATION-RECHERCHE

Les développements récents de la recherche en éducation ont permis de susciter diverses réflexions pédagogiques et didactiques et de proposer plusieurs approches novatrices reconnues. Les nouveaux courants de recherche donnent lieu à un dynamisme et à une créativité dans le monde de l'éducation. Conséquemment, la collection Éducation-Recherche des Presses de l'Université du Québec offre un lieu de présentation des plus récents résultats de recherche dans le domaine de l'éducation. Respectant les critères de scientificité des revues arbitrées, cette collection offre l'occasion aux chercheuses et chercheurs de présenter l'état des connaissances dans leurs domaines ou encore de diriger un numéro thématique sur un sujet d'intérêt.

La collection Éducation-Recherche est dirigée par Nadia Rousseau, forte d'une grande expérience de recherche et de transfert des connaissances et très active dans la valorisation des résultats de la recherche.

**Le développement
de l'agir éthique
chez les professionnels
en éducation**

Presses de l'Université du Québec

Le Delta I, 2875, boulevard Laurier, bureau 450, Québec (Québec) G1V 2M2

Téléphone : 418 657-4399

Télécopieur : 418 657-2096

Courriel : puq@puq.ca

Internet : www.puq.ca

Diffusion/Distribution :

- CANADA** Prologue inc., 1650, boulevard Lionel-Bertrand, Boisbriand (Québec) J7H 1N7
Tél. : 450 434-0306 / 1 800 363-2864
- FRANCE** AFPU-D – Association française des Presses d'université
Sodis, 128, avenue du Maréchal de Lattre de Tassigny, 77403 Lagny, France – Tél. : 01 60 07 82 99
- BELGIQUE** Patrimoine SPRL, avenue Milcamps 119, 1030 Bruxelles, Belgique – Tél. : 02 736 68 47
- SUISSE** Servidis SA, Chemin des Chalets 7, 1279 Chavannes-de-Bogis, Suisse – Tél. : 022 960.95.32



La Loi sur le droit d'auteur interdit la reproduction des œuvres sans autorisation des titulaires de droits. Or, la photocopie non autorisée – le « photocopillage » – s'est généralisée, provoquant une baisse des ventes de livres et compromettant la rédaction et la production de nouveaux ouvrages par des professionnels. L'objet du logo apparaissant ci-contre est d'alerter le lecteur sur la menace que représente pour l'avenir de l'écrit le développement massif du « photocopillage ».

Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation

Formations initiale et continue

Sous la direction de
LISE-ANNE ST-VINCENT

Préface de
EIRICK PRAIRAT



Presses de l'Université du Québec

**Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives nationales
du Québec et Bibliothèque et Archives Canada**

Vedette principale au titre :

Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation :
formations initiale et continue

(Collection Éducation-recherche ; 35)

Comprend des références bibliographiques.

ISBN 978-2-7605-4232-7

1. Enseignants – Déontologie. 2. Enseignants – Formation. I. St. Vincent, Lise-Anne,
1963- . II. Collection : Collection Éducation-recherche ; 35.

LB1779.D48 2015

174'.937

C2014-942538-4

Les Presses de l'Université du Québec
reconnaissent l'aide financière du gouvernement du Canada
par l'entremise du Fonds du livre du Canada
et du Conseil des Arts du Canada pour leurs activités d'édition.

Elles remercient également la Société de développement
des entreprises culturelles (SODEC) pour son soutien financier.

Conception graphique

Richard Hodgson

Mise en pages

Info 1000 Mots

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2015

- › Bibliothèque et Archives nationales du Québec
- › Bibliothèque et Archives Canada

© 2015 – Presses de l'Université du Québec

Tous droits de reproduction, de traduction et d'adaptation réservés

Imprimé au Canada

P R É F A C E

Eirick Prairat
Université de Lorraine
Institut universitaire de France

La lecture de ce beau livre suggère nombre de réflexions. Réflexion tout d'abord sur le contexte sociopolitique dans lequel se déploient aujourd'hui les activités professionnelles. En effet, jamais nos sociétés n'ont autant fait appel au droit pour régler les différends liés au vivre-ensemble. Comment ignorer cette nouvelle donne ? Le droit est devenu l'instance par excellence de régulation des rapports sociaux, le principe d'arbitrage et de résolution privilégié de la conflictualité sociale. L'ampleur du processus de judiciarisation est telle que des sphères, jusque-là préservées, sont aujourd'hui gagnées. La famille, par exemple, longtemps restée hors-droit n'est plus épargnée, nous assistons à une réglementation juridique de l'ensemble de la vie privée. Divorces, gardes d'enfants, pensions alimentaires... pas un litige n'échappe à la régulation juridique. Ce prodigieux essor du droit, dans les démocraties modernes, se manifeste également par une étonnante inflation prescriptive. L'ensemble des activités sociales, des plus anodines aux plus importantes, tend à faire l'objet d'un véritable maillage normatif. On peut alors légitimement craindre, comme le notent justement des contributeurs du présent ouvrage, que le droit et plus particulièrement la jurisprudence ne viennent coder, en quelque sorte du dehors, les activités professionnelles. De sorte que le souci éthique grandissant qui se manifeste aujourd'hui, dans l'enseignement et le travail social, doit être salué comme l'affirmation salutaire d'un désir d'autorégulation.

On ne saurait bien évidemment corréler la demande d'éthique contemporaine à la seule question de la judiciarisation. Il faut aussi évoquer la perte des repères. Mais comprenons bien que cet estompement des repères qui découle, pour partie, de l'effacement progressif de l'autorité et de la tradition, n'est que l'envers de la montée en puissance de nos libertés. Le développement actuel d'une culture de l'éthique, comme le remarque Alain Renaut, est lié au fait que, dans nos sociétés, nous nous sommes accoutumés à considérer nos choix éthiques comme étant l'expression de notre liberté, choix ne devant ultimement engager que nous-mêmes. En d'autres termes, la demande d'éthique contemporaine qui traverse les différentes sphères de nos sociétés est consubstantielle à la forme démocratique, elle n'est pas conjoncturelle, mais structurelle. Nous pouvons dès lors raisonnablement penser que les travaux et les recherches en éthique professionnelle vont prendre dans un avenir relativement proche une place significativement plus importante. La professionnalisation des métiers de l'enseignement et de l'éducation y contribue... Et les questions ne manquent pas... À commencer par celle-ci : N'a-t-on pas trop privilégié les approches rationalistes de l'agir moral ? N'a-t-on pas, en formation, accordé trop de place à la justification, au raisonnement et à l'exercice de la délibération ? N'a-t-on pas, en somme, oublié de faire une place à la sensibilité éthique ?

Il est vrai que les morales conséquentialistes, et l'utilitarisme au premier chef, ont sur ce point très largement contribué à éclipser la dimension sensible et émotionnelle du sujet. Ces approches éthiques présupposent, on le sait, un agent calculateur, capable à tout moment d'avoir une claire conscience des conséquences des actes qu'il entend poser. Représenter l'agent moral sous les traits d'un évaluateur impénitent est pour le moins choquant. Au-delà de cet aspect, est-il bien réaliste d'accréditer une telle conception de l'agent moral ? Peut-on vraiment à tout moment apprécier et mesurer toutes les conséquences de nos décisions ? N'est-ce pas plaider pour une conception totalement irréelle de l'agent moral ? Conception froide et désincarnée. Mais dès lors que l'on entend légitimement réaffirmer la place de la sensibilité – ce que l'on a pu jadis appeler le sens moral – se pose la question des attendus d'une morale professionnelle qui n'est pas, comme l'adjectif l'indique, une morale privée. Hegel et Durkheim situent ce qu'ils appellent la « morale des corporations » entre la « morale domestique » et la « morale civique », et tous deux y voient une forme de régulation intermédiaire essentielle à la vie publique. La morale professionnelle est une morale qui organise et régule une activité publique confrontée à des enjeux et à des problèmes spécifiques. Elle est donc par définition étrangère à la question de la vie bonne et du style personnel de vie. Elle a de surcroît vocation à être commune, et donc à pouvoir être revendiquée par l'ensemble des membres d'une profession sans que cette revendication n'apparaisse comme un sacerdoce. Elle ne saurait en conséquence être un prolongement, une projection ou une simple externalisation de la morale privée dans l'univers du travail, car elle est, comme le dit encore Durkheim, « une forme spéciale de la morale commune ».

Comment ne pas dire un mot sur la question de la responsabilité, notion centrale qui est au cœur de toute profession éducative. Je pense à la contribution évoquant les finissants stagiaires en éducation préscolaire et en enseignement primaire, ils s'interrogent sur les limites de leur responsabilité. Ne posent-ils pas là une vraie question ? La responsabilité juridique désigne le fait pour une personne – physique ou morale – d'être tenue à certaines obligations clairement codifiées par la loi ou les réglementations professionnelles. En droit, être responsable c'est répondre de sa personne, de ses actes (intentionnels ou non) et de leurs conséquences pour autrui. Dans une acception morale, la responsabilité n'est pas réponse à une exigence extérieure, elle est auto-obligation. Plus fondamentalement, il s'agit moins de répondre de soi (devant autrui) que de répondre d'autrui, de l'autre dans ce qu'il peut avoir de fragile et de vulnérable. On voit en quel sens l'assomption d'une telle responsabilité excède la responsabilité juridique, car elle échappe précisément à la logique de l'imputation. Or, en un autre sens, sorte de contrepois à cette vertigineuse extension de la

responsabilité, on pressent qu'il ne peut y avoir de responsabilité morale digne de ce nom – c'est-à-dire effective – que circonscrite par une tâche ou une mission ; on ne saurait répondre de tous, à tout moment, cela reviendrait, *in fine*, à ne répondre de personne. Une des questions cruciales est alors de délimiter les différents champs d'intervention et les différents segments de responsabilité qui incombent aux différents professionnels qui peuvent, à l'occasion, être simultanément impliqués dans une même action éducative.

Si cet ouvrage a le mérite de soulever nombre de questions essentielles, et je m'en suis tenu ici à celles qui font écho de manière immédiate à mes propres recherches – que les collègues « oubliés » me pardonnent –, il le fait toujours adossé à l'expérience ou à partir de travaux d'enquête. C'est peut-être la force de ce travail, de partir des préoccupations intellectuelles et pratiques des acteurs, des situations mêmes de travail, pour déployer des analyses ou suggérer des pistes et des perspectives de formation. Je voudrais terminer par une ultime remarque qui aurait pu être les tout premiers mots de cette préface : la morale est liée à l'agir. Oui, la morale est liée à l'agir, elle guide et oriente l'action, c'est ce que la grande éthicienne britannique Philippa Foot a appelé l'exigence humienne d'un lien avec la pratique (*Hume's practicality requirement*). Cela ne signifie pas que l'homme moral ne pense pas ou qu'il ne délibère pas. Cela signifie qu'il ne se contente pas de réfléchir et de délibérer, mais qu'il s'engage et que c'est précisément la qualité de cet engagement dans le monde qui permet de le qualifier d'homme *moral*.

REMERCIEMENTS

Lise-Anne St-Vincent
Université du Québec à Trois-Rivières

Nous tenons à remercier tous les auteures et auteurs qui ont accepté de participer à cet ouvrage sur un sujet qui revêt une grande importance dans la formation des professionnels qui œuvrent dans les milieux de l'éducation, soit le développement de l'agir éthique.

Il convient ensuite de signaler la contribution financière de l'Université du Québec à Trois-Rivières, du Département des sciences de l'éducation ainsi que de la Chaire de recherche Normand-Maurice, qui ont rendu possible la réalisation de cette édition.

Nous tenons également à souligner la qualité du travail technique de madame Odette Larouche pour la relecture du document de même que le travail de coordination de madame Caroline Vézina.

Enfin, un merci spécial à Nadia Rousseau pour ses conseils judicieux et son soutien tout au long de cet accomplissement.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| <i>Préface</i> | VII |
| <i>Eirick Prairat</i> | |
| <i>Remerciements</i> | XIII |
| <i>Lise-Anne St-Vincent</i> | |
| <i>Introduction</i> | 1 |
| <i>Lise-Anne St-Vincent</i> | |
| Chapitre 1 L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. | 5 |
| <i>Guylaine Cloutier, Lise-Anne St-Vincent et Francisco Loiola</i> | |
| 1. L'évolution sociétale et les préoccupations éthiques ... | 7 |
| 2. La professionnalisation enseignante | 8 |
| 3. L'éthique professionnelle en enseignement | 11 |
| 4. La compétence éthique dans les programmes de formation à l'enseignement | 13 |
| 5. Les angles de recherche sur le développement de l'agir éthique dans la formation en enseignement ... | 16 |
| 6. Le développement de l'agir éthique dans la formation à l'enseignement | 17 |
| Références | 19 |
| Chapitre 2 Enseigner l'éthique aux futurs enseignants. ... | 25 |
| <i>Denis Jeffrey</i> | |
| 1. Les deux éthiques | 28 |
| 1.1. L'éthique de la vertu | 28 |
| 1.2. L'éthique de la responsabilité | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 2. Enseigner l'éthique | 34 |
| 2.1. Les dilemmes et les devoirs professionnels | 34 |
| 2.2. La description de la démarche pédagogique | 35 |
| Conclusion | 37 |
| Annexe | 38 |
| Références | 42 |
| | |
| Chapitre 3 Les poursuites judiciaires et la jurisprudence comme balises éthiques en formation initiale | 45 |
| <i>David Harvoengt</i> | |
| 1. Une recherche sur la jurisprudence | 49 |
| 2. Qu'est-ce que la jurisprudence ? | 50 |
| 3. Ce qui émerge de cette jurisprudence dans les cas touchant l'enseignement | 51 |
| 4. Les cas judiciaires dans un cours universitaire | 52 |
| 5. Des exemples... et d'autres encore ! | 54 |
| 5.1. Les interventions physiques | 55 |
| 5.2. Les attouchements sexuels | 56 |
| 5.3. La vie privée des enseignants | 58 |
| Conclusion | 60 |
| Références | 61 |
| | |
| Chapitre 4 La formation aux métiers d'accompagnement: pour un développement de la sensibilité et de l'agir éthique | 63 |
| <i>Diane Léger et Jeanne-Marie Rugira</i> | |
| 1. La mise en contexte | 65 |
| 2. De la sensibilité éthique en question | 67 |
| 3. Former à la sensibilité éthique: un défi pédagogique | 70 |
| 3.1. Du corps et de la perception au cœur du développement de la sensibilité éthique | 70 |
| 3.2. Pour un développement des compétences perceptives et attentionnelles | 72 |
| 4. Les « pratiques de soi » au cœur de la formation à la sensibilité et à l'agir éthique | 75 |
| 4.1. La pédagogie perceptive: en chemin avec Danis Bois | 76 |

| | |
|---|-----------|
| 4.2. Pour une démarche réflexive et dialogique..... | 78 |
| Conclusion..... | 80 |
| Références..... | 80 |
| Chapitre 5 Comment définir le concept d'éthique ? | |
| Regards croisés d'acteurs en formation pratique..... | 83 |
| <i>Mélanie Belzile et Frédéric Deschenaux</i> | |
| 1. La mise en contexte de l'étude..... | 85 |
| 2. Quelques brefs repères conceptuels..... | 85 |
| 3. L'objectif de recherche..... | 86 |
| 4. Une méthodologie qualitative pour recueillir le point de vue des acteurs concernés..... | 86 |
| 5. Le concept d'éthique vu par les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs universitaires..... | 87 |
| 5.1. Des définitions du concept d'éthique..... | 87 |
| 5.2. Des regards croisés: des tendances qui se dessinent..... | 89 |
| 6. La discussion..... | 92 |
| Conclusion..... | 96 |
| Références..... | 96 |
| Chapitre 6 Les besoins de formation psychologique chez les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire: pourquoi s'y intéresser d'un point de vue éthique ?..... | 99 |
| <i>Marie-Andrée Pelletier</i> | |
| 1. La formation psychologique..... | 102 |
| 2. Les besoins de formation psychologique liés aux compétences d'intervention..... | 102 |
| 2.1. Les interventions avec le parent, avec le technicien en éducation spécialisée et celles relatives aux cas d'intimidation..... | 103 |
| 2.2. Les limites des responsabilités des enseignants et les possibilités d'intervention..... | 105 |
| 2.3. La pratique et l'analyse réflexives..... | 106 |

| | |
|--|------------|
| 2.4. L'aide demandée par les enseignants aux pairs et aux différents intervenants | 107 |
| Conclusion | 109 |
| Références | 110 |
| Chapitre 7 Éthique et libération: pratiques d'enseignants auprès d'élèves sourds | 113 |
| <i>Sylvain Letscher, Ghyslain Parent et Rollande Deslandes</i> | |
| 1. Une éthique professionnelle qui s'exerce dans la pratique enseignante auprès des élèves sourds | 117 |
| 2. Vers des pratiques d'éducation inclusive, de la normalisation à la dénormalisation | 118 |
| 3. Les processus de résistance active de personnes sourdes et leur enseignant signifiant | 122 |
| 4. Des pratiques des enseignants porteuses de libération pour les élèves sourds | 123 |
| Conclusion | 134 |
| Références | 135 |
| Chapitre 8 L'agir éthique chez des directions d'établissement: proposition d'une typologie des approches utilisées pour résoudre des problèmes éthiques | 139 |
| <i>Lise-Anne St-Vincent</i> | |
| 1. La présentation de la recherche | 141 |
| 1.1. La direction d'établissement devant les problèmes éthiques | 141 |
| 1.2. Les objectifs de la recherche | 142 |
| 2. L'approche méthodologique adoptée | 143 |
| 2.1. Les outils de collecte de données | 143 |
| 2.2. Les participants | 143 |
| 2.3. L'analyse des données | 145 |
| 3. Les résultats: les types de problèmes éthiques relevés et les approches utilisées pour les résoudre | 149 |
| 3.1. Les problèmes relevés au Québec, Canada | 150 |
| 3.2. Les problèmes relevés dans le canton de Vaud, Suisse | 153 |

| | |
|--|------------|
| 3.3. Les problèmes relevés dans la province de Castellón, Espagne..... | 156 |
| 4. La typologie des approches de résolution..... | 158 |
| 5. La discussion quant aux problèmes éthiques identifiés et aux approches utilisées..... | 160 |
| Conclusion..... | 161 |
| Références..... | 163 |
| Conclusion De l'agir éthique en éducation comme d'un <i>work in progress</i>..... | 167 |
| <i>Antoine Baby</i> | |
| Un Québec anomique..... | 169 |
| Vers une éthique de responsabilité..... | 171 |
| Pour apprivoiser un agir éthique..... | 172 |
| Le dilemme endogène..... | 174 |
| L'objection de conscience..... | 175 |
| La désobéissance civile..... | 176 |
| Références..... | 177 |
| Notices biographiques..... | 179 |

INTRODUCTION

Lise-Anne St-Vincent
Université du Québec à Trois-Rivières

L'éthique professionnelle est devenue un aspect important de la formation des professionnels qui œuvrent dans les milieux de l'éducation. Il est attendu, tant de l'enseignant en devenir que de l'enseignant expert, tant de la direction d'établissement scolaire que des différents professionnels qui y travaillent, qu'ils développent leur agir éthique de manière continue et transversale dans leur pratique.

Cependant, l'éthique professionnelle est un objet complexe à appréhender. Ainsi, il s'avère nécessaire d'explorer différents angles, notamment les rôles que les professionnels ont à assumer auprès des divers acteurs scolaires. Par ailleurs, l'agir éthique d'un individu évolue sur plusieurs plans simultanément et il serait présomptueux de vouloir dresser un portrait linéaire des étapes et des trajectoires à emprunter pour le développer. L'éthique professionnelle est une construction en mouvance dans laquelle se conjuguent sans cesse de nouveaux éléments tels que des politiques, des expériences, des pratiques et des paradigmes. Pour ces raisons, les recherches effectuées sur le sujet prennent une valeur significative. En effet, elles nous permettent de prendre du recul par rapport à certains phénomènes vécus dans les pratiques et de mettre en lumière les contours et les éléments présents dans le processus de la construction de l'agir éthique du professionnel. C'est dans cet esprit que cet ouvrage collectif souhaite contribuer de manière innovante aux connaissances actuelles liées à l'éthique professionnelle.

L'idée d'un tel ouvrage a émergé à la suite d'échanges entre des chercheurs interpellés par la question du développement de l'agir éthique dans les formations. Les recherches présentées ici amènent de nouvelles pistes de réflexion sur les formations initiale et continue dans le but de développer nos pratiques d'accompagnement auprès des professionnels qui œuvrent dans les divers milieux éducatifs. Nous nous intéressons particulièrement aux approches utilisées, aux modèles d'intervention et de construction expérimentés auprès de professionnels. Les auteurs sont des chercheurs issus de différentes universités québécoises, soit l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'Université Laval, l'Université de Montréal et l'Université du Québec à Rimouski.

Dans cet ouvrage, nous abordons deux volets: celui de la formation initiale et celui de la formation continue. Dans un rythme éclectique, les chercheurs nous présentent des éléments mis en lumière à travers leurs recherches et nous proposent des pistes pour établir des échafaudages dans l'articulation de formations visant le développement de l'agir éthique.

Les six premiers chapitres amènent des points de vue sur la formation initiale. Ainsi, le chapitre 1 attire l'attention sur les enjeux et les préoccupations qui ont contribué à l'intégration du développement de l'agir éthique dans les programmes de formation à l'enseignement au

Québec. Le chapitre 2 illustre des lignes de conduite pédagogique pour situer les futurs enseignants à travers l'évolution des orientations philosophiques de l'éthique professionnelle en enseignement, de l'éthique de la vertu à celle de la responsabilité. Le chapitre 3 poursuit dans cette voie en présentant la jurisprudence comme une balise significative pour amorcer des réflexions sur l'agir éthique en enseignement chez les étudiants. Dans le chapitre 4, l'intérêt se porte vers une tout autre direction, soit la place qu'occupe le corps vivant afin d'aider au développement des compétences attentionnelles et perceptives et ainsi former à la sensibilité éthique. La recherche présentée au chapitre 5 s'intéresse pour sa part au rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs, particulièrement à leur définition du concept de l'éthique. Le chapitre 6, quant à lui, met en évidence les besoins de formation psychologique relevés par les finissants stagiaires ainsi que leur lien avec le développement de l'agir éthique. Les deux derniers chapitres sont davantage axés sur la formation continue, soit un autre contexte de formation où le développement de l'agir éthique demeure essentiel; le chapitre 7 présente des pratiques enseignantes auprès d'élèves sourds favorisant le développement de leur participation sociale, mettant en lumière des enjeux éthiques liés à l'inclusion scolaire. Tandis que le chapitre 8 porte un regard particulier sur un acteur pivot dans les milieux de l'éducation, soit la direction d'établissement scolaire. Dans ce dernier chapitre, une typologie est proposée pour saisir certaines nuances entre les approches utilisées par les directions pour résoudre un problème éthique à l'école.

La conclusion propose enfin une synthèse judicieuse des textes présentés dans les deux volets, soit la formation initiale et la formation continue. De plus, on y soulève des enjeux importants liés à l'éthique professionnelle dans une perspective sociologique, nous permettant d'ouvrir sur d'autres questions fondamentales par rapport au développement de l'agir éthique, telle que celle concernant la cohabitation de systèmes de valeurs différents chez un même professionnel et les confrontations internes que cela peut supposer.

Cet ouvrage collectif, riche de nouvelles avenues en matière d'éthique appliquée, veut amorcer une réflexion à long terme entre toutes les personnes impliquées dans le monde de l'éducation. Afin de dresser des lignes conductrices et d'articuler des formations pour le développement de l'agir éthique des professionnels, il s'avère incontournable d'accroître nos connaissances sur le plan scientifique. C'est à la lumière de nos échanges et de nos découvertes qu'il deviendra alors possible d'établir un langage commun plus clair et plus sensible aux réalités que vivent tous les acteurs dans les divers milieux.

Bonne lecture!

CHAPITRE

1

L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation initiale à l'enseignement

Guylaine Cloutier

Université de Montréal

Lise-Anne St-Vincent

Université du Québec à Trois-Rivières

Francisco Loiola

Université de Montréal

RÉSUMÉ

La volonté de formaliser l'agir éthique dans la formation des enseignants est née, entre autres, des changements qu'a engendrés l'évolution sociétale des dernières décennies. De surcroît, un désir de professionnalisation de l'enseignement a renforcé cette intention. Ce chapitre porte un regard, à travers certains écrits, sur ce qui a contribué à insuffler des préoccupations pour l'agir éthique de l'enseignant et la place que lui confèrent les programmes de formation à l'enseignement. Il propose également une vue d'ensemble des angles de recherche examinés par les chercheurs à cet égard.

L'enseignant se retrouve au cœur d'une société empreinte de changements rapides. Malgré la zone d'incertitude que ce mouvement génère, on attend de lui qu'il adopte en tout temps une conduite professionnelle. Par conséquent, puisque l'agir éthique se révèle une compétence professionnelle, il importe qu'il fasse l'objet d'un apprentissage soutenu lors de la formation. Cette douzième compétence du référentiel de compétences professionnelles constitue, d'une certaine façon, l'aboutissement de plusieurs pages de l'histoire du système éducatif. Ainsi, ce chapitre pose certains jalons significatifs qui ont marqué le chemin vers l'apparition de la compétence éthique dans les programmes de formation initiale à l'enseignement au Québec : évolution sociétale, visées de professionnalisation, recherches traitant de l'éthique professionnelle en éducation, publications et réformes des programmes d'enseignement.

1. L'ÉVOLUTION SOCIÉTALE ET LES PRÉOCCUPATIONS ÉTHIQUES

Si pendant longtemps les valeurs morales héritées de l'éducation catholique ont tracé des lignes de conduite dans la société québécoise, la modernisation a fait naître depuis un désir d'émancipation et, par conséquent, un besoin de se distancier de cet héritage religieux (Jeffrey, 1999a). Ainsi, depuis une trentaine d'années, des changements sociétaux liés à la modernisation tels que l'évolution technologique, le déclin de croyances religieuses et la multiplicité des référents culturels entraînent une fragilisation des repères moraux. En fait, tout en ne se reconnaissant plus dans la morale catholique (Jeffrey, 1999b), l'individu est convié à côtoyer l'Autre, porteur de valeurs et de croyances différentes des siennes. Dès lors, une incertitude vient teinter certaines de ses décisions d'agir. Devant cette mutation sociale, certains éthiciens évoqueront la perte de « gyroscope éthique » (Desaulniers et Jutras, 2012) pour se repérer et pour justifier leurs décisions et leurs actions. Conséquemment, devant ces transformations, la morale, qui peut renvoyer à des obligations et à des contraintes, apparaît insuffisante pour guider l'agir des individus (Lagarrigue, 2001), d'autant qu'elle peut comporter une connotation négative (Desaulniers et Jutras, 2012 ; Jeffrey, 2007 ; Pagoni-Andréani, 1999) lorsqu'elle se veut incitative et répressive. La perspective éthique se révèle donc une avenue significative afin de rompre avec la morale catholique (Fortin, 1995) proposant de se rapporter à des valeurs plutôt qu'à des obligations (Legault, 2003) devant une décision d'agir. Cependant, la morale et l'éthique peuvent être comprises dans un rapport de complémentarité (Fortin, 1995 ; Gohier, 2005). Bien que ses repères soient fragilisés, l'individu n'est pas pour autant

dépourvu de morale personnelle, et il lui est impossible de la supprimer de son existence, car, comme le rapporte Jeffrey (2007), elle constitue le résultat de son éducation : « Les individus sont déjà, depuis leur plus tendre enfance, socialisés à des normes morales dont ils tirent sens et valeurs pour leur vie » (p. 44). C'est l'interaction avec l'autre et la morale qui est sienne qui suscitent une réflexion éthique. Plus réflexive et dialogique, l'éthique porte donc sur des principes moraux ainsi que sur des valeurs qui se traduisent dans des comportements.

Cette zone d'incertitude (Canto-Sperber, 2002) devant des enjeux éthiques n'échappe pas à l'école, qui est en quelque sorte un miroir de la société : « 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). Ce phénomène fait ainsi émerger des préoccupations pour la dimension éthique en éducation, car l'enseignant, en tant que mandataire de la mission éducative de l'école, constitue, d'une part, un agent de socialisation auprès de ses élèves : au-delà des connaissances qu'il doit transmettre aux élèves, la responsabilité lui appartient de les préparer à la vie sociale. D'autre part, il conserve un rôle d'agent moral l'obligeant à adopter des conduites qui s'inscrivent en cohérence avec celles qu'il souhaite inculquer à ses élèves (Campbell, 2006).

2. LA PROFESSIONNALISATION ENSEIGNANTE

Bien que les changements engendrés par la mutation sociale amènent un intérêt grandissant pour la dimension éthique, le vent de professionnalisation qui souffle sur l'enseignement, depuis quelques décennies, contribue également à nourrir cette préoccupation. En effet, la professionnalisation enseignante n'est pas étrangère aux préoccupations éthiques dans les milieux scolaires québécois, comme en témoigne son évolution.

Au cours du *xx*^e siècle, les États-Unis connaissent plusieurs débats entourant l'amélioration des programmes de formation à l'enseignement. Cependant, les années 1980 se sont révélées particulièrement influentes en ce qui concerne la professionnalisation de l'enseignement.

Ces débats ont entraîné d'importantes réformes des programmes de formation à l'enseignement afin de répondre aux besoins éducatifs et économiques de leur temps. Cela a donné lieu à la création d'un groupe de travail appelé Carnegie Forum on Education and the Economy (1986), qui publie un rapport dans lequel sont introduites des recommandations pour rehausser les normes et la formation professionnelle des enseignants. Il s'agit, entre autres, de restructurer les écoles afin

de fournir un environnement professionnel aux enseignants. Avec ce professionnalisme se manifestent une plus grande autonomie dans les décisions ainsi qu'une plus grande responsabilité à l'égard des résultats des élèves. Il en va également ainsi pour la formation pour laquelle les exigences se resserrent : les étudiants en enseignement sont recrutés après l'obtention d'une licence en arts (B.A.) ou en sciences (B. Sc.), après quoi ils doivent compléter une maîtrise en enseignement. Ce qui conduit à la création du Conseil national des normes professionnelles d'enseignement dont le mandat consiste à doter la profession enseignante d'une éthique (Bourdoncle, 1991). Le groupe Holmes (1986), constitué de doyens des principales universités américaines de recherche, poursuit ce travail, consacrant cependant ses efforts essentiellement à la formation, et publie trois rapports, entre 1986 et 1995, dans lesquels sont énoncées des recommandations qui convergent toutes vers une même direction : l'enseignement doit devenir une profession à l'instar des professions libérales comme la médecine ou l'architecture. Pour ce faire, il est souhaitable que les connaissances des enseignants puissent prendre appui sur la recherche (Beckers, 2007 ; Gauthier et Martineau, 2002). Naît ainsi la proposition d'une base de connaissances nécessaires pour enseigner (Gauthier et Martineau, 2002), laquelle implique la collaboration entre chercheurs et praticiens. Les recherches subséquentes emprunteront cette voie et contribueront à cristalliser, aux États-Unis d'abord, ce mouvement de professionnalisation.

L'influence américaine atteint le Canada alors que l'Ontario, devant la complexité de l'acte d'enseigner, évoque la nécessité que l'enseignement soit à la hauteur des défis que présente une société en transformation. En 1995, à la suite du rapport Bégin-Caplan de 1993, le ministère de l'Éducation de l'Ontario dépose le document *De nouvelles bases pour l'éducation en Ontario, les grandes lignes*, ce qui entraîne la création d'un ordre professionnel, et ce, malgré l'opposition des enseignants. Dans ce cas, c'est l'accès au statut juridique de la profession qui, de l'avis du gouvernement, constitue le point d'entrée du processus de professionnalisation. Notons que l'Ontario se veut la deuxième province canadienne à être dotée d'un ordre professionnel après la Colombie-Britannique, en 1987, à la suite de l'adoption de la *Teaching Profession Act* (1987).

Au Québec, dans les années 1960, c'est le rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement, la commission Parent, qui insuffle les balbutiements de la professionnalisation enseignante, laquelle soutient l'idée d'éthique professionnelle. Précisons qu'avant ces années, il est davantage question de moralité religieuse exemplaire que d'éthique professionnelle (Jeffrey, 2013), alors que le personnel enseignant doit posséder des vertus telles que l'exige le catholicisme. Ce sont donc les années 1960 qui portent véritablement ce désir de professionnaliser

l'enseignement. Néanmoins, le Québec n'imitera pas les deux provinces canadiennes susmentionnées et ne se dotera pas d'un ordre professionnel, et ce, malgré les débats qui s'ensuivent et en dépit du fait que l'Office des professions convient en 2002 que l'enseignement constitue une profession (Tardif, 2013). Auparavant confiée aux écoles normales, la formation des enseignants, qui doit comporter un caractère scientifique, devient alors la responsabilité des universités, lesquelles créeront leurs propres écoles de pédagogie. La formation des enseignants de même que leur perfectionnement apparaissent donc comme un enjeu central de ce rapport :

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).

Dans les années 1980, dans une lettre ouverte intitulée « L'enseignante et l'enseignant : des professionnels », cette idée de professionnaliser et de rehausser l'enseignement sur le plan social est défendue par Camille Laurin, alors ministre de l'Éducation, qui reconnaît l'enseignant en tant que professionnel et l'acte pédagogique comme acte professionnel. C'est néanmoins au début des années 1990 que revient avec force cette idée de professionnalisation qui est portée, entre autres, par des universitaires des sciences de l'éducation de même que par certains organismes comme le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 1990). En fait, le CSE entretient les mêmes préoccupations que celles défendues par les groupes de travail américains évoqués précédemment : l'enseignement nécessite une formation universitaire supérieure qui requiert des connaissances et des compétences qui lui sont propres (Gauthier et Tardif, 1999). Par ailleurs, dans son rapport de 1989-1990, *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, le CSE évoque le défi éthique que doivent relever les établissements d'éducation devant les signes de changements sociétaux. C'est pourquoi il introduit la notion de compétence éthique dans le curriculum scolaire.

Le début des années 1990 constitue le point culminant d'une formation centrée sur la professionnalisation enseignante qui conduira à la création du Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE) et du Comité d'agrément des programmes de formation des

enseignants (CAPFE) dont le mandat principal est d'agrèer les programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire en collaboration avec le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). De plus, devant la nécessité de répondre efficacement aux besoins éducationnels d'une société en transformation, le gouvernement lance une campagne de consultation à travers le Québec, identifiée comme les états généraux 1995-1996 (MEQ, 1996), afin de donner un nouveau souffle au système éducatif.

Les recommandations de ces états généraux conduisent à la publication de différents rapports ministériels comme *Réaffirmer l'école* (MEQ, 1997b) et *L'école, tout un programme* (MEQ, 1997a), qui présentent le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) dont les orientations se fondent sur une approche par compétences. Dans un souci de cohérence, la formation à l'enseignement primaire et secondaire doit conséquemment s'inscrire dans ce sens. Le référentiel de compétences professionnelles comprend 12 compétences attendues comme exigences professionnelles en enseignement. Ce dernier témoigne de la volonté de professionnaliser l'enseignement. La formation à l'enseignement ne se limite dorénavant plus à transmettre des connaissances nécessaires pour enseigner, mais comporte aussi « une dimension professionnelle incarnée dans des compétences précises » (Tardif, 2013, p. 280).

En somme, l'idée de professionnalisation enseignante emprunte deux voies. D'une part, sur le plan social, il s'agit de rehausser le travail enseignant à la manière des professions libérales telles que la médecine. D'autre part, la professionnalisation passe par la voie de l'universitarisation (Beckers, 2007), c'est-à-dire qu'elle mise sur la formation qui doit dispenser des savoirs d'expertise. Dans cette perspective, enseigner constitue un acte qui requiert des compétences professionnelles dont l'une d'elles concerne l'agir éthique.

3. L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE EN ENSEIGNEMENT

Puisque l'être humain représente le principal objet de travail de l'enseignant (Cherradi, 1990) et parce que les relations humaines comportent leur lot d'incertitudes, l'enseignement nécessite une éthique qui lui est propre, d'autant que les rapports que l'enseignant entretient avec ses élèves sont empreints de vulnérabilité et d'inégalité (Desaulniers et Jutras, 2012; Legault, 2003). En effet, l'enseignant détient un certain pouvoir que l'élève ne possède pas et cette asymétrie place ce dernier dans une situation de vulnérabilité. Par ailleurs, rappelons que l'enseignant, dans une école

touchée par les transformations, représente un agent moral auprès de ses élèves. Tout comme dans d'autres professions telles que la médecine, la psychologie ou le droit, l'éthique professionnelle permet de guider l'agir du praticien. En fait, il s'agit d'une norme de régulation qui permet de distinguer un comportement acceptable d'un comportement non acceptable dans la société (Desaulniers et Jutras, 2012). Cependant, déterminer si un comportement acceptable ou non peut comporter une dimension relevant de référents personnels (Fortin et Parent, 2004), car cela renvoie aux valeurs, lesquelles appartiennent à la personne.

Il s'avère pertinent de mentionner que l'éthique est scrutée selon deux perspectives, bien que leur distinction ne fasse pas l'objet d'un consensus (Staquet, 1997) : l'éthique fondamentale et l'éthique appliquée. L'éthique fondamentale, en quête de sens, s'intéresse « aux concepts de responsabilité, de justice, de communication et de sollicitude » (Desaulniers et Jutras, 2006, p. 33), lesquels découlent de la philosophie morale. Cependant, des critiques peuvent être adressées à la suite des réflexions issues de l'éthique fondamentale, car elles ne fournissent pas de réponses à court terme à la réalité contemporaine (Jutras, 2009). C'est pourquoi, l'éthique appliquée, plus proche du « terrain », semble pertinente pour guider les décisions liées à un agir.

Alors que plusieurs chercheurs s'intéressent à l'éthique appliquée depuis quelques décennies, mentionnons néanmoins que dans certaines organisations elle a été comprise comme un mode normatif de régulation des conduites. Ainsi, dans les années 1990, dans certaines institutions, elle vise à réglementer la vie des individus au moyen de codes de déontologie et de codes d'éthique, lesquels renvoient à la régulation des conduites en imposant les valeurs propres à une organisation (Roy, 2009). Selon l'auteur, l'éthique a été confondue à ce qui relève de la conformité. Toutefois, devant les tensions engendrées par la multiplicité des valeurs, la réglementation cède le pas tant à la discussion qu'à la réflexion. L'éthique appliquée est plutôt appréhendée, par plusieurs chercheurs, comme une habileté réflexive et dialogique (Jeffrey, 2005 ; Lacroix, 2009 ; Patenaude, 1998 ; Roy, 2009).

Contrairement aux autres professions, comme dans le domaine des soins de la santé, l'éthique professionnelle demeure un objet d'étude récent en éducation (Warnick et Silverman, 2011) ainsi qu'une conséquence de la professionnalisation enseignante. Par ailleurs, cette professionnalisation suppose que l'enseignant développe, au cours de sa pratique, une certaine autonomie qui, elle, exige l'exercice du jugement professionnel, qui va de pair avec l'éthique professionnelle.

Les responsabilités de l'enseignant à l'égard de la mission éducative de l'école, soit celle d'instruire, de socialiser et de qualifier, requièrent à tout moment le déploiement d'une éthique professionnelle. Bien qu'ils n'appartiennent pas à un ordre professionnel, différents documents ministériels peuvent néanmoins fournir certaines balises aux enseignants dans l'adoption d'agir éthique. Par exemple, la Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003) comporte la nécessité de traiter les élèves de manière juste, égale et équitable. La *Loi sur l'instruction publique* (LIP) (gouvernement du Québec, 2014) constitue également une référence : il appartient aux obligations de l'enseignant de prendre tous les moyens possibles pour mener ses élèves à la réussite et les mesures nécessaires pour conserver un haut degré de compétence professionnelle. Aussi, avec le projet de loi 88 (LIP) viennent les notions d'imputabilité et de reddition de comptes qui peuvent obliger les enseignants à justifier leurs décisions auprès de la direction ou auprès des parents. Mentionnons également les différentes lois telles que la *Charte québécoise des droits et libertés de la personne*, les conventions collectives et les codes de vie des établissements d'enseignement. Tous ces documents permettent, jusqu'à un certain point, de guider l'agir éthique des enseignants. Pourtant, dans la pratique quotidienne, ils ne renferment pas toutes les réponses dans l'adoption d'un agir éthique. Dans ces conditions, ce sont les questionnements et les réflexions sur les valeurs professionnelles qui nourrissent l'éthique professionnelle (Roy-Bureau, 2009).

4. LA COMPÉTENCE ÉTHIQUE DANS LES PROGRAMMES DE FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

La situation entourant les préoccupations pour l'éthique professionnelle enseignante n'est pas unique au Québec. En fait, ces préoccupations semblent telles que divers pays intègrent aussi dans leur référentiel une dimension en lien avec l'agir éthique de l'enseignant. Cela a d'ailleurs donné lieu à la publication d'un article de Pachod (2013) dans lequel il compare cette dimension dans trois référentiels de compétences professionnelles : celui de la France, celui de la Suisse et celui du Québec. Bien que les intitulés diffèrent ainsi que leur position dans le référentiel, ils présentent les mêmes obligations en ce qui concerne la classe, l'école et la société. Mentionnons que d'autres pays ont intégré dans leur référentiel un axe qui renvoie à l'agir éthique des enseignants comme le référentiel des enseignants d'anglais en Égypte (*Standard for Teachers of English at Preservice*) qui l'aborde sous l'axe du professionnalisme, alors que celui de

la Belgique (ministère de la Communauté française de Belgique, 2001) le présente sous l'intitulé « Personne ». Enfin, avant d'aborder la compétence éthique telle qu'elle apparaît dans le référentiel québécois de compétences professionnelles, précisons ce qui est entendu par compétence.

Le concept de compétence, qui sert d'assise aux programmes d'enseignement primaire et secondaire, et conséquemment, aux programmes de formation à l'enseignement, renvoie au domaine de l'action, c'est-à-dire que la compétence fait référence à « une situation de travail (activité à réaliser, événement auquel il faut faire face, problème à résoudre, projet à réaliser) » (Le Boterf, 2008, p. 21). En fait, il s'agit de mobiliser des ressources comme les savoirs et les savoir-faire dans diverses situations d'apprentissage. Il est permis d'avancer qu'une fois placé en situation de la vie courante, l'apprenant sera apte à effectuer le transfert et, par conséquent, à réussir une tâche liée à la pratique professionnelle. Cependant, pour les tenants d'une approche par les situations, c'est le caractère authentique d'une situation qui permet le développement d'un agir compétent (Masciotra et Morel, 2010; Masciotra, Medzo et Jonnaert, 2010). C'est ainsi que nous distinguons l'agir compétent du concept de compétence :

système d'actions qui opère dans un champ d'expérience en étant guidé par des connaissances, canalisé par des attitudes, outillé de ressources matérielles et appuyé par des ressources sociales. Dans ce champ d'expérience, l'agir compétent pourvoie une personne d'une efficacité adaptative pour exercer des activités, réaliser des projets ou remplir des rôles sociaux ainsi que pour faire face à des situations, des obstacles, des problèmes et des défis. Le développement d'un agir compétent commence par l'actualisation de l'expérience antérieure et progresse par la construction d'actions, de connaissances nouvelles ou renouvelées et le développement d'attitudes positives (Masciotra et Morel, 2010, p. 2).

Avant que ne soit introduite la compétence éthique dans le référentiel de compétences (MEQ, 2001), le CSE (1990), dans son rapport *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui : une tâche éducative essentielle*, avait érigé les premières lignes entourant le développement d'habiletés s'apparentant à des attitudes favorisant le développement d'une éthique dans la classe. Il s'agissait de privilégier « l'émergence des aptitudes fondamentales à la recherche et au dialogue, à la critique et à la créativité, à l'autonomie et à l'engagement » (p. 10). Cependant, cela faisait davantage référence à ce que doit favoriser l'enseignant dans sa classe plutôt qu'à dresser les pourtours d'une éthique professionnelle proprement dite. Il faudra donc attendre le référentiel de compétences professionnelles afin que soit identifiée la compétence éthique en tant que savoir-agir (Jutras, 2009) : « Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions » (MEQ, 2001, p. 131). Cette compétence repose sur huit composantes qui vont comme suit :

- Discerner les valeurs en jeu dans ses interventions.
- Mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique.
- Fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés.
- Justifier, auprès des publics intéressés, ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves.
- Respecter les aspects confidentiels de sa profession.
- Éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves, des parents et des collègues.
- Situer à travers les grands courants de pensée les problèmes moraux qui se déroulent dans sa classe.
- Utiliser, de manière judicieuse, le cadre légal et réglementaire régissant sa profession (MEQ, 2001, p. 132-134).

Cependant, en plus de faire référence à des comportements attendus et d'être présentées de manière décontextualisée (Masciotra, 2010), ces composantes dénotent une certaine ambiguïté requérant tantôt une éthique de la responsabilité, et tantôt une éthique de la discussion. Notons toutefois que devant ce manque de clarté, certains évoqueront l'espace d'interprétation volontairement laissé à l'enseignant dans les modalités d'application du référentiel (Legendre et David, 2012). Bref, ces composantes se déclinent de façon peu opérationnalisée et renvoient à une éthique professionnelle qu'il conviendrait de préciser (Desaulniers et Jutras, 2012). Alors qu'une compétence renvoie à un savoir-agir, il est admis de se demander ce qu'est un comportement éthique. Le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004) l'évoque lorsqu'il invite les enseignants associés à soutenir les stagiaires dans le développement de « comportements éthiques ». Mais qu'est-ce qu'un comportement éthique ? Le référentiel de compétences prescrit est peu bavard à cet égard.

Devant des dimensions ou des interrogations liées à l'éthique, certains chercheurs évoquent des dilemmes ou des problèmes éthiques qui renvoient à des « situations extrêmes » (Jutras, 2009) ou à de « grosses affaires » (Boudreau, 1995). En guise d'exemple, dans les travaux de St-Vincent (2011), une enseignante mentionne la situation d'une jeune élève brutalisée par sa mère. Ceci comporte effectivement une situation préoccupante. Toutefois, l'éthique ne renvoie pas qu'à des cas extrêmes, elle concerne également les comportements spontanés qui se rapportent à la pratique courante. En fait, ces comportements témoignent de l'éthique et de la morale d'un individu, mais semblent susciter peu d'intérêt pour la recherche (Varela, 1996). Pourtant, l'agir de l'enseignant exerce une influence sur les élèves :

Les enseignants qui assument leur rôle d'agent moral saisissent les responsabilités éthique et morale qui entourent leur pratique professionnelle. Conscients que leurs comportements ont une influence sur les élèves, ils s'efforcent d'adopter une conduite éthique dans l'exercice de leurs fonctions (Campbell, 2003, p. 47; traduction libre).

5. LES ANGLES DE RECHERCHE SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE DANS LA FORMATION EN ENSEIGNEMENT

Avec le mouvement de professionnalisation, l'éthique professionnelle enseignante constitue une préoccupation tant en Europe, aux États-Unis qu'au Québec et, conséquemment, plusieurs chercheurs s'y intéressent. Elle emprunte toutefois des voies différentes de recherche selon la posture du chercheur. Cela peut s'expliquer, entre autres, par le fait que le concept d'éthique est associé à différents cadres de référence, comme ceux de l'éthique de la vertu ou de la justice.

Ainsi, plusieurs chercheurs se sont intéressés au raisonnement ou au jugement moral de l'enseignant, lequel passe par des stades de développement. L'éthique professionnelle, dans ce cas, dépend de la maturité des structures cognitives d'un individu. Plusieurs recherches (Cummings, Dyas, Maddux et Kochman, 2001; Johnson et Reiman, 2007) ont ainsi pris comme objet d'étude le raisonnement ou le jugement moral des enseignants en s'appuyant sur les travaux de Kohlberg, lesquels s'inscrivent dans la lignée des travaux de Piaget. Pour d'autres chercheurs, l'agir éthique renvoie à la moralité des enseignants. De cette manière, l'enseignement constitue une entreprise essentiellement morale (Bullough, 2011; Colnerud, 2006; Mahony, 2009; Sanger et Osguthorpe, 2013) qui trouve son origine dans une éthique proche de l'éthique de la vertu. Une vertu se définissant comme une valeur morale incarnée (Comte-Sponville, 1995), l'agir éthique dont il est question ici renvoie donc aux valeurs qu'affiche l'enseignant dans sa pratique, ce qui lui confère une éthique professionnelle. Dans cette optique, il est davantage question des valeurs et des vertus dont l'enseignant fait la promotion dans sa pratique que de son jugement professionnel. Cependant, bien qu'elles ne soient pas exclues, ce ne sont pas tant les vertus ou les valeurs que la capacité de réfléchir et de délibérer qui permet d'adopter un agir éthique, selon certains chercheurs, lesquels soutiennent une éthique professionnelle plutôt fondée sur une éthique de la responsabilité (Jeffrey, 2013; Prairat, 2010; Strike, 1990). Ainsi, l'éthique professionnelle renvoie à la capacité de l'enseignant de fonder ses décisions sur les valeurs dans l'adoption d'un agir. En réalité, l'enjeu est plus cognitif

que moral, en ce sens que le raisonnement de l'enseignant doit reposer sur les valeurs internes de la profession ainsi que sur les normes professionnelles (Strike, 1990). Une éthique de la responsabilité apparaît s'inscrire en cohérence avec une approche visant à développer un agir professionnel.

Bref, bien que l'agir éthique de l'enseignant constitue une préoccupation dans plusieurs études, force est de constater qu'il emprunte plusieurs voies de recherche. Nous rappelons également qu'il comporte un caractère professionnel comme prescrit par le référentiel de compétences. Cela nous permet d'avancer que la formation à l'enseignement doit s'inscrire dans une perspective professionnalisante favorisant le développement d'un agir éthique responsable.

6. LE DÉVELOPPEMENT DE L'AGIR ÉTHIQUE DANS LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT

Tout en posant la nécessité que l'enseignant adhère à certaines valeurs telles que l'ouverture d'esprit et l'empathie, le COFPE (2004) recommande le développement d'une éthique de la discussion en formation basée sur les valeurs professionnelles. En fait, pour le Comité, en plus de la compétence éthique à proprement parler, la dimension d'«éthique partagée» est également présente dans les autres compétences professionnelles et, pour cette raison, elle doit être traitée comme une compétence transversale, et ce, tant par les professeurs que par les chargés de cours. Il ne s'agit pas d'inclure des cours d'éthique dans le curriculum, mais plutôt «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). Le Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement (CAPFE) (2011) favorise, quant à lui, l'élaboration de codes de déontologie ou de codes d'éthique à l'intention des stagiaires étant donné qu'ils sont appelés à côtoyer la complexité.

Dans le but de soutenir les universités, le CAPFE (2011) voit à ce que la formation à l'enseignement soit cohérente avec le référentiel de compétences (MEQ, 2001) et formule des recommandations à cet égard. En 2011, à la suite de visites de suivi effectuées dans certaines universités québécoises, il a recommandé, entre autres, que soient apportées des améliorations en ce qui concerne le développement des compétences professionnelles : les plans de cours doivent s'appuyer sur ces compétences de manière que les étudiants puissent les intégrer dans leur pratique. C'est aussi ce qu'a permis de dégager l'analyse de contenu, menée par Mercure (2010),

constituée de descripteurs de cours des programmes de formation à l'enseignement primaire et secondaire de trois universités québécoises. Très peu de descripteurs liés au 1^{er} et au 3^e axe de la compétence éthique telle qu'introduite par le CSE dans les années 1990, soit le développement des aptitudes à la recherche et au dialogue ainsi que la disposition à l'autonomie et à l'engagement, sont présents dans ces programmes. À ce propos, selon le CAPFE, le référentiel semble plus utilisé dans le cadre des stages que dans la formation théorique. Par ailleurs, le contenu des programmes de formation varie selon la perception des acteurs :

une réforme, même drastique dans ses orientations tendant à la standardisation de la formation professionnalisante par des référentiels de compétences, ne suffit pas à transformer complètement la disparité des pratiques de formation des enseignants à l'université, formation tendue entre toutes sortes de conceptions relatives aux savoirs nécessaires pour former des enseignants (Vanhulle et Lenoir, 2005, p. 38).

Comme mentionné précédemment, la formation à l'enseignement doit favoriser l'adhésion aux valeurs de la profession (COPFE, 2004 ; Tardif, 2013). 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. 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 comme les chargés de cours et les superviseurs universitaires (Tardif, 2013).

Quand la compétence éthique est présente dans les programmes de formation, elle semble traitée tel un code de déontologie. Léger (2006) dénonce l'absence de sens entourant le développement de la compétence éthique qui prend davantage la forme de comportements attendus. Par exemple, le libellé du *Guide des comportements attendus des stagiaires* de l'Université du Québec à Montréal (UQAM) (2012) pose certaines recommandations afin que les stagiaires maintiennent des « normes élevées en matière de conduite professionnelle et de responsabilités morales » et mentionne à leur intention l'importance de faire « preuve de comportements appropriés, entre autres, en évitant tout type de familiarité avec les élèves » (p. 2). Or, il n'est pas certain que cela constitue un agir qui va de soi pour un stagiaire. Pourtant, la difficulté entourant la compréhension d'un tel comportement peut entraîner l'échec du stage. Les travaux de St-Vincent (2011) mettent en évidence que des novices ne reconnaissent pas toutes les dimensions d'un problème éthique et notamment qu'elles ont une méconnaissance du cadre professionnel. En effet, ces dernières se

réfèrent difficilement aux lois de même qu'aux normes de la profession. Ainsi, il apparaît que l'éthique professionnelle gagnerait à faire l'objet d'un enseignement explicite et qu'une cohérence soit respectée dans les activités de formation à l'enseignement.

À travers les écrits des dernières décennies, on peut constater l'émergence du souci du développement de l'agir éthique en enseignement, entre autres, par le mouvement de professionnalisation. Cette visée professionnalisante a fait naître une réforme des programmes de formation en enseignement dans lesquels s'est inscrite la compétence éthique. La préoccupation du développement de l'agir éthique de l'enseignant demeure encore centrale dans les recherches et les débats sociaux, que ce soit sous l'angle de l'éthique de la vertu, de l'éthique de la justice, de la communication ou encore de la sollicitude. Ainsi, l'effort de mettre en évidence des pistes d'accompagnement adéquates persiste dans les réflexions : discussions, projet de sens, explicitation du cadre professionnel, développement des savoirs ou du souci éthique. Cependant, l'éthique professionnelle en enseignement demeure un objet de recherche fort complexe et exige un dialogue entre les chercheurs et les formateurs, car plusieurs interrogations se manifestent de part et d'autre. Pour n'en citer qu'une seule : Est-il congruent de formuler une compétence éthique dans un programme de formation en enseignement lorsqu'il est de plus en plus convenu par les chercheurs, entre autres, que l'éthique professionnelle s'avère de nature transversale ? Ces questions demeurent encore nombreuses et il est probable qu'elles se multiplient dans les prochaines années de concert avec l'accélération des changements sociétaux.

RÉFÉRENCES

- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelles*, Bruxelles, De Boeck.
- 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, Université de Sherbrooke.
- Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants : analyses socio-logiques anglaises et américaines », *Revue française de pédagogie*, (94), p. 73-91.
- Bullough, R. (2011). « Ethical and moral matters in teaching and teacher education », *Teaching and Teacher Education*, 27, p. 21-28.
- Campbell, E. (2003). *The Ethical Teacher*, Londres, Open University Press.
- Campbell, E. (2006). « Ethical bases of moral agency in teaching », *Teachers and Teaching : Theory and Practice*, 10(4), p. 409-428.

- Canto-Sperber, M. (2002). *L'inquiétude morale et la vie humaine*, Paris, Presses universitaires de France.
- Carnegie Forum on Education and the Economy (1986). *A Nation Prepare: Teachers for the 21st Century*, Washington, Carnegie Forum on Education.
- Cherradi, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*, Thèse de doctorat, Université de Montréal.
- Colnerud, G. (2006). «Teacher ethics as a research problem: Syntheses achieved and new issues», *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), p. 365-385.
- Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement – CAPFE (2011). «Rapport annuel», <<http://www.capfe.gouv.qc.ca>>, consulté le 25 mars 2012.
- Comité d'orientation de formation du personnel enseignant – COFPE (2004). «La formation en milieu de pratique», <<http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/publications>>, consulté le 25 mars 2012.
- Comte-Sponville, A. (1995). *Petit traité des grandes vertus*, Paris, Presses universitaires de France.
- Conseil supérieur de l'éducation – CSE (1990). *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche éducative essentielle*, Québec, Les publications du Québec.
- Cummings, R., L. Dyas, C.D. Maddux et A. Kochman (2001). «Principled moral reasoning behavior of preservice teacher education students», *American Educational Research Journal*, 38(1), p. 143-158.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Fabre, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*, Paris, Presses universitaires de France.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Fortin, P. et P.-P. Parent (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles: guide de formation*, Paris, L'Harmattan.
- Gauthier, C. et S. Martineau (2002). «Recherche pédagogique et professionnalisation du travail enseignant», dans M. Bru et J. Donnay (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, Bruxelles, De Boeck, p. 209-224.
- Gauthier, C. et M. Tardif (1999). *Pour ou contre un ordre professionnel des enseignantes et des enseignants au Québec?*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2005). «La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie», dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 41-60.

- Gouvernement du Québec (2014). *Loi sur l'instruction publique*, L.R.Q., 2014.
- Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teacher: A Report of the Holmes Group*, East Lansing, Holmes Group.
- Jeffrey, D. (1999a). *La morale dans la classe*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D. (1999b). « Un homme ne peut à lui seul construire une maison », dans L. Guilbert, J. Boisvert et J.-F. Desbiens (dir.), *Enseigner et comprendre*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 27-39.
- Jeffrey, D. (2005). « Transmission de valeurs et enseignement », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 149-166.
- Jeffrey, D. (2007). « Éthique ou morale », *Chronique culture et éthique*, 15(1), p. 42-45.
- Jeffrey, D. (2013). « Profession enseignante : de la moralité exemplaire à l'éthique professionnelle », *Formation et profession*, 21(3), p. 18-29.
- Johnson, L.E. et A.J. Reiman (2007). « Beginning teacher/disposition: Examining the moral/ethical domain », *Teaching and Teacher Education*, 23(5), p. 676-687.
- Jutras, F. (2009). « L'apport du cadre de l'éthique appliquée à la conceptualisation de l'éthique professionnelle du personnel enseignant », dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 53-74.
- Lacroix, A. (2009). « L'éthique en milieu de travail : conceptions, interventions, malentendus », dans L. Bégin (dir.), *L'éthique au travail*, Montréal, Liber, p. 79-103.
- Lagarrigue, J. (2001). *L'école, le retour des valeurs ? Des enseignants témoignent*, Bruxelles, De Boeck.
- Le Boterf, G. (2008). *Travailler efficacement en réseau : une compétence collective*, Paris, Éditions d'Organisation.
- Legault, G.A. (2003). *Professionalisme et délibération éthique : manuel d'aide à la décision responsable*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, M.-F. et R. David (2012). « Les référentiels : dans quelle mesure contribuent-ils à assurer une plus grande cohérence de la formation ? », dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay et P. Perrenoud (dir.), *La formation des enseignants en quête de cohérence*, Bruxelles, De Boeck, p. 44-65.
- 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, Université du Québec à Rimouski.
- Lessard, C. et M. Tardif (1996). *La profession enseignante au Québec 1945-1990 : Histoire, structures, système*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Mahony, P. (2009). « Should ought be taught ? », *Teaching and Teacher Education*, 25(7), p. 983-989.

- Masciotra, D. (2010). « L'expérience en action: la clé d'une approche dite située », dans D. Masciotra, F. Medzo et P. Jonnaert (dir.), *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS, p. 1-16.
- Masciotra, D., F. Medzo et P. Jonnaert (2010). *Vers une approche située en éducation. Réflexions, pratiques, recherches et standards*, Montréal, Cahiers scientifiques de l'ACFAS.
- Masciotra, D. et D. Morel (2010). *Apprendre par l'expérience active et située*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- 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, Université du Québec à Rimouski.
- Ministère de la Communauté française de Belgique (2001). « Devenir enseignant. Le métier change, la formation aussi », <<http://www.enseignement.be/download.php>>, consulté le 20 juillet 2013.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario – MEO (1995). *De nouvelles bases pour l'éducation en Ontario. Les grandes lignes*, Toronto, Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1996). *Les états généraux sur l'éducation. Rénover le système d'éducation. Dix chantiers prioritaires* (Rapport final de la commission des états généraux sur l'éducation), Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997a). *L'école, tout un programme*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1997b). *Réaffirmer l'école*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations, les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages: être évalué pour mieux apprendre*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Pachod, A. (2013). *L'agir éthique de l'enseignant: approche comparée en espace francophone*, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Montpellier.
- Pagoni-Andréani, M. (1999). *Le développement sociomoral – Des théories à l'éducation civique*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Patenaude, J. (1998). « Le dialogue comme paradigme éthique », *Réseaux*, 82-83-84, p. 73-83.
- Prairat, E. (2010). *La formation éthique et déontologique des enseignants: un enjeu pour demain*, Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF), Genève.

- Roy, R. (2009). «Demande et besoin éthique», dans L. Bégin (dir.), *L'éthique au travail*, Montréal, Liber, p. 104-122.
- 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*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 115-128.
- Sanger, M. et R. Osguthorpe (2013). «Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers», *Teaching and Teacher Education*, 29(2), p. 167-176.
- Staquet, A. (1997). «Recherche d'éthique fondamentale sur l'éthique appliquée», *Ethica*, 9(1), p. 85-157.
- Strike, K.A. (1990). «Teaching ethics to teachers: What the curriculum should be about», *Teaching and Teacher Education*, 6(1), p. 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, Université de Sherbrooke.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du XIX^e siècle au XXI^e siècle. Une histoire cousue de fils rouges: précarité, injustice et déclin de l'école publique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Université du Québec à Montréal – UQAM (2012). *Guide des comportements attendus des stagiaires*, Montréal, Faculté des arts, UQAM, document inédit.
- Vanhulle, S. et Y. Lenoir (2005). *L'état de la recherche au Québec sur la formation à l'enseignement: vers de nouvelles perspectives en recherche*, Québec, Éditions du CRP.
- Varela, F.J. (1996). *Invitation aux sciences cognitives*, Paris, Éditions du Seuil.
- Warnick, B.R. et S.K. Silverman (2011). «A framework for professional ethics courses in teacher education», *Journal of Teacher Education*, 62(3), p. 273-285.

CHAPITRE

2

Enseigner l'éthique aux futurs enseignants

Denis Jeffrey
Université Laval

RÉSUMÉ

Tout professionnel se distingue par une éthique qu'il partage avec ses pairs. Or, les questions d'éthique normative, ou si l'on préfère, de déontologie, n'ont pas fait partie des préoccupations initiales dans le processus de professionnalisation des enseignants québécois au début des années 1970. C'est peut-être pourquoi les cours d'éthique offerts aux futurs enseignants sont apparus si tardivement dans les programmes de formation des maîtres. Nous présentons ici les orientations philosophiques et pédagogiques du cours d'éthique que nous assumons dans notre faculté d'éducation. Préalablement, nous situons l'éthique de la responsabilité retenue pour ce cours en relation avec l'éthique de la vertu autrefois exigée des enseignants.

Nous formons à l'éthique les futurs maîtres depuis presque deux décennies. Lorsque nous examinons le chemin parcouru depuis le milieu des années 1990, nous constatons des changements et des continuités. Par exemple, nous avons conservé la même approche pédagogique par résolution de problèmes éthiques ou de dilemmes moraux¹, aussi appelée étude de cas, parce qu'elle vise la prise de décision éclairée et responsable. Cette approche convient très bien aux contenus enseignés. L'apprentissage de l'éthique, dans cette approche, passe par la pratique réflexive, la discussion entre pairs et la maîtrise des normes professionnelles devant guider l'action. Pour atteindre nos objectifs pédagogiques, nous avons rédigé plus d'une centaine de dilemmes moraux qui touchent toutes les dimensions de la profession. La plus grande partie de ceux-ci relate des situations réelles. Aussi, cette nouvelle version de notre cours privilégie certains aspects normatifs des pratiques enseignantes qui concernent explicitement la déontologie et le droit. Nous en discuterons plus loin.

Ainsi, les objectifs de notre cours, autrefois formulés en termes de sensibilisation à la dimension éthique dans la vie scolaire, répondent explicitement aujourd'hui à la professionnalisation des enseignants. En 2001, nous avons revu l'ensemble des contenus du cours pour les mettre en phase avec les compétences 11 et 12 du nouveau référentiel de compétences pour la formation des maîtres. L'ensemble des activités pédagogiques vise désormais à préparer les futurs enseignants à se comporter en professionnels de l'enseignement. Par conséquent, le thème du jugement professionnel s'est ajouté à celui du souci éthique. Plusieurs autres aménagements ont été apportés à cette nouvelle mouture de notre cours d'éthique pour le rendre conforme au nouveau référentiel de compétences. Nous en discuterons plus loin.

Avant d'en présenter les grandes lignes, nous souhaitons discuter de l'éthique de la vertu autrefois enseignée dans les écoles de formation des maîtres. Cette éthique appelait les enseignants à devenir des modèles de moralité. On s'attendait à ce que leurs conduites soient exemplaires. Nous avons montré ailleurs (Jeffrey, 2013) que cette éthique de la vertu a fait ombre au développement de la profession enseignante. Soulignons d'emblée que plusieurs enseignants se reconnaissent encore dans cette éthique réclamée également par les parents. De leur côté, les directions scolaires exigent des enseignants la même rectitude morale qu'autrefois. Les tribunaux canadiens, dans plusieurs causes récentes concernant des

1. Nous ne distinguons pas les mots «éthique» et «morale», qui portent ici un sens passablement similaire, comme le montrent leurs multiples usages. Nous utilisons encore les termes d'«immoralité», de «conscience morale» et de «dilemme moral», puisque ceux d'«inéthicité», de «conscience éthique» ou de «dilemme éthique» sont étrangers à l'usage courant.

enseignants, ont établi leur décision sur cette éthique de la vertu (Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon, 2009). Par conséquent, on ne peut enseigner l'éthique professionnelle aux futurs enseignants sans en tenir compte. Ce thème fera l'objet de la première section de ce texte. Dans la seconde, nous présenterons les grandes orientations pédagogiques de nos formations en éthique.

1. LES DEUX ÉTHIQUES

Deux conceptions de l'éthique foncièrement contrastées régulent présentement les enseignants. La première, héritée de la formation des maîtres offerte dans les anciennes écoles normales, est fondée sur une éthique de la vertu. La seconde s'appuie sur une éthique de la responsabilité telle que décrite dans le référentiel de compétences pour la formation des enseignants (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Nous allons ici présenter succinctement les contextes dans lesquels apparaissent l'une et l'autre.

1.1. L'ÉTHIQUE DE LA VERTU

Avant la Révolution tranquille², le clergé catholique exerce un contrôle serré sur l'instruction publique et la formation des maîtres. Comme l'exprime si judicieusement Tardif (2013), « le Québec vit à l'ombre des soutanes » (p. 22). Jusqu'aux années 1940, une grande partie du corps enseignant est formée de religieux. Par exemple, 95 % des enseignants du secondaire sont des hommes d'Église (Tardif, 2013). Toutefois, l'enseignement primaire est dominé par des femmes, la moitié d'entre elles étant des religieuses. Chez les laïcs, la formation à l'enseignement n'est pas obligatoire. Les écoles normales sont encore rares et peu fréquentées (Hamel, 1995). La scolarisation obligatoire, dès 1943, crée une pénurie d'enseignantes pour le primaire. Le mandat est donné aux communautés religieuses d'en former davantage (Verrette, 2002). Les écoles normales de filles vont, dès lors, se multiplier au Québec. Dans ces écoles où règne un esprit ultramontain, les futures « maîtresses d'école » apprennent à devenir des modèles de moralité.

La discipline dans les écoles de formation des maîtres est calquée sur la vie ascétique des religieuses. On les socialise à leurs futures fonctions en leur imposant des horaires serrés, une hygiène corporelle stricte et un ascétisme spirituel. Hamel (1995) écrit au sujet de l'ambiance dans ces écoles :

2. La Révolution tranquille est un moment charnière dans l'histoire du Québec (1960-1970) marqué par l'accélération de la modernisation de ses institutions.

La rigidité des règlements et les analogies avec le mode de vie en vigueur dans une communauté religieuse préparaient les futurs instituteurs et institutrices à leur métier où le contrôle de la vie privée serait fort strict. N'oublions pas non plus que les écoles normales constituaient un réseau éventuellement puissant de recrutement devant susciter des vocations religieuses. Dans certains cas, la pression sera telle que normaliens et normaliennes quitteront l'école normale en raison des contraintes des règlements (p. 293).

L'historienne attire également notre attention sur le fait qu'une moralité plus élevée est demandée aux jeunes filles du fait, pensait-on alors, qu'elles se laissent facilement séduire par le mal. Par conséquent, les autorités religieuses sont plus sévères à l'égard des jeunes filles. Leur statut d'infériorité en tant que femmes les décline. On se méfie des jeunes enseignantes, de leur sexualité et de leur émotivité.

Avant la Révolution tranquille, le célibat, la virginité et la pureté de l'âme sont exigés des femmes qui deviennent institutrices. Pour obtenir un brevet d'enseignement, elles doivent obtenir du curé de leur paroisse un certificat de moralité. Dès qu'elles prennent époux, elles sont évincées de l'école (Mellouki et Melançon, 1995). Une femme ne pouvait être à la fois mère et enseignante. Considérons d'emblée que l'éthique de la vertu vise à amener la future maîtresse d'école à incarner un modèle de moralité auprès des élèves en premier lieu, mais aussi auprès de toute la population québécoise. Tardif (2013) écrit à ce sujet :

Avant d'être une fonction savante, une occupation intellectuelle basée sur l'acquisition et la transmission de connaissances, l'enseignement apparaît au XIX^e siècle (et durant une bonne partie du XX^e siècle également) d'abord et avant tout comme un « métier moral » : le « savoir-enseigner » ou, si l'on préfère, la pédagogie se fonde et se légitime sur le savoir-être de l'enseignant, ce dernier étant régi par les règles de bonne conduite (sobriété, respect des autorités, etc.) et profondément imprégné de vertus religieuses (p. 24).

Il apparaît très clairement que la moralité des enseignants importe plus que leurs compétences pédagogiques.

Bourdoncle (1990, 1991) examine, depuis sa perspective sociologique, l'éthique de la vertu dans le contexte français, mais son analyse est transposable au contexte québécois. Les jeunes filles qui veulent enseigner, souligne-t-il, proviennent majoritairement des classes populaires. Pour servir d'exemple moral, « elles doivent s'élever au-dessus du peuple ». Le clergé et la classe dirigeante partagent les mêmes préjugés au sujet des maux des individus qui appartiennent aux populations les plus pauvres. Pour l'élite, ces individus se reconnaissent par leur sexualité débridée, leur délinquance, leur santé précaire, leur paresse au travail, leur manque

d'ambition, leur mauvaise hygiène, leurs excès d'alcool et leur insouciance à l'égard des enfants. Les enseignantes auront donc un rôle d'éducatrices du peuple. En incarnant un modèle de moralité, l'élite souhaite leur montrer le bon chemin. Or, puisque la plus grande majorité des enseignantes proviennent des classes moins nanties, elles devaient préalablement s'extraire de leur milieu social, puis s'en distinguer en accédant à la moralité supérieure de la bourgeoisie cléricale.

En somme, former un futur enseignant, avant la Révolution tranquille, c'était d'abord le soumettre à une éducation morale rigoureuse. La moralité de l'enseignant devait surpasser ses compétences pédagogiques. Cette conception moralisatrice du travail enseignant était enchâssée dans les mœurs de la population canadienne qui exigeait une personne dont la moralité était irréprochable.

En 1996, les juges de la Cour suprême du Canada ont justifié plusieurs décisions dans diverses causes qui touchent les enseignants sur cette représentation archaïque de leur moralité (Jeffrey *et al.*, 2009). À cet égard, maître Linda Lavoie (2001), spécialiste en droit scolaire, affirme que les juges de la plus haute cour du pays entretiennent une conception rétrograde de la moralité des enseignants. Pour les juges, souligne-t-elle, l'enseignant devrait incarner le rôle de modèle de moralité qu'incarnaient autrefois les nobles du village. Il devrait donc accéder à une moralité plus élevée que celle d'un médecin, d'un notaire, d'un curé ou d'un avocat.

Ces quelques explications suffisent pour soutenir les raisons pour lesquelles nous devons prendre en compte l'éthique de la vertu dans nos formations en éthique. À bien des égards, il nous apparaît essentiel d'en proposer une analyse critique et de promouvoir une éthique professionnelle fondée sur les responsabilités des enseignants.

1.2. L'ÉTHIQUE DE LA RESPONSABILITÉ

Les écoles de formation des maîtres ferment définitivement leurs portes en 1969. Les universités ont pris le relais. La nouvelle formation des futurs enseignants est axée sur la maîtrise des disciplines scolaires et l'acquisition de compétences pédagogiques. Du coup, comme le désiraient les signataires du rapport Parent (1963)³, elle se professionnalise : « En situant la formation des instituteurs au niveau universitaire, nous

3. Le *rapport Parent*, publié en 1963, fait état des orientations politiques prises par la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec formée en 1961. Parmi les apports les plus marquants de ces orientations, soulignons la création d'un ministère de l'Éducation, la scolarisation obligatoire jusqu'à 16 ans, la formation universitaire des enseignants et la création des universités publiques.

avons recommandé la première mesure requise pour que l'enseignement puisse se comparer aux autres professions » (p. 213). Le nouveau cadre de formation universitaire favorise une progressive professionnalisation de l'enseignement et des enseignants (Gohier, 1997 ; Tardif, Lessard et Gauthier, 1998). Elle devient officiellement une formation professionnelle au tournant du dernier millénaire.

Le nouveau programme universitaire de formation des maîtres, qui voit le jour en 2001, ne vise pas à former des enseignants vertueux, dans le sens religieux du terme, mais des enseignants responsables (MEQ, 2001). Ce nouveau programme renferme deux orientations. La première vise à former un professionnel apte à exercer des compétences spécifiques d'une manière responsable. La seconde vise à former un pédagogue cultivé, c'est-à-dire qui maîtrise un vaste ensemble de contenus culturels afin de rendre la matière à enseigner plus significative. Ces deux orientations sont traduites en 12 compétences professionnelles (tableau 2.1).

TABLEAU 2.1

Référentiel des 12 compétences pour la formation des maîtres

| <i>Fondements du métier</i> | <i>Contextes social et scolaire</i> |
|--|--|
| 1. Compétence disciplinaire et culturelle | 7. Compétence à adapter l'enseignement aux besoins des catégories particulières d'élèves |
| 2. Compétence dans la langue d'enseignement | 8. Compétence à intégrer les TIC |
| | 9. Compétence à coopérer avec les partenaires |
| | 10. Compétence à travailler en équipe |
| <i>Acte d'enseigner</i> | <i>Identité professionnelle</i> |
| 3. Compétence à planifier des situations d'enseignement et d'apprentissage | 11. Compétence à s'engager dans une démarche de développement professionnel |
| 4. Compétence à piloter des situations d'enseignement et d'apprentissage | 12. Compétence à agir de façon éthique |
| 5. Compétence à évaluer des situations d'enseignement et d'apprentissage | |
| 6. Compétence à gérer la classe | |

Source: «Référentiel des 12 compétences pour la formation des maîtres», dans MEQ (2001, p. 137-159).

La douzième compétence de ce référentiel est dédiée à la dimension éthique de l'enseignement. Son contenu touche l'ensemble des responsabilités que les enseignants doivent assumer dans le cadre de leurs fonctions.

Elle s'inscrit explicitement dans le giron de la onzième compétence, c'est-à-dire dans une logique professionnelle. Quatre principes fondent ses visées professionnelles : 1) l'autonomie accrue des enseignants, 2) leurs nombreuses responsabilités à l'égard des élèves et du système éducatif, 3) la reconnaissance de leur autorité, et 4) leur capacité à conserver la confiance des élèves et du public. Soulignons que l'autonomie d'un professionnel constitue la principale raison pour laquelle existe un code de déontologie dans les professions libérales (Legault, 2003b).

Dans le cadre d'une éthique de la responsabilité, les enseignants doivent être capables de justifier leurs actes et décisions à l'aune des savoirs spécifiques à leur profession. Il leur est donc demandé de savoir expliquer, avec professionnalisme, leurs pratiques scolaires. L'enseignant est professionnellement responsable d'agir avec compétence. Le sens de cette responsabilité est à la fois kantien et sartrien ; kantien dans la mesure où l'enseignant est motivé dans sa pratique par les normes, devoirs et valeurs de sa profession, et sartrien dès lors que la liberté reconnue à l'enseignant l'en rend forcément responsable. Ce principe, fort simple et foncièrement moderne, est magistralement illustré dans *L'existentialisme est un humanisme* (Sartre, 1964). Toutefois, cette responsabilité morale n'échappe pas à la logique d'imputation du droit, car les enseignants doivent respecter le mandat, qui a un caractère légal, qu'ils reçoivent du ministère de l'Éducation. Ainsi, la responsabilité interpelle avant tout les enseignants à s'engager, d'une manière qui touche aux convictions profondes, à agir en tout temps avec compétence.

Contrairement à l'éthique de la vertu, l'éthique de la responsabilité n'est pas liée à une disposition personnelle ou à une capacité de composer une image de soi qui projette la vertu. Elle touche plutôt à la capacité de pratiquer sa profession avec compétence. Par conséquent, dans le cadre d'une telle éthique, les vertus des enseignants ne devraient plus être la mesure pour évaluer la qualité de leur travail. Comme l'avait souligné Morin (1997), « les qualités morales qui font d'un individu une "bonne" personne ne sont pas nécessairement les mêmes qui font de lui un "bon" professionnel » (p. 122). Ces deux formes de qualités morales ne sont pas antinomiques, mais elles doivent être distinguées. Elles font appel à deux modèles de moralité que nous opposons ici, soit une moralité exemplaire liée à une éthique de la vertu, soit une moralité liée à une éthique de la responsabilité.

Une éthique de la responsabilité doit être fondée sur des attentes professionnelles, et non sur des attentes en termes de vertus. Un enseignant peut manquer de vertu, mais être compétent dans ses tâches pédagogiques. D'un point de vue moral et juridique, le manque de

vertu ne peut être évalué avec les mêmes critères que le manque de compétence. En fait, le manque de vertu n'induit pas derechef une faute professionnelle. Il faudrait montrer d'une manière raisonnable que le manque de vertu devient une entrave à mener avec compétence des tâches d'enseignement. Pensons notamment à cette situation où un enseignant consomme des drogues illégales ou pose nu pour ajouter quelques sous à ses revenus. Nous n'allons pas ici mener une analyse de ces situations qui, pourtant, mériteraient une longue discussion. Soulignons qu'elles sont présentées sous la forme de dilemmes moraux dans le cadre de notre formation en éthique.

Ainsi, une éthique de la responsabilité n'exclut pas l'exercice de vertus, mais elle ne demande plus aux enseignants québécois d'y établir leur identité professionnelle. Leur crédibilité et leur intégrité ne devraient plus être jugées à l'aune de la moralité de leur personne, mais à celle d'une normativité déontologique (Prairat, 2013), c'est-à-dire de normes morales communes à tous les enseignants. Nous ne pourrions établir la valeur d'une faute professionnelle sans connaître la normativité déontologique. Étant donné l'absence d'un ordre professionnel et d'un code de déontologie dans la profession enseignante québécoise, où trouver cette normativité? Pour colliger ces normes, nous avons d'abord mené une recherche dans les différents textes de loi qui encadrent la profession enseignante, mais aussi dans les décisions rendues par les différentes cours de justice, tant québécoises que canadiennes, concernant des accusations contre des enseignants pour des raisons de compétence et de moralité (Jeffrey *et al.*, 2009). La synthèse de cette recherche a permis de mettre au jour un ensemble de devoirs professionnels que nous présentons en annexe à la fin de ce texte.

En somme, les deux éthiques ici discutées ne sont pas fondées sur un même ordre de valeurs. En effet, l'une fait appel aux qualités intimes de la personne de l'enseignant, alors que l'autre est fondée sur des normes professionnelles. Nous avons déjà montré (Jeffrey, 2013) que l'éthique de la vertu perpétue des représentations moralisatrices des enseignants qui ne concordent pas avec la professionnalisation de l'enseignement. Aussi, force est de constater que l'ancienne éthique de la vertu n'a pas été remplacée par la nouvelle éthique professionnelle. Dans les écoles, les mêmes exigences de moralité qu'autrefois sont encore réclamées des enseignants. En effet, malgré la déconfessionnalisation des écoles publiques en 2000⁴, l'institution scolaire québécoise n'a pas intégré la nouvelle normativité

4. Bien qu'il soit administré par l'État, avant 2000, le système scolaire québécois n'est pas entièrement laïcisé. Les élèves francophones du Québec fréquentent l'école catholique, alors que les anglophones vont à l'école protestante. Un cours de religion confessionnel demeure obligatoire jusqu'en 2000.

déontologique. Dès lors, il nous appartient, dans le cadre de nos formations, de montrer aux futurs enseignants qu'il est préférable qu'ils se solidarisent autour de normes professionnelles communes, mais qu'ils usent de prudence durant leur insertion professionnelle afin d'éviter les accusations pour manque de vertus de la part de leur direction scolaire.

2. ENSEIGNER L'ÉTHIQUE

Le cours d'éthique professionnelle que nous assumons est obligatoire pour les étudiants inscrits dans les programmes de formation des maîtres de notre Faculté des sciences de l'éducation. Nous discutons certes de l'ancienne éthique de la vertu puisqu'elle marque encore leur jeune esprit. Ils se font dire régulièrement, durant leurs stages, qu'ils devront être des modèles de moralité dans la classe et hors de la classe afin d'éviter de ternir l'image de l'école. On leur parle également des nombreuses plaintes des parents au sujet du manque de rectitude dans le comportement des enseignants. Dès lors, ils se sentent interpellés par des enjeux de moralité qui ne sont pas en lien avec leurs compétences professionnelles. De plus, les nouveaux enseignants doivent tenir compte de la précarité de leur statut et de la nécessité de se conformer aux vertus scolaires pour accéder à la permanence.

2.1. LES DILEMMES ET LES DEVOIRS PROFESSIONNELS

Nonobstant ces préalables, notre cours d'éthique ne vise pas à former des enseignants vertueux, mais des enseignants responsables⁵. Dans notre cours, les futurs enseignants sont invités à résoudre des situations problématiques (ou dilemmes moraux) liées aux pratiques enseignantes en s'appuyant sur la normativité déontologique que nous leur présentons au préalable. Nous avons traduit cette normativité sous la forme de sept devoirs professionnels. Ceux-ci forment le code d'éthique avec lequel ils doivent travailler. Ce code d'éthique ne possède pas un statut légal ou institutionnel ; sa valeur est strictement pédagogique. Toutefois, nous leur proposons, dans le cadre du cours, de considérer ce code de la même manière qu'un médecin à l'égard du sien.

5. Pour la petite histoire, le professeur et collègue Clermont Gauthier, étant membre de l'équipe de rédaction du référentiel de compétences, m'avait demandé de lui fournir les principes de base de la compétence 12. On retrouve dans le libellé de cette compétence, à quelques mots près, le texte que je lui avais proposé.

L'énoncé de chacun des sept devoirs professionnels a subi de nombreuses modifications depuis leur première rédaction. Il a été adapté pour tenir compte des situations problématiques qui touchent notamment au développement des nouveaux outils de communication, à Facebook et aux utilisations du courriel. Aussi, nous avons ajouté un devoir afin d'amener les étudiants à réfléchir sur des aspects qui touchent à l'intégrité professionnelle. En fait, les devoirs inscrits dans ce code d'éthique fournissent un cadre pour décrire les connaissances, les compétences et les valeurs propres à la profession enseignante. Ils expriment les aspirations de la profession, tout en communiquant une vision commune du professionnalisme devant orienter les pratiques des enseignants. Le libellé des devoirs n'a pas été écrit dans un style tranchant ou coercitif, mais plutôt dans un style qui facilite l'adhésion à chacun des devoirs.

Nous savons qu'une éthique professionnelle engage les membres d'une profession à se solidariser autour de devoirs communs. Nous proposons aux étudiants inscrits dans notre cours de s'engager de la même manière que tous les autres professionnels à l'égard de leur code d'éthique pour résoudre un dilemme en équipe. Cette activité pédagogique constitue le cœur de notre cours d'éthique. Tous les contenus ont été choisis pour soutenir les étudiants dans leur démarche de résolution de dilemmes.

2.2. LA DESCRIPTION DE LA DÉMARCHÉ PÉDAGOGIQUE

Dans les faits, nous recevons dans ce cours approximativement 450 étudiants par année étant donné son caractère obligatoire. Nous l'offrons sur un mode hybride, c'est-à-dire que les étudiants sont invités à assister à six cours en classe, alors que les autres cours se donnent en ligne. Le site Web du cours comprend les 10 modules suivants :

- Module 1. Dilemmes
- Module 2. Concepts clés: valeurs, éthique, etc.
- Module 3. Devoirs professionnels et professionnalité
- Module 4. Autorité professionnelle
- Module 5. Droits et moralité exemplaire
- Module 6. Stéréotypes et rapport à autrui
- Module 7. Civisme et politesse
- Module 8. L'éthique dans l'évaluation scolaire
- Module 9. Règles disciplinaires et punition pédagogique
- Module 10. Facebook, pudeur et extimité

Tous les contenus des modules sont des textes rédigés par les responsables du cours. Ils sont précédés ou suivis de questions, de réflexions et de commentaires.

Nous avons privilégié une approche pédagogique par résolution de problèmes, car elle permet de mettre la théorie au service de la pratique. Les étudiants peuvent immédiatement mobiliser leurs propres connaissances et celles apprises dans le cours pour comprendre et résoudre un problème éthique inspiré d'une situation concrète. Cette approche a donc l'avantage de mettre les étudiants en contact avec la réalité professionnelle, de les amener à réfléchir sur des problèmes éthiques réels, et de les motiver à justifier leur décision à partir des savoirs établis de la profession.

Le dispositif pédagogique pour la démarche de résolution des situations problématiques est assez conventionnel. Dès les premiers cours, chaque équipe choisit une situation problématique. Nous en avons rédigé pour les différents ordres d'enseignement en tenant compte également des diverses disciplines scolaires. Toutes les dimensions éthiques de la profession sont touchées par nos dilemmes. Ils sont écrits sous la forme d'un récit qui met en scène une enseignante ou un enseignant déchirés au sujet d'une décision à prendre. Nous avons rédigé les situations problématiques dans un style simple, mais en fournissant beaucoup d'informations afin d'éviter de réduire la complexité des situations dilemmatiques.

Une méthode classique de résolution de dilemmes en six étapes leur est proposée :

- 1) présenter en ses mots ce qui pose problème du point de vue de l'éthique ;
- 2) faire ressortir les valeurs, normes et devoirs professionnels concernés ;
- 3) colliger les informations essentielles ;
- 4) présenter au moins deux solutions possibles avec les avantages et les inconvénients ;
- 5) défendre avec des arguments la solution retenue ;
- 6) dire ce qui aurait pu être fait pour prévenir le problème.

Dans le cadre de l'étape 3 de cette méthode, les étudiants doivent interviewer deux enseignants d'expérience pour connaître leurs points de vue, arguments et solutions concernant la situation. Ils préparent eux-mêmes le schéma d'entretien qu'ils incluent dans leur travail. Nous les encourageons à rencontrer les enseignants plutôt que de mener en

ligne leurs interviews. Dans le travail qu'ils remettent à la fin du cours, ils présentent le verbatim dans une synthèse. Ils doivent tenir compte des entretiens pour soutenir leur décision concernant le dilemme à résoudre.

Le travail final de chaque équipe fait l'objet d'une présentation par affiche qui se déroule sur le modèle d'un colloque savant. Lors des présentations, tous les étudiants sont invités à assister à l'ensemble des présentations qu'ils doivent d'ailleurs évaluer. Le contenu des présentations est sujet à l'examen final.

CONCLUSION

Nous avons longuement discuté, en première partie de ce texte, de l'éthique de la vertu autrefois exigée des enseignants. Dans le Québec catholique d'avant les années 1970, la rectitude de la conduite des enseignants devait servir de modèle pour tous les citoyens. Qu'ils aient été motivés par de bonnes intentions ou non, ils devaient incarner les vertus chrétiennes. Leur image de respectabilité en dépendait. Ils ne pouvaient échapper au contrôle qu'exerçait le clergé sur leur conscience. Nous avons souligné que ce vertuisme moralisateur continue encore aujourd'hui de séduire le monde scolaire. C'est pourquoi nous devons en tenir compte dans une formation en éthique qui s'offre aux futurs enseignants.

Le nouveau référentiel de compétences paru en 2001 place l'éthique professionnelle au cœur des pratiques enseignantes. L'enseignement de cette éthique est dès lors devenu une préoccupation incontournable dans les milieux universitaires de formation des maîtres. Pour accomplir notre tâche, nous pouvons référer aux travaux des chercheurs, à l'instar de Jutras et Desaulniers (2006) qui ont publié un ouvrage essentiel sur ce sujet. On peut compter également sur les travaux avant-gardistes menés par Legault et ses collègues (1996, 2003a, 2003b, 2007). Ces spécialistes ont ouvert la voie pour la formation à l'éthique dans une perspective professionnelle. Nous leur devons gratitude et reconnaissance. C'est d'ailleurs dans le giron de leurs travaux que nous avons construit, au cours des dernières décennies, nos formations en éthique pour les enseignants. Toutefois, nous devons continuer de mener des recherches sur l'éthique professionnelle des enseignants et son enseignement. Nous devons également nous rencontrer régulièrement, comme nous y a gentiment conviés la directrice de ce collectif, afin de partager et d'enrichir nos réflexions éthiques et pédagogiques.

ANNEXE

Les devoirs professionnels

1. Devoir de respect

L'enseignant s'engage à se comporter avec dignité, justice, intégrité, bienveillance et civilité dans ses rapports avec les élèves, ses supérieurs, ses collègues, les autres membres du personnel de l'école, les parents et toutes personnes en général. Il s'engage dans ses responsabilités à l'égard des élèves avec application, diligence et dévouement. Il traite les élèves avec compréhension, prévenance, magnanimité et s'abstient de toutes formes de discrimination. Il veille à leur sécurité, à leur protection et à leur bien-être. Il se comporte à l'égard des élèves d'une manière digne et irréprochable.

2. Devoir de compétence**2.1. Les savoirs**

L'enseignant s'engage à maîtriser les savoirs et les savoir-faire qui lui permettent d'offrir aux élèves des services de qualité. Il s'engage à participer à des activités de formation et de perfectionnement en vue de parfaire ses connaissances professionnelles. Il s'engage aussi à être continuellement à la hauteur des qualifications requises pour assumer ses fonctions avec professionnalisme.

2.2. Confiance et autorité

L'enseignant s'engage à agir avec compétence dans toutes ses fonctions et responsabilités. Cela signifie qu'il est capable de justifier tous les actes professionnels qu'il pose.

2.3. Limites des responsabilités

L'enseignant refuse d'assumer des responsabilités pour lesquelles il n'a pas les compétences, pour lesquelles il n'est pas formé, pour lesquelles il ne détient pas l'autorité professionnelle ou pour lesquelles il pourrait commettre une erreur professionnelle ou compromettre son institution et sa profession. Cela concerne la délimitation entre les actes professionnels qui appartiennent aux enseignants et ceux qui appartiennent aux autres professionnels du milieu scolaire. Un enseignant doit se demander si les décisions qu'il prend et les actions qu'il pose relèvent de ses fonctions et de ses compétences.

2.4. Altération de la conscience

L'enseignant doit s'abstenir d'exercer sa profession s'il se trouve dans un état susceptible de compromettre la qualité de ses services. Notamment, il ne doit pas exercer sa profession alors qu'il est sous l'influence d'une substance pouvant produire l'ébriété, l'affaiblissement ou la perturbation de ses facultés.

3. Devoir de distance professionnelle

Le devoir de distance professionnelle engage l'enseignant à respecter une distance physique, affective et morale avec les élèves. Le devoir de distance professionnelle concerne notamment le toucher professionnel, l'expression des sentiments, l'affection, l'attachement, le vouvoiement, et en fait toutes les formes de proximité avec les élèves.

Pourquoi une distance professionnelle ? 1) Pour conserver un lien d'autorité et de confiance avec les élèves ; 2) pour conserver sa capacité d'influence sur les élèves ; 3) parce que l'enseignant est responsable des élèves et peut prendre des décisions à leur place ; 4) pour préserver l'intimité et la vie privée de l'enseignant ; 5) pour aider à délimiter les actes professionnels qui appartiennent aux enseignants des actes qui ne lui appartiennent pas.

L'enseignant s'abstient d'intervenir dans les affaires personnelles de ses élèves en des matières ne relevant pas de ses compétences.

4. Devoir de confidentialité

Pour protéger les droits fondamentaux à la vie privée et à l'intimité, l'enseignant s'engage à garder secrètes ou confidentielles certaines informations concernant les élèves, les collègues et tous les autres personnels de l'école et du milieu scolaire où il pratique. On utilise parfois un terme différent de celui de confidentialité, comme celui de secret professionnel ou de communication privilégiée. Le mot « confiance », tout comme le mot « secret », désigne l'obligation pour le détenteur d'une information privilégiée de ne pas la divulguer sans l'autorisation de la personne qui la lui a transmise. Cette obligation résulte du fait que celui qui reçoit la confiance ou le secret n'est que le dépositaire de cette information. Le secret reste la propriété de celui qui le confie ; le droit au secret est d'abord celui de l'élève. Ainsi, la divulgation d'une information, à l'intérieur ou à l'extérieur de l'institution, est assujettie au consentement de l'élève (ou de son tuteur) qui a confié cette information. Cependant, le secret professionnel ne constitue pas une protection absolue, puisque diverses lois prévoient expressément que la divulgation de certaines informations est obligatoire malgré le secret professionnel. Il en est ainsi dans la *Loi de la protection de la jeunesse* lorsque le législateur fait obligation de signaler au directeur la situation d'un enfant dont la sécurité ou le développement est ou pourrait être compromis (L.R.Q., c. p. 34.1, art. 39). Sur l'ordre d'un tribunal, un enseignant peut également être enjoint de divulguer certaines informations qu'il détient sur une personne.

5. Devoir de collégialité

Ce devoir engage l'enseignant à respecter, sous un mode critique et responsable, les missions de l'école québécoise, les valeurs de l'éducation, les orientations pédagogiques du ministère de l'Éducation, les projets de son établissement scolaire, les décisions de sa commission scolaire, de son école et de ses collègues.

L'enseignant s'engage à respecter les valeurs, devoirs, normes, règles et lois qui encadrent l'exercice de la profession enseignante.

L'enseignant s'engage à soutenir et à appuyer un collègue ou des collègues (entraide collective). Un enseignant ne sape pas la confiance qu'ont les élèves envers les autres enseignants, un membre de la direction et toutes les autres personnes qui agissent dans le système scolaire.

L'enseignant s'engage dans la formation et le soutien des futurs enseignants (stagiaires).

6. Devoir de réserve

Le devoir de réserve engage les enseignants à l'égard de la neutralité et de la discrétion.

6.1. La neutralité

L'enseignant se garde de toutes formes de prosélytisme. Il y a prosélytisme lorsqu'un enseignant désire convertir ses élèves, c'est-à-dire les amener à adhérer à ses croyances religieuses ou à ses positions politiques, économiques et sociales sans fournir l'occasion d'en discuter, d'y réfléchir, de les commenter, de les relativiser.

L'enseignant se garde de toutes formes d'endoctrinement. Endoctriner vise à amener autrui, par des tactiques raffinées de persuasion, à ses idées, à ses croyances ou à une conception de la vie. Les doctrinaires présentent leur doctrine comme des vérités universelles et immuables. Ils ne permettent pas que la doctrine soit possiblement analysée. Les tactiques pour l'endoctrinement sont nombreuses : la désinformation, le mensonge, la démagogie, la propagande, la flatterie, la fausse promesse, le chantage affectif, etc.

L'enseignant se garde de communiquer des opinions personnelles sur des thèmes délicats ou sensibles hors d'un contexte d'apprentissage.

L'enseignant se garde de communiquer des propos qui s'opposent aux normes et devoirs de sa profession. Par exemple, des propos sexistes, racistes, homophobes, xénophobes, moralement tendancieux, etc.

L'enseignant use de prudence pour communiquer ses propres convictions philosophiques, politiques ou religieuses.

6.2. La discrétion

L'enseignant s'engage à éviter d'exprimer publiquement des propos incompatibles avec la dignité de ses fonctions ou avec la capacité de les exercer.

L'enseignant s'engage à éviter de communiquer des informations privilégiées ou confidentielles concernant son institution et ses employés.

L'enseignant s'engage à éviter de tenir des propos qui compromettent les intérêts ou la valeur de son institution et de ses employés, ou encore à tenir des propos qui donnent lieu à scandale.

7. Devoir d'intégrité professionnelle

L'enseignant s'engage à éviter de poser des actes qui pourraient être dérogatoires à la dignité de la profession. Ce sont des actes qui pourraient : 1) entraîner une perte de confiance dans l'enseignant et dans son institution ; 2) ternir sa réputation ou la réputation de l'institution. Par exemple : inciter un élève à commettre un délit, consommer un produit interdit, voler ou détruire du matériel qui appartient à l'école, utiliser du matériel scolaire pour ses propres intérêts, tromper sa direction sur des heures de travail, tirer des avantages monétaires du travail d'un élève, s'exprimer avec un langage inapproprié, tenir des propos inappropriés, etc.

RÉFÉRENCES

- Bourdoncle, R. (1990). « De l'instituteur à l'expert des IUFM et l'évolution des institutions de formation », *Recherche et formation*, (8), p. 57-72.
- Bourdoncle, R. (1991). « La professionnalisation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, (4), p. 73-92.
- Gohier, C. (1997). « Éthique et déontologie : l'acte éducatif et la formation des maîtres », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 191-205.
- Hamel, T. (1995). *Un siècle de formation des maîtres au Québec*, Montréal, HMH.
- Jeffrey, D. (2013). « La moralité vertueuse des enseignantes québécoises », dans C. Froideveaux-Metterie et M. Chevrier (dir.), *Le masculin et le féminin en question*, Paris, Armand Colin, p. 163-180.
- Jeffrey, D., G. Deschesnes, D. Harvengt et M.-C. Vachon (2009). « Le droit et l'éthique dans la profession enseignante », dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle enseignante*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 75-92.
- Jutras, F. et M.-P. Desaulniers (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Lavoie, L. (2001). « L'enseignant : un modèle pour la société », dans Barreau du Québec (dir.), *Développements récents en droit de l'éducation*, Cowansville, Éditions Yvon Blais, p. 79-106.
- Legault, G.A. (2003a). *Professionalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (2003b). *Crise d'identité et professionnalisme*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (2007). « Les codes : une tension entre le droit et l'éthique », *Enjeux de l'éthique professionnelle, Tome II, L'expérience québécoise*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. et al. (1996). *Enjeux de l'éthique professionnelle*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Mellouki, M. et F. Melançon (1995). *Le corps enseignant du Québec de 1845 à 1992. Formation et développement*, Montréal, Éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Morin, L. (1997). « Postmodernité, éthique et formation des maîtres », dans M.-P. Desaulniers, F. Jutras, P. Lebuis et G. Legault (dir.), *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 121-149.
- Prairat, É. (2013). *La morale du professeur*, Paris, Presses universitaires de France.

- Rapport Parent (1963). *Rapport de la Commission d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, Tome 2, Québec, Gouvernement du Québec.
- Sartre, J.-P. (1964). *L'existentialisme est un humanisme*, Paris, Nagel.
- Tardif, M. (2013). *La condition enseignante au Québec du xx^e siècle au xxi^e siècle*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Tardif, M., C. Lessard et C. Gauthier (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*, Paris, Presses universitaires de France.
- Verrette, M. (2002). *L'alphabétisation au Québec 1660-1900. En marche vers la modernité culturelle*, Québec, Septentrion.

CHAPITRE

3

**Les poursuites judiciaires
et la jurisprudence
comme balises éthiques
en formation initiale**

*David Harvengt
Université Laval*

RÉSUMÉ

Depuis quelques années, nous remarquons un accroissement des poursuites judiciaires envers les enseignants. Certaines de ces poursuites conduisent à des décisions de juges qui prennent une valeur essentielle dans un contexte où les balises éthiques en enseignement sont disséminées. Cette jurisprudence (les décisions des juges) s'ajoute aux différentes normes qui encadrent la profession enseignante. La question que nous nous posons est celle-ci : Cette jurisprudence peut-elle servir à la formation initiale des enseignants ? Nous en faisons le pari. Dans le présent article, nous ferons état de l'utilisation que nous faisons de cette jurisprudence pour amener les étudiants à réfléchir et à prendre conscience des normes éthiques qui encadrent leur future profession.

Un cours universitaire sur l'éthique professionnelle en enseignement comporte bien évidemment plusieurs volets ou thématiques qui sont abordés sur le plan du contenu. Les valeurs propres à la profession, l'éthique en évaluation et l'autorité professionnelle sont parmi ces thèmes au cœur de l'enseignement. Cependant, les approches pédagogiques peuvent varier grandement pour aborder ces éléments. Dans un cours hybride¹ comme le nôtre, les étudiants auront à faire des lectures, à répondre à des questions et donc, ils auront des périodes de réflexion sur ces thèmes. Si les thèmes ci-dessus peuvent être abordés de manière plus ou moins approfondie dans les cours d'éthique, il y a une dimension qui nous semble incontournable, ce sont les normes professionnelles. En enseignement, ces normes ne sont pas toujours facilement accessibles aux futurs enseignants ni aux enseignants en pratique. Et même connues, faut-il encore prendre la pleine mesure de ces normes. Dans le cours de *Formation éthique en enseignement*, nous avons opté pour l'étude de cas afin d'amener les étudiants à découvrir certaines de ces normes, de comprendre leur étendue et leur influence sur leur futur métier.

En enseignement, les normes éthiques professionnelles sont nombreuses, mais elles sont dispersées et souvent mal connues des enseignants eux-mêmes². L'enseignant curieux se penchera sur la *Loi sur l'instruction publique* du gouvernement du Québec où il trouvera certains de ses droits et obligations. Les conventions collectives fourmillent également de normes. De plus, comme tout citoyen, l'enseignant est assujéti aux lois ainsi qu'aux chartes des droits et libertés canadienne et québécoise. Le référentiel de compétences est également une balise importante³. On y décrit, entre autres, les connaissances, les habiletés et même certaines attitudes que devraient avoir les enseignants.

À côté de ces normes accessibles aux enseignants⁴, il y a d'autres sources beaucoup moins connues qui ont, pourtant, une influence non négligeable sur la profession enseignante. Parmi ces sources, il y a la jurisprudence des tribunaux canadiens et québécois. Les enseignants du Québec n'ayant pas d'ordre professionnel, force est de constater que

1. Un cours hybride se donne en partie en classe et en partie sur Internet. Dans le cas du cours de formation éthique, il y a deux ou trois cours en début de session en classe, ensuite les étudiants ont 10 modules à réaliser sur Internet, et finalement, ils viennent présenter leur travail de session lors des deux ou trois dernières séances de la session en classe.
2. Nous parlons ici essentiellement des enseignants du primaire et du secondaire.
3. <http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau/formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf>, lien périmé.
4. En réalité un futur enseignant devrait connaître ces normes avant même de commencer à enseigner.

nombre de cas litigieux se retrouvent devant les tribunaux. Les décisions des juges qui émanent de ces tribunaux sont méconnues des enseignants. Une première et brève définition de la jurisprudence serait « l'ensemble des décisions prises par les tribunaux⁵ ». En ce qui nous concerne, c'est la jurisprudence qui touche les enseignants qui retient notre attention, mais les frontières sont loin d'être étanches. En effet, juges et avocats peuvent utiliser des cas en dehors de l'éducation pour nourrir leur argumentation. Ainsi, dans le cas Audet, sur lequel nous reviendrons ultérieurement, l'enseignant a eu des relations sexuelles avec une élève. Certains juges de la Cour suprême du Canada ont fait référence à un cas où un médecin a obtenu des faveurs sexuelles d'une de ses patientes en échange de médicaments. Il s'agit dans les deux cas de professionnels, mais les réalités d'un médecin ne sont pas les mêmes que celles d'un enseignant. Les frontières de la jurisprudence transcendent donc les domaines professionnels. Par ailleurs, dans une recherche que nous menons avec Denis Jeffrey, on peut constater que ces décisions juridiques influencent bien plus qu'on ne pourrait le croire la profession enseignante. Cette jurisprudence devient, elle aussi, source de normes.

Dès lors, est-il possible d'utiliser cette jurisprudence ainsi que les cas judiciaires qui l'ont nourrie dans un cours universitaire pour présenter certaines normes éthiques qui balisent la profession enseignante? Nous faisons le pari que oui, et c'est ce que nous allons tenter de montrer dans le présent article. Dans le cours de *Formation éthique en enseignement*, nous amenons les étudiants à prendre conscience de ces normes « cachées », cela par le biais d'exemples vécus par des enseignants qui sont tout à la fois frappants et instructifs puisque ces situations se sont retrouvées devant les tribunaux.

Afin de mieux comprendre les liens entre le juridique et l'éthique professionnelle, définissons brièvement ces termes. Cela nous permettra de les mettre en perspective et d'établir les liens qui existent entre eux. Le juridique est relatif au droit⁶ et, selon *Le Larousse*, le droit est l'« ensemble des règles qui régissent les rapports des membres d'une même société⁷ ». Le droit renvoie donc aux lois et aux tribunaux. Il est hétéronome, imposé de l'extérieur aux individus par la société. Il est un contrôle des libertés individuelles. L'éthique, pour sa part, est plus liée à l'individu, à son

5. <<http://www.justice.gouv.qc.ca/francais/sujets/glossaire/jurispr.htm>>, consulté le 14 janvier 2015.

6. <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/juridique/45209>>, consulté le 14 janvier 2015.

7. <<http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/droit/26842>>, consulté le 14 janvier 2015.

autonomie, à sa liberté; l'éthique recommande plutôt que commande (Kahn, 2006). L'éthique professionnelle, quant à elle, se situe entre les deux. Elle s'appuie sur des lois et des règles, mais également sur l'autonomie du professionnel. Car si le fondement d'une éthique professionnelle doit émaner des enseignants eux-mêmes, comme le rappelle Kahn (2006): «Il n'y a pas de déontologie sans réflexion éthique sur les fondements et les finalités de la profession, donc pas d'éthique professionnelle qui ne résulte d'une réflexion des professionnels eux-mêmes ou aux principes de laquelle ils ne participeraient pas» (p. 113). Cette éthique professionnelle aurait pour avantage escompté, entre autres, de protéger davantage les enseignants face à la judiciarisation du monde enseignant. Kahn (2006) précise que l'intérêt d'un code d'éthique irait aussi en ce sens:

Une charte déontologique permettrait en effet de définir des critères objectifs pour juger si dans telle ou telle situation d'accident ou d'échec, l'enseignant a ou non failli. Elle serait du même coup à même d'éviter de mettre systématiquement en cause la responsabilité des enseignants impliqués dans ce genre de situation (p. 114).

Or, au Québec, cette réflexion des enseignants sur leur propre travail est encore embryonnaire. Cela explique sans doute en partie par le fait que les normes et les règles qui régissent leur profession soient encore très hétéronomes, jusque dans la jurisprudence.

1. UNE RECHERCHE SUR LA JURISPRUDENCE

Cette volonté d'utiliser les cas judiciaires dans un cours universitaire a été nourrie par une recherche initiée par Denis Jeffrey et à laquelle je collabore depuis plusieurs années. Cette recherche porte sur les normes éthiques proposées, implicitement ou non, par les juges de différents tribunaux du pays (Jeffrey, Deschênes, Harvengt et Vachon, 2009). Nous avons ainsi analysé des centaines de cas depuis le tribunal d'arbitrage jusqu'à la Cour suprême du Canada. En ce qui concerne les griefs⁸, donc les cas du tribunal d'arbitrage, nous nous sommes concentrés exclusivement sur les cas où on reprochait à l'enseignant une faute professionnelle. Ces fautes professionnelles pouvaient être des problèmes d'ordre pédagogique, des problèmes de gestion de classe, de l'insubordination (cas très nombreux), de l'immoralité (qui peut prendre bien des formes: atouchements sexuels,

8. Les griefs sont des cas où les enseignants ont été sanctionnés par leur employeur et où ils contestent cette sanction avec l'appui de leur syndicat. Bon nombre de ces cas ne se retrouvent pas devant les tribunaux, mais parfois un juge-arbitre est obligé de trancher.

consommation de drogue, etc.). Il est intéressant de noter que dans des situations problématiques touchant la discipline ou la pédagogie, les juges se prononcent sur les compétences professionnelles des enseignants, sans être des experts eux-mêmes. Ainsi, certaines normes émanant des tribunaux sont donc basées sur une logique du droit et non une logique interne à la profession.

L'objectif de cette recherche était de connaître les normes juridiques qui encadrent la profession. Nous voulions également connaître la conception des juges à l'égard des devoirs des enseignants et des droits des élèves, d'une faute professionnelle, d'une incompétence pour pédagogie et gestion de classe, d'un acte d'insubordination, d'un acte d'immoralité. Et en définitive, nous voulions montrer comment les décisions juridiques normalisent en partie la profession enseignante.

2. QU'EST-CE QUE LA JURISPRUDENCE ?

Comme mentionné précédemment, la jurisprudence présente les décisions rendues dans les cours de justice partout au pays. Ainsi, cela permet d'obtenir des indications sur la manière dont des situations similaires ont déjà été traitées. Le poids de la Cour suprême du Canada est considérable dans cette jurisprudence puisque les cours inférieures doivent suivre les décisions de la plus haute cour du pays et ne rendre aucune décision qui y serait contraire (Vendruscolo, 2011). On comprend donc l'importance d'une décision touchant les enseignants prise par la Cour suprême du Canada et l'influence qu'elle aura par la suite sur les enseignants en pratique. N'oublions pas, pour prendre un exemple notable, que le droit à l'avortement a découlé d'une décision de la Cour suprême du Canada. C'est donc dire le pouvoir qu'elle peut avoir.

Cela étant, il faut savoir qu'au Canada deux systèmes coexistent : la *common law* et le droit civil. La première, née en Angleterre, a été adoptée par toutes les provinces anglophones du Canada. Cependant, le Québec fait bande à part, puisque son système judiciaire repose sur la *common law* et le droit civil, une tradition du droit français. Une des grandes différences entre ces deux systèmes repose sur l'influence des lois écrites. Dans la *common law*, la jurisprudence est très importante, tandis que dans le droit civil, c'est la loi écrite qui prévaut. Au Québec, le droit privé est régi par le droit civil, alors que le droit public l'est par la *common law*. Dans un contexte de droit civil, la loi est donc « l'outil principal pour les juges afin de trancher un litige. Le juge joue un rôle de deuxième rang : il interprète le droit, mais il n'en est pas le créateur » (Vendruscolo, 2011, p. 48). C'est tout le contraire dans la *common law* où juges et avocats doivent consulter

les décisions rendues dans des situations similaires et surtout par les instances supérieures. Dans les faits, étant donné la promiscuité qui existe entre les deux systèmes au Québec, la jurisprudence possède un poids plus important ici qu'elle ne pourrait l'avoir en France, par exemple. Ainsi, les juges québécois seraient de « grands consommateurs » de jurisprudence : « Les tribunaux sont portés à suivre les décisions qu'ils ont déjà rendues, les juges qui les président portant, parfois dans une même journée, le double chapeau de civilistes et de *common lawyers* » (Lemieux, 1999, p. 236).

Par ailleurs, il existe une hiérarchie des décisions selon les niveaux de tribunaux. Si la Cour d'appel peut infirmer une décision d'une cour inférieure, la décision de la Cour d'appel devient un droit applicable par les cours inférieures (Vendruscolo, 2011). Donc, cette jurisprudence va être utilisée d'un tribunal à l'autre, d'un cas à l'autre. La décision d'un juge dans une cause touchant un enseignant pourra avoir des répercussions pour d'autres enseignants dans des situations similaires, mais pas nécessairement identiques, puisque juges et avocats pourront dès lors s'y référer. Nous avons remarqué que l'influence de plusieurs de ces décisions va bien au-delà des tribunaux et rejoint notamment des commissions scolaires, des directions d'école et des syndicats (Jeffrey, Harvengt et Kouassi, 2014). Ainsi, les consignes des syndicats sont maintenant de ne plus toucher aux enfants : « "Le mot d'ordre maintenant, c'est ne touchez plus aux enfants à moins qu'ils soient eux-mêmes en danger", indique Andrée Turbide, présidente du Syndicat de l'enseignement des Deux-Rives, dans la région de Québec » (citée dans Pineault, 2008). On comprend que cela est rarement un avantage pour les enseignants.

3. CE QUI ÉMERGE DE CETTE JURISPRUDENCE DANS LES CAS TOUCHANT L'ENSEIGNEMENT

Notre recherche sur la jurisprudence nous a permis de faire plusieurs constatations. Une des plus importantes est sans aucun doute que, depuis le milieu des années 1990, les juges sont de plus en plus sévères à l'égard des enseignants. Ce phénomène déborde des tribunaux et se manifeste dans les directions d'école et les commissions scolaires. Les cas de poursuite qui ont suivi et ceux que nous analysons encore actuellement renforcent ce constat. Cette intransigeance se révèle à travers deux notions peu définies par les tribunaux : la moralité exemplaire et le concept d'enseignant modèle. Les juges demandent aux enseignants, par la moralité exemplaire, d'être irréprochables en tout temps, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école, donc autant dans le cadre de leur travail que dans celui de leur

vie privée. L'idée de l'enseignant « modèle » réfère à l'influence que celui-ci exerce sur ses élèves et à son devoir de préserver la confiance du public envers le système scolaire.

Au milieu des années 1990, trois jugements de la Cour suprême du Canada ont été particulièrement explicites en ce sens⁹. Chacun à sa façon est venu baliser les comportements attendus d'un enseignant, tant à l'égard des élèves qu'à l'égard de la société. Dans un de ces jugements, un enseignant d'origine indienne, M. Badhauria, a demandé à maintes reprises d'être promu à un poste de direction. Les responsables du district scolaire – le cas se déroule à Toronto – le lui ont toujours refusé. L'enseignant s'est finalement lassé et fâché. Il a écrit une lettre d'insultes à ses supérieurs¹⁰. Le cas a fait son chemin jusqu'à la Cour suprême du Canada. Dans sa décision, un des juges a écrit : « Du fait de leur situation de confiance, les enseignants doivent prêcher par l'exemple et par leur enseignement ; et ils donnent l'exemple autant par leur conduite en dehors des salles de cours que par leur prestation dans celles-ci. En conséquence, toute mauvaise conduite en dehors des heures normales d'enseignement peut constituer le fondement de procédures disciplinaires¹¹. » Cet extrait montre clairement la portée d'un tel jugement. Partant d'un cas particulier, le juge le généralise à tous les enseignants et non seulement au fautif, M. Badhauria. Tous les enseignants doivent prêcher par l'exemple et éviter toute mauvaise conduite en dehors de l'école. La nature exacte de la mauvaise conduite n'étant, par ailleurs, pas définie, elle est laissée à l'appréciation de chacun.

4. LES CAS JUDICIAIRES DANS UN COURS UNIVERSITAIRE

Les avantages d'utiliser ces cas judiciaires dans un cours d'éthique professionnelle universitaire sont nombreux. Il s'agit de situations réelles, vécues par des enseignants dans le cadre de leur pratique ou dans leur vie privée. Toutefois, c'est toujours leur condition d'enseignant qui est au cœur du litige. Ce rapport à la réalité est très important puisque les futurs enseignants en sont souvent coupés :

Les étudiants en enseignement trouvent souvent difficile d'adapter les théories et concepts appris dans leurs cours universitaires à l'immédiateté et la vivacité de leur travail clinique. Plusieurs trouvent que les

9. Deux de ces jugements ont eu lieu en 1996 et le troisième en 1997.

10. Conseil de l'éducation de Toronto (Cité) c. F.E.E.E.S.O., district 15, 1997 CanLII 378 (CSC), [1997] 1 RCS 487, <<http://canlii.ca/t/1fr2m>>, consulté le 3 décembre 2013.

11. Conseil de l'éducation de Toronto (Cité) c. F.E.E.E.S.O., paragr. 54.

théories et les concepts rencontrés sont trop abstraits pour les aider à répondre à des problèmes spécifiques auxquels ils font face dans leur pratique enseignante (Hammerness, Darling-Hammond et Shulman, 2002, p. 220; traduction libre).

Ces cas touchent également un large éventail de situations en classe ou en dehors de la classe. En effet, en utilisant des cas depuis le tribunal d'arbitrage jusqu'à la Cour suprême, nous abordons des situations diverses qui ne sont pas toutes « spectaculaires » et qui mettent parfois l'accent sur de réelles préoccupations de la profession enseignante comme la gestion de classe, la compétence pédagogique, l'autorité de l'enseignant ou encore la distance professionnelle. Il est dès lors extrêmement instructif de prendre conscience de la compréhension de ces situations par des juges, des avocats et certains experts, et d'y réfléchir.

Ainsi, certaines situations sont très éclairantes sur les limites à ne pas franchir. Par exemple, il peut sembler superflu de dire aux étudiants : « N'oubliez pas, les élèves ne sont pas vos amis et encore moins vos amoureux ! » Tout le monde le sait. Pourtant, lorsque nous regardons les cas qui font les manchettes et ceux qui se retrouvent devant les tribunaux, nous constatons que plusieurs enseignants et enseignantes (car les affaires de mœurs ne touchent pas que les hommes) l'oublient et ont des relations sexuelles avec une ou un de leurs élèves. Par exemple, des données comme celles de l'Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario où près de sept cas sur dix examinés par le comité de discipline¹² sont de l'ordre des attouchements ou des abus sexuels (que ces derniers soient avérés ou non), modifie l'opinion des étudiants. Les cas réels montrent qu'il n'est pas inutile de rappeler certaines normes, même celles qui semblent évidentes *a priori*.

D'autres situations amènent par contre une réflexion d'un tout autre ordre : comment est-ce possible que l'enseignant ait été poursuivi ou sanctionné ? Il y a parfois une incompréhension profonde des raisons qui ont amené à ces poursuites. Certains de ces enseignants ont posé des gestes qui auraient peut-être mérité une réprimande, mais pas un congédiement ou des poursuites au criminel (pour voie de fait, par exemple). La sévérité à l'égard des enseignants se rencontre dans ces situations aussi. Lorsque nous présentons ces cas, les sourires des étudiants s'estompent rapidement pour laisser place à des visages anxieux. Les cas réels d'enseignants ayant fait face à la justice peuvent parfois semer l'inquiétude chez les étudiants. Provoquons-nous des crises de vocation, ou pire, des abandons en leur

12. Signalons que les enseignants de l'Ontario se sont dotés d'un ordre professionnel et qu'il y a un comité de discipline qui enquête sur des plaintes formulées à l'endroit d'un de ses membres. <<http://www.oeeo.ca/>>, consulté le 14 janvier 2015.

racontant ces histoires parfois dramatiques? En fait, il s'agit de relativiser les faits; quelques dizaines d'enseignants ont été poursuivis, parfois à tort, mais des milliers d'entre eux connaîtront une carrière sans incident majeur. Il n'en reste pas moins que la moralité exemplaire demandée aux enseignants et les poursuites font partie d'un contexte dont il faut tenir compte. Et nous pensons que les futurs enseignants ont tout à gagner à être avertis avant d'amorcer leur pratique. Cela les amène à prendre conscience d'une certaine réalité:

Finale­ment, près d'un tiers des étudiants (17 sur 56) pensent que l'écriture de cas leur a permis de voir leur expérience à travers une perspective plus professionnelle, augmentant leur compréhension de la situation. Selon les termes de l'enseignante de ces étudiants, l'expérience de discuter et de partager leur cas avec d'autres a été particulièrement aidante pour approfondir leur compréhension de l'incident décrit (Hammerness, Darling-Hammond et Shulman, 2002, p. 225; traduction libre).

La visée pédagogique de l'étude de cas est donc très importante:

Le récit des expériences vécues par des pédagogues au moyen de cas vise à faire voir les gestes et les pensées des leaders en éducation. Ces scénarios nous permettent de revoir, d'analyser et d'utiliser les pratiques professionnelles dans un contexte d'apprentissage. Le fait de disposer de cas vécus permet aux membres de la profession enseignante de les utiliser pour s'améliorer individuellement et collectivement (Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, 2010, p. 4).

Nous sommes donc convaincus qu'en éducation, les études de cas peuvent jouer un rôle important comme méthode de formation. «[À] partir du matériel extrait d'un cas, on peut procéder à des analyses et des exercices de simulations» (Van der Maren, 1996, p. 237). Et la diversité des cas est un élément prépondérant:

Les cas dans ce texte donnent un spectre plus large dans la pensée, les valeurs, les responsabilités et les actions des éducateurs à partir de situations éducationnelles très variées. Les expériences vécues par les éducateurs décrites dans ces cas servent de textes d'apprentissage professionnel pour les directeurs, les enseignants et les décideurs. Les cas offrent des représentations de pratiques explicites (Porter et Smith, 2011, p. 2; traduction libre).

5. DES EXEMPLES... ET D'AUTRES ENCORE!

Voici quelques exemples concrets de ces cas jurisprudentiels. Il s'agit d'exemples forts sur trois thèmes principaux: les interventions physiques, les attouchements sexuels et la question de la vie privée des enseignants.

5.1. LES INTERVENTIONS PHYSIQUES

En 2008, trois enseignants de la Rive-Sud de Québec ont été poursuivis pour voie de fait dans un laps de temps très rapproché (Harvengt, 2011). Les trois cas se ressemblent à bien des égards. Résumons-les rapidement. Paul Gonthier était un enseignant de trente ans d'expérience, sans dossier disciplinaire.

Un jour, M. Gonthier termine son cours un peu plus tôt que prévu. Les élèves ramassent leurs affaires et commencent à s'agglutiner à la porte de la classe. Le règlement de l'école mentionne qu'ils ne peuvent la quitter tant que la cloche n'a pas sonné. Cependant, un élève a déjà franchi le seuil de la porte. M. Gonthier lui demande plusieurs fois de rentrer, mais il n'obtempère pas. L'enseignant le prend finalement par l'épaule pour le faire rentrer, mais l'élève se tient au cadre de la porte. De retour chez lui, l'élève se plaint notamment d'une douleur au cou. Il n'en faut guère plus pour que ses parents déposent une plainte à la police pour voie de fait, sans même avoir parlé à l'enseignant au préalable.

Jean Gagnon est enseignant en musique au secondaire. Lors d'un cours, une élève éprouve de la difficulté à suivre, car elle a oublié sa partition et elle manque de concentration. M. Gagnon le lui fait savoir. La jeune fille, frustrée, décide de quitter la salle de cours. L'enseignant la retient par le bras pour l'empêcher de partir et l'amener à se rasseoir. Dès que l'élève crie qu'il lui fait mal, M. Gagnon la lâche. De retour chez sa grand-mère, elle lui montre des rougeurs sur le bras. Cette dernière les photographie et là aussi une plainte est déposée à la police, sans au préalable avoir rencontré l'enseignant.

Richard Deschâtelets est enseignant d'éducation physique. Nous sommes à la fin de la journée. Les élèves se changent dans les vestiaires. Deux jeunes filles, qui sont déjà prêtes et ont leur manteau sur le dos, se tiennent près du vestiaire des garçons. Chaque fois que la porte s'ouvre, elles crient le nom d'un de leurs amis. Elles sont averties plusieurs fois par une éducatrice, mais en vain. M. Deschâtelets sort du gymnase. Il avertit les élèves à son tour, mais celles-ci continuent de rire. Il s'énerve un peu et en attrape une par le capuchon du manteau et la conduit jusqu'à son bureau. L'élève se met alors à pleurer. L'enseignant sera lui aussi poursuivi pour voie de fait.

Deux de ces trois enseignants seront acquittés (Gonthier et Gagnon). M. Deschâtelets sera reconnu coupable, mais il obtiendra une absolution inconditionnelle¹³. Que retenir de ces trois cas? Dans un premier temps,

13. L'absolution inconditionnelle est une culpabilité, mais sans condamnation, sans peine de prison, sans condition, etc.

ces situations sont révélatrices d'un contexte bien particulier. En effet, dans les trois situations, les parents n'ont demandé aucune explication aux enseignants, ni même à la direction. C'est symptomatique de la relation qui existe aujourd'hui entre parents et enseignants. Sans dire que tous les parents auraient poursuivi les enseignants en pareilles circonstances, ce qui serait faux, ces cas révèlent que l'autorité de l'enseignant et ses gestes peuvent être mis en cause très rapidement et sans même avoir l'occasion de se justifier. Ces situations sont un reflet criant de la crise de l'autorité de l'enseignant dans la classe et en dehors.

L'autorité, dans la classe, fait problème. À l'évidence, l'enseignant n'incarne plus une autorité dite « naturelle », parce que vécue par les élèves comme allant de soi. [...] Parce que son autorité n'est plus perçue par les élèves comme allant de soi, comme si elle était dans l'ordre des choses, l'enseignant doit développer sa capacité d'incarner l'autorité. Or, il ne peut assumer correctement son rôle d'autorité si l'institution et les parents ne l'y autorisent pas (Jeffrey, 2002, p. 133-135).

Par le biais de ces cas, nous pouvons donc déjà faire prendre conscience aux étudiants de cette question primordiale de l'autorité en éducation.

Au cœur de ces situations survient ensuite la question de l'intervention physique. Ce contact physique entre enseignants et élèves se trouve actuellement dans une zone d'ombre, au point où certains (syndicats, notamment) recommandent aux enseignants de ne plus toucher aux élèves. Doit-on aller si loin ? C'est une question qui mérite réflexion et ces situations amènent les étudiants à s'y confronter, selon leur propre point de vue. Il faut reconnaître que ce sont davantage les enseignants masculins qui risquent d'être pris dans la tourmente de l'intervention physique et ses dérives judiciaires que leurs homologues féminins. Il est donc primordial que les étudiants prennent conscience de ce contexte et réfléchissent aux limites de l'intervention physique. Les cas vécus par les trois enseignants de la région de Québec sont, en ce sens, un excellent point de départ pour la discussion.

5.2. LES ATTOUchemENTS SEXUELS

La lecture de la section des faits divers dans les quotidiens fait ressortir une autre catégorie de situations qui conduisent les enseignants devant les tribunaux, soit celle des attouchements sexuels. Parmi ces cas, qui ne concernent pas que des hommes, d'ailleurs, il y en a où l'enseignant a manqué (et parfois gravement) à son devoir de distance professionnelle. D'autres situations sont beaucoup plus ambiguës, voire complètement farfelues : fausses accusations, affabulations, les enseignants sont souvent

à la merci des accusations des élèves. Pire, dans les allégations d'attouchement sexuel, directions et commissions scolaires, trop frileuses, se rangent derrière la rumeur, quitte à l'amplifier, que l'allégation soit finalement avérée ou non. Au diable la présomption d'innocence, semblent-elles se dire, pourvu que les médias en parlent le moins possible ou qu'ils braquent leur caméra sur l'enseignant plutôt que sur les commissions scolaires. Voici deux exemples qui démontrent cette épée de Damoclès au-dessus de la tête des enseignants.

Le premier cas a été très médiatisé. Henri Fournier était enseignant d'éducation physique au primaire. Il avait une grande expérience, un dossier disciplinaire vierge et il était très apprécié de ses collègues et élèves... trop, sans doute. Les élèves aimaient M. Fournier et voulaient souvent être près de lui. Il ne les repoussait jamais, même s'ils réclamaient des câlins. Il conservait seulement une réserve dans le cas des garçons à partir de la 4^e année, essentiellement pour ne pas les gêner devant leurs amis, jusqu'à ce qu'un jour, une élève manifeste de la jalousie envers une de ses comparses qui performait mieux en éducation physique et qui avait reçu les compliments de M. Fournier. On assiste alors à une escalade et finalement, sans que personne ne comprenne comment, il est question d'attouchement sexuel. C'est l'enseignant lui-même qui en avise la direction après avoir surpris une conversation entre les deux élèves. La directrice rencontre les deux jeunes filles et, sans l'ombre d'un doute, clôt le dossier : « chicane de filles », notera-t-elle. Hélas, nous sommes à la fin de la semaine et la rumeur se répand rapidement. Pendant le week-end, les cas s'additionnent et les plaintes à la police également. En tout, 19 fillettes et leurs parents porteront plainte. L'enseignant sera poursuivi au criminel. Il sera acquitté de toutes les accusations. La juge démonte avec une facilité déconcertante toute la preuve de la poursuite. Mais il est trop tard... M. Fournier ne reviendra jamais à l'enseignement, même s'il a essayé. La rumeur, le manque de jugements de quelques décideurs paniqués et les trente ans de carrière de l'enseignant se sont envolés en fumée dans la controverse.

M. Sansregret est un autre enseignant ayant vécu une situation incroyable en mars 1999. Il est suppléant au primaire. C'est un enseignant qui, il l'avoue lui-même, touche beaucoup les élèves pour les encourager. Et c'est ce qui arrive ce matin-là dans une classe de 6^e année. En l'espace d'une matinée, il fait face à des accusations d'agression sexuelle envers 16 élèves d'une même classe et les actes se seraient déroulés dans la classe elle-même devant tous les autres élèves. Pourtant, ni la direction, la commission scolaire ou le juge de la Cour de première instance et autres personnes n'ont pensé que cette situation était invraisemblable, sauf le juge de la Cour d'appel du Québec ! M. Sansregret a finalement été complètement blanchi.

Ce sont des situations extrêmes, d'une certaine façon, mais vécues. Des situations qui, ici encore, appellent les futurs enseignants à la prudence. Mais elles amènent surtout les étudiants à réfléchir sur leur travail et la portée de leur geste. À réfléchir sur la façon d'éviter ce genre de situations ou comment y faire face, le cas échéant, et si cela est possible.

5.3. LA VIE PRIVÉE DES ENSEIGNANTS

Un thème émerge de la jurisprudence, particulièrement au niveau de la Cour suprême du Canada : celui de la vie privée des enseignants. La moralité exemplaire demandée aux enseignants est directement reliée à cette question. En effet, cette moralité n'est pas restreinte au lieu de travail, elle s'étend aussi à la vie personnelle de l'enseignant, comme nous l'avons montré avec l'exemple de M. Badhauria un peu plus tôt. La Cour suprême du Canada n'a d'ailleurs guère été équivoque sur l'accroissement des responsabilités professionnelles de l'enseignant en dehors des heures de travail. Ainsi, un enseignant est responsable d'un élève même si au moment des faits, il n'était pas directement en position d'autorité, comme pendant les vacances estivales, par exemple. C'est ce qui est arrivé à Yves Audet, un jeune enseignant du Nouveau-Brunswick au milieu des années 1990¹⁴. En résumé, le jeune enseignant a eu une relation sexuelle avec une élève de 14 ans¹⁵ pendant les vacances d'été. L'enseignant ne lui a fait aucune avance et la relation était consensuelle. La question que les juges ont eu à débattre était donc de savoir si l'enseignant était ou non en position d'autorité et de confiance. Si c'est le cas, la question du consentement n'a plus lieu d'être, l'enseignant est coupable, peu importe que la jeune fille soit consentante ou non. Les premières instances provinciales ont blanchi l'enseignant, y compris la Cour d'appel du Nouveau-Brunswick. Le cas a été porté devant la Cour suprême du Canada. Les juges de la plus haute cour du pays ont renversé l'acquittement de l'enseignant prononcé à la Cour d'appel. Il est très intéressant en ce sens de se pencher sur ce que disent les juges quant à la question de l'autorité et de la confiance : *Je suis entièrement d'accord avec le juge Proulx que la portée de l'expression [autorité] ne doit pas être limitée aux cas où la relation d'autorité découle d'une quelconque fonction exercée par l'accusé, mais qu'elle doit s'étendre à toute relation à l'occasion de laquelle, dans les faits, l'accusé exerce un tel pouvoir.* Plus loin, le même juge ajoute : *À mon avis, aucune preuve n'est nécessaire pour soutenir que les enseignants jouent,*

14. R. c. Audet, 1996 CanLII 198 (CSC), [1996] 2 RCS 171, <<http://canlii.ca/t/1fr9q>>, consulté le 2 décembre 2013.

15. À l'époque, l'âge légal de consentement pour avoir une relation sexuelle était de 14 ans.

dans notre société, un rôle de premier plan qui les place directement en situation de confiance et d'autorité par rapport à leurs élèves. Finalement, voici pourquoi le juge ne doute aucunement de la position d'autorité de l'enseignant :

L'intimé était le professeur d'éducation physique de la plaignante, son élève de 14 ans. Même si l'incident a eu lieu pendant les vacances d'été, ce qui aurait pu amener le juge du procès à entretenir un doute raisonnable quant à l'élément d'autorité, il n'y a aucun doute dans mon esprit que, puisque les vacances venaient de débiter et que de toute manière les circonstances indiquaient que l'intimé allait de nouveau enseigner à la plaignante, il était tout au moins en situation de confiance face à celle-ci.

Au-delà du cas lui-même, c'est donc bien la portée de l'autorité qui est ici étendue à des périodes en dehors du temps scolaire et hors des lieux de l'école. Et ce prolongement de l'autorité des enseignants ne touche pas seulement les enseignants qui ont des relations sexuelles avec leur élève, mais bien tous les enseignants.

Dans une autre situation qui n'a pas été jusqu'à la Cour suprême cette fois, un enseignant rencontre une de ses élèves en dehors des heures de classe, dans un bar. La situation est complexe, car la jeune fille connaît de grosses difficultés d'apprentissage et d'importants problèmes familiaux. Néanmoins, on reproche à l'enseignant d'avoir rencontré plusieurs fois l'élève dans un bar et chez lui, et d'avoir entretenu une relation inappropriée avec l'élève. L'enseignant sera partiellement blanchi des reproches qui lui étaient adressés et son congédiement a été commué en suspension. Néanmoins, le juge, dans sa décision, reproche à l'enseignant de ne pas avoir signalé la présence de l'élève dans le bar tant aux responsables de l'établissement qu'à la direction de l'école :

Monsieur « X » a fait preuve d'un manque flagrant de jugement et d'un manquement grave à ses responsabilités d'enseignant à l'égard d'une de ses élèves en ne signalant pas à la direction de l'école ou à une personne-ressource de l'école le comportement délinquant que constitue le fait pour une élève mineure de 14 ans de fréquenter des bars pour adultes, d'y consommer des boissons alcooliques, de s'y trouver à des heures tardives du soir et de la nuit et même d'y apparaître en état d'ébriété. [Et] en consentant à converser et à se comporter familièrement avec cette élève alors âgée de 14 ans dans un bar pour adultes à des heures tardives du soir et de la nuit, à consommer en un tel endroit avec elle des boissons alcooliques et à lui en payer, plutôt que de la faire immédiatement « barrer » de cet établissement, puis, sachant qu'elle était pâmée sur lui, en allant en toute intimité la reconduire en automobile durant la nuit (Syndicat de l'enseignement Richelieu-Yamaska c. Commission scolaire Sainte-Hyacinthe-Val-Monts, 1993, SAE 5952).

Ces situations, toujours limites et ambiguës, suscitent de nombreuses discussions en classe lorsque nous les abordons. C'est notamment le cas de la dernière situation où les étudiants réagissent fortement : « Mais où s'arrêtent donc nos responsabilités ? » clament-ils, avec un brin de désespoir. « Doit-on les dénoncer à chaque fois ? » demandent-ils encore. La réponse est négative. Quoique... En fait, cette décision, ce reproche du juge n'est pas en soi une norme que les enseignants doivent appliquer chaque fois. La décision du juge se rapporte à une situation bien particulière. Par contre, elle fait partie maintenant de la jurisprudence et pourrait être utilisée par n'importe quel juge ou avocat, être retirée de son contexte particulier et ainsi être étendue à d'autres situations plus générales. Deux choses nous rassurent, néanmoins : premièrement, cette décision a été rendue par un tribunal d'arbitrage, ce qui a moins d'incidence qu'un jugement de la Cour suprême du Canada et, deuxièmement, ce reproche n'a pas été, à notre connaissance, utilisé dans d'autres jugements que nous avons analysés par la suite.

CONCLUSION

Ce texte n'a d'autre prétention que montrer l'usage qui est fait de la jurisprudence dans le cours de Formation éthique en enseignement. En ce sens, il est un témoignage d'une approche pédagogique. Pour aller plus loin, il y aurait lieu de s'interroger davantage sur deux aspects centraux : l'étude de cas, comme outil pédagogique, et la jurisprudence, comme source de normes éthiques professionnelles en enseignement. Ce deuxième volet est au cœur de la recherche que nous menons, M. Jeffrey et moi-même. Ce qui nous permettra dans un avenir rapproché d'approfondir plusieurs thèmes brièvement abordés dans le présent article.

Le cours de Formation éthique en enseignement n'est pas exclusivement bâti sur les cas judiciaires, mais ils y occupent une place enviable. Nous amenons les étudiants à réfléchir sur l'autorité, la discipline, l'évaluation, etc. à partir d'autres sources, notamment des lectures. Mais les cas judiciaires viennent compléter cette réflexion à partir de situations réelles. Ils amènent les étudiants à prendre conscience d'éléments sensibles de la profession enseignante comme la question du toucher, de l'intervention physique, de la séduction pédagogique, entre autres. Or, cette réflexion est essentielle pour les futurs enseignants :

Une pratique professionnelle éthique constitue la caractéristique première d'un leadership efficace en éducation. Pour être un leader exemplaire, il faut témoigner d'une connaissance et d'une conscience profondes de l'éthique. Cette forme essentielle de connaissance

professionnelle permet aux leaders d'aborder la dimension éthique complexe et plurielle des défis, tensions, enjeux et dilemmes auxquels ils sont constamment confrontés dans l'exercice de leur profession (Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario, 2010, p. 1).

Avec le cours Formation éthique en enseignement, nous contribuons à la formation éthique des futurs enseignants en les informant du contexte actuel, de l'héritage de l'éthique de la vertu, comme le montre Jeffrey dans ce même ouvrage, tout en les amenant à transcender cette vision de l'enseignement pour tendre vers une éthique de la responsabilité. Cette éthique qui conduirait à moins juger leurs actes à l'aune de normes professionnelles propres à l'enseignement.

RÉFÉRENCES

- Hammerness, K., L. Darling-Hammond et L. Shulman (2002). « Toward expert thinking: How curriculum case writing prompts the development of theory-based professional knowledge », *Student Teachers, Teaching Education*, 13(2), p. 219-243.
- Harvengt, D. (2011). « L'intervention physique à l'école et ses dérives judiciaires », *Formation et profession*, Mai, CRIFPE, p. 18-21.
- Jeffrey, D. (2002). « Crise de l'autorité et enseignement », *Éducation et francophonie*, xxx(1), p. 132-143.
- Jeffrey D., G. Deschenes, D. Harvengt et M.-C. Vachon (2009). « Le droit et l'éthique dans la profession enseignante », dans F. Jutras et C. Cohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 75-91.
- Jeffrey D., D. Harvengt et F.C. Kouassi (2014). « L'éthique professionnelle pour les enseignants », *Formation et profession*, CRIFPE.
- Kahn, P. (2006). « Autour des mots. Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante », *Recherche et formation*, (52), p. 105-116.
- Lemieux, C. (1999). « Jurisprudence et sécurité juridique: une perspective civiliste », *Revue de droit de l'Université de Sherbrooke*, p. 225-243.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement professionnel*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ordre des enseignants et des enseignantes de l'Ontario (2010). *Explorer les pratiques déontologiques et le leadership par le questionnement professionnel*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Pineault, J.-P. (2008). « Les profs ont peur d'intervenir » *Le Journal de Montréal*, <<http://fr.canoe.ca/cgi-bin/imprimer.cgi?id=393153>>, consulté le 2 septembre 2014.

- Porter, G.L. et D. Smith (dir.) (2011). *Exploring Inclusive Educational Practices Through Professional Inquiry*, Rotterdam, Sense Publishers.
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes pour la recherche en éducation*, Bruxelles, De Boeck.
- Vendruscolo, N. (dir.) (2011). *Personnes handicapées au Québec. Un état des lieux du droit*, Montréal, Association québécoise des personnes de petite taille.

CHAPITRE

4

**La formation
aux métiers d'accompagnement**
Pour un développement
de la sensibilité et de l'agir éthique

Diane Léger

Université du Québec à Rimouski

Jeanne-Marie Rugira

Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ

Cet article a pour principal objectif d'interroger la place du corps et de la sensibilité dans la formation éthique des professionnels de l'accompagnement. Il défend l'idée de la nécessité de s'appuyer sur le corps vivant pour développer des compétences attentionnelles et perceptives en vue de déployer une conscience de soi et une présence au monde du sujet formé à la sensibilité éthique. Par ailleurs, ce texte souligne également la nécessité de développer des compétences réflexives et dialogiques indispensables au discernement et à la délibération pour un agir éthique plus efficient et plus humanisant. Une telle démarche formative est une démarche de conscience, une démarche expérimentielle et subjective. Au cœur de cette expérience, il y a un sujet singulier et incarné, capable d'être là et de rester présent, ouvert aux personnes et aux situations, tout en veillant sur le sens et sur la vie qui tente d'émerger au sein de contextes. Nous tentons ici de plaider pour une pédagogie métisse qui articule l'éducation attentionnelle, perceptive, réflexive et dialogique au service du développement de l'agir éthique en formation des accompagnateurs du changement humain.

1. LA MISE EN CONTEXTE

*Mon but n'est pas de formuler des recettes éthiques ;
il est de reconnaître une problématique et une difficulté éthique.
La pensée éthique ne peut formuler de programme, elle indique
une voie et fait appel à la conscience et à l'esprit de chacun.
Son principe est : « Aide-toi, la complexité t'aidera. »*

Edgar MORIN (2008)¹

Cette réflexion collective sur la question de l'agir éthique chez les professionnels de l'éducation constitue pour nous une occasion de revenir sur l'évolutivité de nos pratiques pédagogiques dans les différents programmes en psychosociologie dispensés à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) et de les analyser sous l'angle du développement de la sensibilité et de l'agir éthique des accompagnateurs que nous formons. Afin de contextualiser ces pratiques pédagogiques, précisons ici que depuis plus de vingt ans, l'UQAR offre sur son territoire des programmes de formation en psychosociologie (programmes courts en Animation des petits groupes, en pratiques psychosociales et en psychologie).

À la fin des années 1990, à la demande des milieux de pratique et des acteurs socioéconomiques du territoire bas-laurentien, les professeurs ont implanté un programme de baccalauréat en communication (option relations humaines), une formation initiale destinée à former des accompagnateurs du changement dans des systèmes humains complexes. La formation dans ce programme est fortement caractérisée par une culture d'apprentissage expérientiel en communauté d'apprentissage. Ces pratiques trouvent leur pertinence dans le fait que nos diplômés se destinent à des métiers d'accompagnement (notons, à titre d'exemple : l'animation, la formation, la consultation, le coaching, la concertation, la coordination, la direction, etc.), toujours dans une approche collaborative et centrée sur la potentialisation des personnes en situation, sur les interactions et sur les processus.

Presque simultanément, toujours à l'UQAR, les professeurs ont créé un programme de formation à la recherche unique en Amérique du Nord, soit la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Ce programme de 2^e cycle a pour spécificité d'accueillir des praticiens psychosociaux (enseignants, éducateurs, travailleurs sociaux, infirmiers, travailleurs communautaires, directeurs, coordonnateurs, etc.) et de leur permettre

1. Commentaire d'Edgar Morin sur le texte *L'éthique selon Edgar Morin* de Michel Herland (2008), professeur à l'Université des Antilles et de la Guyane, Martinique, Antilles françaises. <<http://mondesfrancophones.com/espaces/philosophies/lethique-selon-edgar-morin>>, consulté le 30 janvier 2014.

d'expliciter et de formaliser leurs savoirs de pratique pour mieux la comprendre, l'améliorer et la communiquer. Cette maîtrise s'appuie sur la saisie phénoménologique ou praxéologique de l'expérience, puis sur une herméneutique groupale, sociohistorique, culturelle et transdisciplinaire pour contribuer à l'émergence de connaissances originales et pertinentes dans le domaine de l'étude des pratiques psychosociales. Cette émergence se conjugue inévitablement avec le renouvellement des pratiques et la transformation identitaire des étudiants-praticiens-chercheurs.

Finalement, c'est au milieu des années 2000 que le programme court de 2^e cycle *Sens et projet de vie* a aussi été créé et implanté dans une collaboration interconstituante entre l'UQAR, la Téléq et l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) (maintenant remplacée par l'Université du Québec à Trois-Rivières [UQTR]). Ce programme s'adresse à une clientèle de personnes au mitan de leur vie. Il s'inscrit dans la même philosophie que les deux autres, à l'exception du fait qu'il ne porte pas de visée professionnalisante, mais cherche surtout à ouvrir aux participants un espace fécond pour s'engager avec d'autres dans une démarche réflexive et critique autour de la question du sens de l'existence et des actions à mener en aval de la vie professionnelle. Ce programme vise à créer les conditions nécessaires aux personnes retraitées ou à celles qui se préparent pour cette si importante transition de penser et d'agir en solidarité, comme disait Gadamer, en vue de créer des conditions susceptibles de leur permettre de se doter d'un projet de vie signifiant sur le plan personnel et pertinent sur le plan socioculturel.

La formation initiale et continue aux métiers d'accompagnement a toujours représenté à nos yeux non seulement un défi de taille, mais surtout une entreprise pleine de promesses. Ainsi avons-nous toujours considéré ambitieux et intimidant le projet de former des personnes qui auront ou qui ont déjà le mandat d'en accompagner d'autres, surtout les plus vulnérables. Dans ce contexte, la question du développement de la sensibilité et de l'agir éthique chez nos étudiants nous invite constamment à revisiter notre pratique et à l'examiner d'un peu plus près, et ce, dans le but de créer des conditions gagnantes pour le développement de la sensibilité éthique, de la capacité de discerner, de délibérer avec d'autres et d'agir de manière sensible, libre et responsable sur le plan éthique.

Nous désirons constamment mettre en place des conditions formatives, créatrices et cohérentes avec nos visées en vue d'innover dans nos méthodes et dans nos stratégies pédagogiques et de développer le souci éthique chez les futurs accompagnateurs et les professionnels déjà en

fonction que nous formons. Les difficultés, les défis et les enjeux rencontrés au cœur de cette exigeante aventure formative forgent une motivation constante au questionnement de nos pratiques et à leurs renouvellements.

2. DE LA SENSIBILITÉ ÉTHIQUE EN QUESTION

La sensibilité éthique implique une présence au monde qui permet d'être touché et interpellé par les faits, les situations, les personnes ou les projets porteurs d'enjeux éthiques.

Diane LÉGER (2006, p. 89)

L'intérêt que nous avons à réfléchir sur la dimension éthique de notre pratique formative est né du constat d'une asymétrie criante entre la dimension téléologique et la dimension déontologique dans les manières habituelles de considérer les questions éthiques dans le contexte global de la formation professionnelle. Il nous semblait que la question du sens que les formateurs ou autres praticiens en relations humaines attribuent à leurs actions et à leur projet de se former, de former et d'exister n'était pas suffisamment abordée, autant dans les discours théoriques que dans les pratiques formatives.

À partir de ce constat, la préoccupation principale qui nous a animées a pendant longtemps consisté à chercher une voie pour sortir de cette asymétrie. Nous avons choisi comme alternative de privilégier l'axe d'une formation à la sensibilité éthique qui s'appuie sur une philosophie de l'immanence pour fonder une éthique de l'accompagnement préoccupée par la question du sens que les personnes donnent à leur expérience et à leur situation, à leur quête du pouvoir-être, ainsi qu'à une forme de savoir-agir en situation propre à l'intervention en relations humaines. En effet, il nous est apparu primordial dans notre projet d'offrir une formation éthique aux professionnels de l'accompagnement que nous formons, de ne plus perdre de vue cette mise en garde de Patocka (1995a) dans la partie de son œuvre intitulée *Papiers phénoménologiques*: « Notre existence est essentiellement corporelle, incarnée, et notre corps propre en tant que corps vivant, corps capable de se mouvoir, corps dans lequel nous découvrons notre pouvoir, est le fondement de toute vie d'expérience » (p. 107).

L'ambition de notre démarche consistait donc à vouloir réintroduire la dimension corporelle et sensible dans les postures théoriques, éthiques, épistémologiques et pratiques à partir desquelles nous appréhendons la question du développement de l'agir éthique chez de futurs

accompagnateurs que nous rencontrons en formation initiale ou encore des accompagnateurs en exercice que nous accueillons en formation continue dans des programmes de 2^e cycle.

Accompagner des personnes en changement exige, à notre avis, de consentir avant tout à sortir de la dualité personne-environnement, formation-soin et corps-esprit. Nous pourrions alors devenir plus aptes à apercevoir l'autre en face de nous non seulement comme une personne singulière, en devenir de manière permanente, mais aussi comme une personne envisagée dans sa globalité constitutive, incarnée, socio-historiquement et contextuellement située, toujours « en situation » et « en processus ». L'enjeu ici consiste à convertir notre regard en vue d'appréhender à appréhender tout être humain comme un sujet en marche, engagé dans « son propre mouvement de l'être vers la vie », tel que le préconisait avec justesse le phénoménologue tchèque Patocka (1995b, p. 119).

Rugira (2008) rappelle, à la suite de Honoré (2003), que former à la sensibilité éthique dans les métiers d'accompagnement réitère « notre souci d'y voir clair et d'agir au mieux dans une situation donnée » (p. 55). Ainsi sommes-nous engagées d'emblée dans une démarche compréhensive qui s'interroge sur notre façon d'être là auprès des personnes en devenir dans un monde en situation et en mutation. Nous nous inscrivons ainsi dans la lignée de Malherbe (1996) lorsqu'il présente l'éthique comme ce noble art de discerner l'action la plus juste et la mieux humanisante entre toutes les interventions possibles dans une situation donnée.

Dans le même ordre d'idées, Maffesoli (1996), dans *Éloge de la raison sensible*, introduit la question de la sensibilité sur le territoire de l'agir éthique. Il y mène une brillante plaidoirie pour redonner à la déontologie son sens le plus noble (*Ta Deonta*) en acceptant que l'éthique puisse prioritairement envisager une prise en compte des situations.

C'est ainsi qu'à la morale du devoir-être pourrait succéder une éthique des situations. Celle-ci, ou plutôt celles-ci, sont attentives à la passion, à l'émotion, en un mot, aux affects dont sont pétris les phénomènes humains. [...] Le moralisme n'est plus de mise, il vaut mieux mettre en œuvre, pour la comprendre, une sensibilité généreuse que rien n'étonne, que rien ne choque, mais qui soit capable de comprendre la croissance spécifique et la vitalité propre de chaque chose (p. 13).

La sensibilité éthique implique ici une attention constante, une présence attentive, bienveillante, un état permanent de veille et de vigilance qui résiste à tout enfermement de la vie dans des idées fixes ou des certitudes absolues. Un autre défi, et non le moindre, consiste à résister à des règles ou à des normes liées à une pensée dominante ou encore une morale acquise, qu'elles soient personnelles, culturelles, religieuses,

civiques ou professionnelles. Léger (2006) précise à ce propos que la sensibilité éthique n'implique pas forcément que toutes les règles ou les normes institutionnalisées soient inadaptées ou encore inadmissibles. Elle suppose simplement que les règles, les manières habituelles de faire et de juger de ce qui est bien, bon ou juste ne soient pas nécessairement considérées comme absolues, incontestables ou immuables.

Voici une attitude éthique qui se distancie de tout rationalisme et de tout légalisme. Se gardant d'encenser textuellement la lettre de la loi ainsi que les seules formes qu'elle prescrit sans que le cœur et la conscience du sujet soient de la partie, elle évite une forme d'intransigeance qui risque de devenir immorale. La sensibilité éthique se méfie donc des visions du monde simplificatrices qui cherchent à imposer une seule manière de voir et qui s'imposent avec brutalité sans jamais pouvoir laisser la moindre place à la vie qui tente d'émerger dans chaque situation, sous sa forme délicate, vulnérable et hésitante, propre à tout ce qui est encore à l'état embryonnaire.

Loin de vouloir recommander ici une démarche irrationnelle, nous défendons plutôt une éthique qui reconnaît en chaque situation sa complexité constitutive, qui sait faire face à l'incertitude, réunir les opposés et reconnaître les personnes et les situations pour ce qu'elles sont. Nous entrons, ainsi, dans le domaine de l'Éthique de la complexité, tel que le conçoit Morin (2004). Voilà une éthique sensible qui permet de poser des actes singuliers par lesquels le sujet s'ouvre et se relie aux autres êtres vivants. C'est donc une éthique de la « reliance ». En effet, si, comme l'affirme Morin (2004), la pensée complexe est une pensée qui relie, l'éthique de la complexité devient alors une éthique qui aspire à la convivialité sur terre.

Les métiers d'accompagnement nous invitent également sur le territoire de l'Éthique clinique, dans la mesure où les personnes accompagnées peuvent être dans des situations de vulnérabilité qui installe *ipso facto* une relation asymétrique. Dans ces conditions, la sensibilité éthique préconise de se mettre à l'écoute des personnes et de leurs contextes en vue de discerner le mieux possible les forces en présence, y compris la souffrance des accompagnés, voire les malaises, les incertitudes, les questionnements et les dilemmes éthiques des accompagnateurs.

3. FORMER À LA SENSIBILITÉ ÉTHIQUE : UN DÉFI PÉDAGOGIQUE

*Peut-être ne peut-on éduquer la sensibilité elle-même,
mais sans doute peut-on éduquer le sujet à sa propre sensibilité
et à se poser non pas face, mais avec une sensibilité assumée.*

Diane LÉGER (2006, p. 47)

Le projet de former à la sensibilité éthique nous place dans l'impératif d'envisager l'être humain dans sa globalité, ce qui suppose de prendre en considération non seulement ses dimensions cognitives, mais également ses dimensions corporelles, psychoaffectives et spirituelles. Nous voici alors devant un double pari, à savoir 1) renouveler nos façons de concevoir et d'agir au sein de la formation universitaire, et 2) réussir à créer des conditions pédagogiques novatrices, susceptibles de favoriser l'émergence de sens, de connaissances et de santé pour les individus, les groupes et les collectivités concernées par nos pratiques de formation aux métiers d'accompagnement.

L'espace de la formation, à l'instar de celui de l'accompagnement, nous invite à poser sur le formateur, sur les formés comme sur l'espace fécond de leur réciprocité une attention ouverte, qui embrasse aussi bien ce qui est « déjà-là » que ce qui reste « à-venir ». Une attention qui ne perd pas de vue la singularité des personnes ainsi que l'unicité et la « provisoireté » de leurs situations.

3.1. DU CORPS ET DE LA PERCEPTION AU CŒUR DU DÉVELOPPEMENT DE LA SENSIBILITÉ ÉTHIQUE

*Ce n'est pas l'œil qui voit. Ce n'est pas l'âme.
C'est le corps comme totalité ouverte.*

Maurice MERLEAU-PONTY (1945, p. 186)

Avoir l'audace de plaider pour la place du corps dans la réflexion éthique et présenter le développement de la sensibilité comme fondement de la formation à l'agir éthique semble être un exercice à la fois périlleux et pour le moins paradoxal. En effet, depuis l'Antiquité grecque, la sensibilité a été perçue comme une limitation pour la pensée rationnelle, contrairement à la philosophie. Or, si l'éthique est une branche de la philosophie, elle ne s'est pas développée à l'abri d'une tendance somatophobe héritée, d'une part, de la philosophie grecque et, d'autre part, d'un moralisme d'origine judéo-chrétienne, qui constituent les deux clés de voûte de la conscience collective occidentale. N'avons-nous pas appris de Platon,

comme de la chrétienté, à nous méfier du corps, appréhendé alors comme une véritable prison de l'âme et une source intarissable de passions confuses et dangereuses ?

C'est essentiellement avec l'émergence de la phénoménologie, surtout à la suite des travaux de Husserl (1992), de Heidegger (1983) et de Merleau-Ponty (1945), que le corps, comme la sensibilité, retrouveront leurs lettres de noblesse dans la pensée occidentale. La phénoménologie a ainsi pu repenser le corps, la perception sensible et préreflexive, de manière non seulement positive, mais aussi évolutive, concrète et constructive.

L'allégorie de la caverne de Platon nous a bien montré la tendance naturelle de l'être humain, qui consiste à prendre l'ombre des choses pour les choses elles-mêmes. C'est ainsi que les phénoménologues, conscients de la portée de la perception pour la conscience humaine, se sont beaucoup préoccupés de celle-ci et des manières d'éviter de se laisser leurrer par l'illusion perceptive due à l'attitude naturelle. De Husserl (1992), nous avons appris que le sens du monde ne va pas du tout de soi et qu'il faut une conscience humaine pour lui donner sens. Husserl souligne que la conscience doit, pour ce faire, prendre garde de se situer en dehors de tout psychologisme en vue d'opérer un retour réflexif sur le sujet connaissant. Le sujet est d'autant plus apte à donner du sens à son expérience du monde, qu'il sait comment faire pour s'affranchir de ses *habitus* et de ses *a priori*, en dépassant l'attitude naturelle qui lui voile la vue en lui imposant, ainsi, une vision du monde factice.

C'est ainsi que les phénoménologues nous proposent de pratiquer de la réduction phénoménologique ou *l'époché*. Un acte de conscience qui consiste à mettre entre parenthèses ses propres jugements préconçus, en vue de pouvoir appréhender les objets du monde avec un regard neuf, libre de tout préjugé, car il sait remettre en doute ses connaissances préalables. C'est dans cet ordre d'idées qu'il nous a semblé évident et surtout essentiel d'inclure la dimension corporelle et perceptive, mais aussi la pratique de la réduction phénoménologique, aussi bien dans nos pratiques formatives que dans notre réflexion sur le développement de la sensibilité et de l'agir éthique chez les professionnels de l'accompagnement que nous formons. En effet, depuis quelques siècles, bon nombre de philosophes, à la suite de Maine de Biran, Bergson, Merleau-Ponty ou encore Michel Henry, pour ne citer que ceux-là, ont su penser l'être humain à partir d'une position qui transcende la séparation du corps et de l'esprit, de l'être humain et de son environnement. Aussi, ils nous ont mis en garde contre les dérives intellectualistes qui consistent à réduire le sens et les êtres à des représentations ou encore de pures constructions de l'esprit, tout autant qu'ils défendent la thèse de la réciprocité constitutive du sens et du sujet percevant.

Comme le précise avec justesse Dupont (2005), pour Merleau-Ponty, il n'y a de sens que pour un sujet capable de le recueillir, de l'interpréter et de le comprendre. Cependant, le même auteur souligne avec force que le sujet qui recueille, interprète et comprend le sens n'est ni l'auteur ni le créateur du sens, car le sens qu'il parachève en le comprenant vient de la nature elle-même.

3.2. POUR UN DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES PERCEPTIVES ET ATTENTIONNELLES

La compétence perceptive fait appel à la conscience de soi, donc de son corps, à l'expérience, à la capacité de différenciation et de verbalisation des données sensorielles, et ceci, dans le but d'adapter son comportement à la situation perçue.

Jerôme DOKIC (2003, p. 3)

Nous voudrions sortir, ici, de l'unique sphère de la phénoménologie pour nous appuyer également sur les neurosciences afin d'aborder la question du développement des compétences perceptives. D'après Dokic (2003), la perception est une activité qui permet à l'organisme de prendre conscience de lui-même et de prendre connaissance de son environnement, grâce aux informations récoltées par ses sens. Ainsi, la perception suppose une activité intense de traitement de l'information, car elle a également une fonction d'interpréter les données sensorielles. Berthoz (1993) abonde dans le même sens en avançant que la conscience de soi et du monde se construit sur trois aptitudes particulières, à savoir : la capacité de construire un corps propre, l'aptitude à se percevoir et enfin la capacité de changer de point de vue.

Il semble ainsi évident qu'il n'y a pas d'agir éthique pertinent sans conscience de soi, sans la capacité de se percevoir et de percevoir autrui, de se comprendre et de comprendre autrui. Berthoz (1993) précise que « la conscience de soi » est d'abord une conscience « du corps en acte » (p. 10). Un corps en mouvement qui doit être non seulement conçu et perçu, mais aussi vécu et surtout éprouvé, pour mieux soutenir les processus réflexifs. Damasio (1995) abonde dans le même sens en affirmant que l'esprit et le corps ont des racines communes, tout en montrant la part incontournable des émotions dans le travail réflexif, la prise de décision et les mises en action. L'auteur montre également qu'une des fonctions essentielles du cerveau humain est de nous permettre d'avoir une juste perception de nous-mêmes. Contrairement à l'opinion générale, le cerveau n'est pas une base de données gigantesque à la manière d'un ordinateur

qui accumulerait des faits objectifs recueillis dans l'environnement extérieur. Sa mission première consiste à permettre à la conscience d'avoir une perception des états internes de l'organisme entier auquel elle appartient.

Il nous semble fort intéressant, alors, de faire dialoguer dans une perspective transdisciplinaire les découvertes récentes en études neurologiques de l'émotion, de la créativité, de la cognition et du comportement avec les enseignements des travaux les plus pertinents en phénoménologie de l'expérience corporelle, pour penser le renouvellement de notre agir éthique dans nos pratiques formatives. Ce métissage des disciplines et des pratiques avait comme visée principale de soutenir l'impératif de former au changement de point de vue pour une meilleure formation au discernement et à la délibération éthique. Si, comme le dit Berthoz (1993), renouveler son regard est indispensable même si ce n'est pas nécessairement chose facile, Rugira (2008) propose, sous l'inspiration de Billeter (2006), d'être visionnaire au sens de savoir-être au cœur de son expérience, avant d'être au cœur de sa pensée. Ce dernier précise que la conscience devient visionnaire dès l'instant où elle peut se libérer de tout souci pratique pour se faire spectatrice de ce qui se passe en soi, en vue de se mettre en relation avec son expérience pour s'en faire du dedans un témoin étonné. C'est ainsi que la question de l'éducation du regard devient un impératif catégorique au cœur de notre projet de formation et d'accompagnement.

Les visées à la fois théoriques et pratiques de ce projet prônent avant tout le développement d'une conscience-témoin qui veille au cœur de l'expérience et qui prend acte de ce qui se donne à vivre dans l'immédiat. Ainsi, apprendre à nous tenir au cœur de notre expérience, former nos étudiants à cette compétence, questionner et développer une forme de connaissance qui se donne spécifiquement dans ces conditions, tel est le défi pédagogique et méthodologique que nous tentons de relever (Rugira, 2008, p. 124).

Un tel défi pédagogique invite à cultiver un regard qui sait suspendre le connu grâce à une pratique assidue de *l'épochè*² phénoménologique en vue d'attendre du « neuf » et de nous introduire dans cet espace que Dorion (2009) appelle l'« Ouvert ». Pour cette poétesse québécoise, l'« Ouvert » est ce lieu de convergence entre le passé, le présent et l'« à-venir » qui se capte dans l'immédiat. Le lieu où l'on consent à ce qui est, au réel, tel qu'il se donne à vivre plutôt qu'à nos attentes, ou encore à l'étroitesse de nos représentations, à la réduction du monde, au déjà connu.

2. En philosophie, ce terme désigne la suspension du jugement.

Nous sortons de nous en nous ouvrant à ce qui n'est pas nous, en admettant les contraintes des mises en forme plutôt qu'en les évitant par la fermeture de notre coquille et en bouclant le monde dans les formes que nous lui connaissons (Honoré, 1992, p. 125).

Il s'agit ici d'apprendre à se « tenir à la bordure du futur », comme aime dire Bois (2009) en se référant au sens qu'il donne à son riche concept d'advenir: « L'advenir, tel que je le conçois [...] est le lieu d'une rencontre entre le présent et le futur, habité par un sujet qui le vit et l'observe » (p. 2). Pour lui, cette rencontre est une expérience incarnée, qui se fait à la croisée des temporalités et qui n'est accessible qu'à l'être humain présent à son présent. Elle a besoin de la conscience ouverte du sujet pour exister. Se tenir à la frontière du futur est un art en soi. Un art qui s'apprend certes, mais qui exige de la part du sujet non seulement un entraînement et le développement de compétences perceptives, attentionnelles et réflexives, mais aussi du dépassement pour des mises en action cohérentes. Les sujets en formation sont alors conviés à accepter de lâcher leurs repères habituels, de s'ouvrir à la nouveauté et d'assumer le sentiment de vulnérabilité qui vient.

À l'instar de Zambrano (2007), notre œuvre de formation porte l'ambition de pouvoir agir directement sur la vie concrète de chacun, à partir de l'expérience singulière que la personne fait de sa propre vie. À la suite de son maître, José Ortega y Gasset, cette auteure affirme que :

Le point de départ de toute pensée est dans l'expérience. C'est d'elle qu'il faut extraire, sous la forme d'une sorte de « révélation », le fil directeur d'une unité qui nous relie à la fois à l'être et à l'ensemble des vivants, même à ceux qui, parmi eux, n'ont pas été et demandent à être (p. 10).

Cette philosophe de l'évidence nous rappelle que notre mission consiste moins à créer des concepts qu'à aider la vie à nous concevoir. Il appartient ainsi à chacun de bien vouloir accomplir librement, selon le mouvement qui lui est propre, l'avènement inachevé de sa propre naissance³.

3. Nous recommandons au lecteur d'aller à la rencontre de la pensée poétique, à la fois inspirée et inspirante, de Maria Zambrano, à travers son lumineux ouvrage *La confession, genre littéraire*, publié aux éditions Jérôme Million en 2007.

4. **LES « PRATIQUES DE SOI » AU CŒUR DE LA FORMATION À LA SENSIBILITÉ ET À L'AGIR ÉTHIQUE**

*L'acte de percevoir semble devenir le fait d'une présence
corporéisée qui se capte elle-même en tant que présence.
L'acte de perception crée alors les conditions idéales
d'accomplissement d'un processus de révélation.*

LEÃO (2002, p. 211)

Au cœur de nos pratiques de formation éthique se trouve l'intention de veiller sur la vie qui tente d'émerger dans les situations qui nous interpellent et nous plongent au cœur des enjeux, des défis et des dilemmes éthiques inattendus. Nous sommes invitées à porter une attention bienveillante sur la vie qui change, la vie qui bouge, la vie qui prend forme et qui ne cesse d'émerger et de se dévoiler au cœur des personnes, des situations, des sujets en formation et des groupes auprès desquels nous œuvrons.

Nourrir l'ambition de concerner l'être humain dans son entièreté, y compris dans ses dimensions ontologiques et spirituelles, au sein de programmes de formation universitaires et de la culture occidentale laïque de ce début de siècle, demande beaucoup d'audace. Un tel projet exige également un effort rigoureux de précision des intentions et des fondements épistémologiques, théoriques et axiologiques de nos pratiques. Les travaux de Foucault⁴ (2001) nous sont ici d'un grand secours. Ils nous permettent de dépasser l'opposition que les modernes ont introduite entre philosophie et spiritualité, entre connaissance de soi et souci de soi. Ils posent les bases d'une philosophie critique qui vise « les conditions et les possibilités indéfinies de transformation du sujet » (p. 508). Nous reconnaissons notre quête et nos pratiques dans les propos de Foucault lorsqu'il stipule qu'on pourrait appeler « spiritualité » :

La recherche, la pratique, l'expérience par lesquelles le sujet opère sur lui-même, les transformations nécessaires pour avoir accès à la vérité. [...] Il faut que le sujet se modifie, se transforme, se déplace, devienne dans une certaine mesure et jusqu'à un certain point, autre que lui-même pour avoir droit à l'accès à la vérité. La vérité n'est

4. Michel Foucault nous semble être une figure incontournable aujourd'hui sur la question du « prendre soin ». L'invitation au soin tel que nous le concevons et que nous l'incarbons dans nos pratiques réfère davantage à la notion du souci de soi et de l'autre, tel que l'envisage Michel Foucault dans son *Herméneutique du sujet*, qui reprend les cours qu'il a donnés au collège de France en 1981-1982 sur la question épineuse du rapport à soi, à l'autre et au monde et du devenir sujet responsable du monde, des autres et de son existence.

donnée au sujet qu'à un prix qui met en jeu l'être même du sujet. [...] La vérité représente ce qui illumine le sujet, ce qui donne la tranquillité de l'âme. Il y a dans la vérité et l'accès à la vérité, quelque chose qui accomplit le sujet lui-même, qui accomplit l'être même du sujet, ou qui le transforme (p. 16-18).

Il est clair pour nous depuis bien longtemps que l'enjeu majeur de nos processus de formation ne se trouve ni dans les contenus ni dans les sujets eux-mêmes, mais dans la création des conditions à travers lesquelles ces derniers pourront avoir l'occasion de faire une expérience inédite d'eux-mêmes, de la relation, et de l'approfondir avec d'autres. C'est à travers de tels contextes pédagogiques que les personnes peuvent s'entraîner à devenir sujets de leur expérience. Elles apprennent à s'observer au cœur de ce qu'elles vivent en situation de formation. Elles s'entraînent à nommer leur expérience, à la décrire, à l'explicitier, à l'analyser et à dialoguer autour d'elle. Elles apprennent enfin à apprendre et entrent progressivement dans une véritable pratique de soi.

4.1. LA PÉDAGOGIE PERCEPTIVE : EN CHEMIN AVEC DANIS BOIS

*Je cherchais plutôt une parole qui résulterait du ressenti du corps,
et qui naîtrait directement de l'expérience propre au corps
et non pas d'une pensée abstraite issue du mental qui s'adresse
au corps. Je parle d'un corps qui délivre sa propre pensée,
une pensée corporéisée qui se glisserait alors dans la parole.*

Danis BOIS (2006, p. 92-93)

L'idée de faire de la place au corps et à la perception dans nos pratiques formatives en vue de soutenir nos réflexions, nos discernements et nos délibérations éthiques était séduisante, mais pas nécessairement facile à réaliser. Les travaux de Bois (2006) et son équipe de praticiens-chercheurs nous ont offert des voies de passage inédites. Il nous est alors apparu essentiel de faire du corps sensible un allié sur notre chemin de recherche et de formation. La pédagogie perceptive développée par ces praticiens-chercheurs nous a dotés d'outils redoutables, qui permettent de construire un rapport au monde incarné, conscient et sensible. Ils favorisent également le développement d'une relation à soi, aux autres et à l'environnement, permettant d'accéder dans l'immédiateté de l'expérience, par la médiation du corps sensible, à une intelligence inédite, au service du déploiement de notre devenir et de notre renouvellement. En

effet, nous avons constaté au contact de ces praticiens-chercheurs⁵ qu'être attentif, percevoir, sentir, éprouver, résonner et nommer son expérience immédiate constituent des clés majeures pour un projet de formation à la sensibilité et à l'agir éthique. Des compétences indispensables à l'exercice du métier d'accompagnement pour autant qu'on les conjugue avec des compétences réflexives et dialogiques indispensables au discernement et à la délibération éthique.

4.1.1. L'introspection sensorielle et retour réflexif et dialogique sur l'expérience

Le formateur construit des conditions d'expérience corporelle, inédites, inhabituelles, extraquotidiennes dans le but de répondre au postulat suivant : le contact conscient avec la nouveauté constitue la plus grande opportunité d'apprentissage. Le principe de base de cette « pédagogie des conditions » est d'organiser des lieux d'expérience qui sollicitent l'étudiant tant sensoriellement qu'intellectuellement. [...] Le formateur permet l'accès à des horizons inconnus plaçant l'étudiant dans une posture où il fait l'expérience de lui-même.

Danis BOIS (2005, p. 139)

Inspirées par les travaux de Bois et ses collaborateurs, nous avons voulu faire de la place dans nos pratiques formatives, au corps et à la relation que les formateurs comme les formés entretiennent avec leurs propres corps. Nous souhaitons pouvoir mobiliser nos étudiants à entrer en relation avec eux-mêmes et avec leur intériorité en vue de développer une certaine acuité intrapersonnelle avant de pouvoir s'ouvrir efficacement à la dimension interpersonnelle indispensable au métier d'accompagnement. En vue de créer les conditions nécessaires à l'accordage introspectif désiré, l'étudiant est invité à s'asseoir confortablement, à demeurer autant que possible immobile, les yeux fermés, et l'attention orientée vers lui-même. Il est alors guidé verbalement par un formateur qui l'invite par des consignes bien déterminées à poser son attention sur les différentes parties de son corps, sur l'espace environnant, sur le silence, pour ensuite s'ouvrir aux effets qui se donnent sous forme de résonances, d'états d'âme, de sensations ou de pensées dans son intériorité « corporéïsée ». Cette pratique a un impact très important sur la façon de ressentir son corps et de ressentir

5. La particularité de notre démarche puise aux sources d'une pratique et aux recherches innovatrices d'accompagnement somatique et pédagogique développé par Danis Bois et ses collaborateurs. Nous renvoyons ici aux nombreux travaux réalisés au sein de leur laboratoire (Berger, 2005, 2006 ; Bois, 2006, 2007, 2009 ; Bois et Austry, 2007 ; Bois et Rugira, 2006 ; Humpich et Bois, 2006 ; etc.).

les autres. Les étudiants témoignent souvent qu'à force de pratiquer, ils passent de la solitude anxieuse à un sentiment d'écoute partagée du silence. Ils développent ainsi une acuité perceptive, une stabilité attentionnelle et une qualité de présence qui les touchent et qui transforment leur rapport à eux, aux autres et au monde. Notre projet pédagogique consiste ici à déployer une sorte de conscience active qui se gagne par entraînement jusqu'à ce que cette expérience commence à pénétrer différents secteurs de l'existence.

Comme le propose avec éloquence Aprèa (2007, p. 73), une telle expérience nous enseigne à mieux percevoir : « Elle nous a fait voir que l'immobilité c'est un état et non un "arrêt sur l'image", que le silence c'est une suspension et non une absence de bruit, que les mots peuvent prolonger le silence sans l'interdire » (p. 73). Nous sommes ici dans un processus de formation qui vise le développement d'une sensibilité indispensable à l'écoute, au discernement et à l'agir éthique. Nous nous inscrivons ainsi dans la filiation de Merleau-Ponty.

Il nous faut considérer la parole avant qu'elle soit prononcée, sur le fond de silence qui la précède, qui ne cesse de l'accompagner, et sans lequel elle ne dirait rien ; davantage, il nous faut être sensibles à ces fils de silence dont le tissu de la parole est entremêlé (Merleau-Ponty, cité dans Bony, 2004, p. 28).

4.2. POUR UNE DÉMARCHÉ RÉFLEXIVE ET DIALOGIQUE

Pour soutenir et compléter ce dispositif pédagogique propice à l'accompagnement de l'apprentissage de la sensibilité et de l'agir éthique, nous recommandons à nos étudiants la tenue d'un journal ou encore d'un portfolio. Ces moments d'écriture constituent des espaces privilégiés de consolidation de l'expérience, d'entraînement à une démarche réflexive, mais aussi d'ouverture à un processus d'expression et de dialogue autour des expériences, des défis et des enjeux rencontrés dans leurs processus de formation. Le recours au corps, à l'écriture et au dialogue constitue en ce qui nous concerne quelques points d'ancrage incontournables de nos pratiques pédagogiques. Le retour écrit sur l'expérience permet à nos étudiants de consolider leurs apprentissages, de fixer les moments signifiants, d'identifier les phénomènes vécus et leurs impacts sur leurs processus. Comme le propose à juste titre Aprèa (2007), « l'écriture fixe des repères qui éduquent, structurent notre écoute pour les expériences à venir » (p. 80).

4.2.1. Tenir conseil : une approche dialogique

L'acte est un résultat et l'agir n'est pas le récit de l'acte, c'est l'acte se faisant. L'agir, ce n'est pas l'après-coup. [...] L'agir, c'est le cheminement de l'acte. Ce dont il est question dans l'agir, c'est la naissance de l'acte, son développement, c'est l'unique, le particulier, le contingent, l'incertain, le contradictoire, l'imprévu, l'imprévisible, l'inconnu, le risque de la première fois.

Alexandre L'HOTELLIER (2000, p. 29)

Créer des conditions pour que s'ouvre un espace qui autorise un véritable dialogue intersubjectif constitue pour nous le deuxième pilier d'une formation éthique qui vise un réel impact sur l'agir éthique. Notre expérience nous a montré qu'une formation efficiente à l'agir éthique gagne à prioriser le développement des compétences perceptives et, par conséquent, le déploiement de la sensibilité du sujet éthique dans sa présence au monde.

La présence est toujours initiale, inaugurale et inédite. [...] La présence n'est présence que dans l'acte immédiat de son dévoilement. [...] La présence, toujours coprésence en travail, est influence réciproque qui autorise à exister. À l'inverse de toute autre influence qui blesse, bloque, ralentit et parfois instrumentalise. La personne ne se développe dans son humanité entière que si elle est reconnue dans sa présence par la présence d'un autre (L'hotellier, 2000, p. 27).

Former à la présence demande dans un premier temps d'exercer des compétences attentionnelles perceptives et, dans un deuxième temps, de les compléter par l'impératif d'un entraînement à une pratique du conseil, une pratique à la fois réflexive et dialogique qui autorise et facilite le « tenir conseil », au sens où l'entend L'hotellier (2000). Le « tenir conseil » consiste formellement à apprendre à « délibérer pour agir », plutôt qu'à « édifier une règle à suivre » qui est prescrite sous forme de loi ou prodiguée sous forme de conseils. Notre pratique formative en accompagnement s'inspire fortement de l'œuvre de L'hotellier dans la mesure où, avec lui, nous choisissons de centrer notre attention et notre action dialogique sur l'agir sensé des personnes en situation et en devenir.

Notre pratique dialogique s'inspire également des théories de l'intersubjectivité telles que les envisageait Schütz (1959), le précurseur de la phénoménologie sociale. Située au carrefour de la sociologie compréhensive de Weber (1992) et de la phénoménologie transcendantale de Husserl (1992), la phénoménologie sociale nous permet d'envisager un vivre-ensemble fondé sur la mise en dialogue de l'ensemble des subjectivités qui constituent notre environnement. À la suite de Schütz, nous considérons l'intersubjectivité comme une donnée d'emblée ontologique

et structurante du monde social et de la vie quotidienne. Le dialogue intersubjectif façonne ainsi les conditions de notre expérience du monde, de son interprétation, de notre discernement et de notre agir au quotidien.

CONCLUSION

Rappelons, en guise de conclusion, qu'un agir éthiquement responsable exige de pouvoir entretenir une grande qualité de présence à ce qui se passe dans l'instant et une grande disponibilité à demeurer dans la situation, si chaotique soit-elle. Être là où notre action nous convoque, s'y asseoir et tolérer le non-savoir tout en accueillant les multiples expériences, savoirs et intuitions qui foisonnent dans l'espace ouvert par le dialogue intersubjectif.

Une telle démarche nécessite de savoir s'observer et de savoir se réguler en cours d'action. Elle exige aussi de pouvoir garder un espace ouvert en soi, non seulement pour soi, mais aussi pour les autres. Il s'agit alors de savoir pénétrer l'intelligence du moment en vue d'écouter attentivement et révérencieusement la vie qui cherche à émerger en soi-même, dans les autres, comme dans les situations. Le niveau d'implication est ici très élevé, dans ce sens que la démarche a comme exigence de pouvoir travailler, animer et créer avec d'autres. Il importe alors d'exercer un discernement éclairé pour ne pas rater l'occasion de contribuer à la réalisation de la mission commune par réactivité ou par préoccupation de soi. Cette dimension de l'agir éthique nécessite le courage d'accueillir sa propre violence et intolérance et de prendre conscience de ses projections sur les autres en vue de faire le travail indispensable d'appropriation.

RÉFÉRENCES

- Aprèa, L. (2007). *La scène pédagogique du sensible et l'émergence créatrice*, Mémoire de maestrado en psychopédagogie perceptive, Université moderne de Lisbonne.
- Berger, E. (2005). « Le corps sensible : Quelle place dans la recherche en formation ? », *Pratiques de formation/Analyses*, (50), p. 51-64.
- Berger, E. (2006). *La somato-psychopédagogie ou comment se former à l'intelligence du corps*, Ivry-sur-Seine, Éditions Point d'Appui.
- Berthoz, A. (1993). *Physiologie de la perception et de l'action*, Leçon inaugurale numéro 120, Collège de France.
- Billeter, J.-F. (2006). *Leçons sur Tchouang-Tseu*, Paris, Allia.

- Bois, D. (2005). *Corps sensible et transformation des représentations. Proposition pour un modèle perceptivo-cognitif de la formation d'adulte*, Mémoire de «Didactique et organisation des institutions éducatives», Université de Séville.
- Bois, D. (2006). *Le Moi Renouvelé*, Paris, Éditions Point d'Appui.
- Bois, D. (2007). *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte : vers un accompagnement perceptivo-cognitif à médiation du corps sensible*, Thèse de doctorat européen, Université de Séville.
- Bois, D. (2009). «L'advenir, à la croisée des temporalités : analyse biographique du processus d'émergence du concept de l'advenir», *Réciprocités*, (3), p. 1-10, <<http://www.cerap.org/index.php/fr/revue-reciprocites.org>>, consulté le 10 octobre 2013.
- Bois, D. et D. Austray (2007). «Vers l'émergence du paradigme du Sensible», *Réciprocités*, (1), p. 6-22, <<http://www.cerap.org/index.php/fr/revue-reciprocites>>, consulté le 10 octobre 2011.
- Bois, D. et J.-M. Rugira (2006). «La relation au corps, une valeur ajoutée au courant des histoires de vie en formation», *Publication des chercheurs du CERAP*, Lisbonne, <<http://cerap.pointdappui.fr/pdfs/articles/db-jmr-interview-final.pdf>>, consulté le 10 octobre 2011.
- Bony, M. (2004). *La parole sensorielle*, Mémoire de diplôme international MDB, Collège international de Fasciathérapie.
- Damasio, A.R. (1995). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*, Paris, Odile Jacob.
- Dokic, J. (2003). «La perception», dans O. Houdé et al. (dir.), *Vocabulaire de sciences cognitives : neuroscience, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Dorion, H. (2009). *L'étreinte des vents*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- Dupont, P. (2005). *La réflexion charnelle. La question de la subjectivité chez Merleau-Ponty*, Paris, Broché.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet*, Paris, Seuil/Gallimard.
- Heidegger, M. (1983). *Lettres sur l'humanisme*, Paris, Gallimard.
- Herland, M. (2008). «L'éthique selon Edgar Morin», *MondesFrancophones.com*, <<http://mondesfrancophones.com/espaces/philosophies/lethique-selon-edgar-morin>>, consulté le 30 janvier 2014.
- Honoré, B. (1992). *Vers l'œuvre de formation : l'ouverture à l'existence*, Paris, L'Harmattan.
- Honoré, B. (2003). *Pour une philosophie de la formation*, Paris, L'Harmattan.
- Humpich, M. et D. Bois (2006). *Pour une approche de la dimension somato-sensible en recherche qualitative*, Recherches qualitatives, Actes du 1^{er} colloque international sur les méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales, Centre universitaire Du Guesclin de Montpellier, Béziers, France.
- Husserl, E. (1992). *L'idée de la phénoménologie*, Paris, Presses universitaires de France.
- Leão, M. (2002). *La présence totale au mouvement*, Paris, Éditions Point d'Appui.

- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement. Une praxis pédagogique au sein d'un projet personnel de formation*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.
- L'hotellier, A. (2000). « L'acte de tenir conseil », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29(1), p. 27-48.
- Maffesoli, M. (1996). *Éloge de la raison sensible*, Paris, Grasset.
- Malherbe, J.-F. (1996). *L'incertitude en éthique. Perspectives cliniques*, Montréal, Éditions Fides.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *La phénoménologie de la perception*, Paris, Gallimard.
- Morin, E. (2008). *La Méthode 6 – Éthique*, Paris, Seuil.
- Patocka, J. (1995a). *Papiers phénoménologiques* (traduit par Erika Abrams), Grenoble, Jérôme Millon.
- Patocka, J. (1995b). *Qu'est-ce que la phénoménologie ?* (traduit par Erika Abrams), Grenoble, Jérôme Millon.
- Rugira, J.-M. (2008). « La relation au corps, une voie pour apprendre à comprendre et à se comprendre: pour une approche perceptive de l'accompagnement », *Collection du Cercle interdisciplinaire de recherche phénoménologique (CIRP)*, 3, p. 122-143, <http://www.cirp.uqam.ca/diffusion_collection_vol3.php>, consulté le 10 octobre 2013.
- Schütz, A. (1959). « Le problème de l'intersubjectivité transcendantale chez Edmund Husserl », *Cahiers du Royaumont, Philosophie*, 3, p. 334-381.
- Weber, M. (1992). *Essais sur la théorie de la science (1904-1917)*, Paris, Plon-Pocket.
- Zambrano, M. (2007). *La confession, genre littéraire*, Grenoble, Million.

CHAPITRE

5

**Comment définir
le concept d'éthique?**
Regards croisés d'acteurs
en formation pratique

Mélanie Belzile

Université du Québec à Rimouski

Frédéric Deschenaux

Université du Québec à Rimouski

RÉSUMÉ

Ce chapitre rend compte des résultats d'une recherche portant sur le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année, des enseignants associés et des superviseurs du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. On y présente des tendances qui se dessinent lorsqu'on croise leurs regards par rapport à leur définition du concept d'éthique. Plusieurs constats émergent de l'analyse des données : 1) ce concept est polysémique dans le contexte de la formation pratique, 2) les trois groupes d'acteurs interrogés ont exprimé le désir d'être formés à l'éthique, ce qui fait ressortir le besoin criant de créer des dispositifs structurés autant en contexte universitaire qu'en milieu scolaire, et 3) l'éthique n'est pas une visée qui s'ajoute au travail enseignant, elle en fait partie de manière intrinsèque.

1. LA MISE EN CONTEXTE DE L'ÉTUDE¹

La question de l'éthique traverse nos sociétés occidentales qui vivent depuis près de cinquante ans une véritable crise des valeurs. En fait, ce n'est pas le concept d'éthique qui est nouveau, mais plutôt l'intérêt grandissant qui lui est accordé dans de multiples contextes de travail (Bégin, 2009), notamment en éducation. L'usage intensif du concept d'éthique devient problématique dans la mesure où sa définition réelle dans un contexte donné est souvent escamotée. Qu'est-ce que cette prolifération de l'éthique révèle sur la société dans laquelle on vit ? Une société en mal de repères, dira Bourgeault (2004). Il s'agit d'une des nombreuses questions qui est à la base de l'intérêt de ce chapitre qui a comme objectif principal d'explorer le sens donné au concept d'éthique par des acteurs engagés dans la formation en milieu de pratique. Nous avons choisi le contexte du stage en enseignement qui permet de croiser des regards différents : ceux des formateurs (enseignants associés et superviseurs) et des formés. Ce choix permet de mettre en évidence le problème de recherche soulevé à divers points de vue de manière à dégager une conception plus claire du concept d'éthique dans le domaine de l'éducation. On remarque d'ailleurs que cette éthique tant souhaitée est encore en émergence et en voie de définition dans la profession enseignante (Desaulniers et Jutras, 2009). Ce constat mène à s'interroger sur le concept d'éthique lui-même, sur la place qu'il occupe dans le domaine de l'éducation et sur la conception qu'en ont différents acteurs présents durant la formation initiale en enseignement.

2. QUELQUES BREFS REPÈRES CONCEPTUELS

Le concept d'éthique est inspiré des philosophes grecs de l'Antiquité. Le terme vient de deux mots grecs : « *ἦθος*, qui désigne le séjour habituel, la demeure, la résidence des animaux et des êtres humains, [et] *ἔθος*, qui signifie le caractère habituel, d'où coutumes, usages, manières d'être, habitudes, mœurs, d'une personne ou d'une cité » (Fortin, 1995, p. 1-2).

Parmi toutes les définitions du concept d'éthique, on retient celles de Ricœur (1991), reprise par Meirieu (2012) et Desaulniers (2007), à savoir que l'éthique est une visée de « la vie bonne avec et pour les autres dans des institutions justes » (Ricœur, 1991, p. 257), qui demande à tout enseignant de s'interroger sur les finalités de ses actes dans le rapport à l'autre (Meirieu, 2012). On conçoit l'éthique comme un mode de régulation des

1. Cette recherche doctorale a été financée par le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.

comportements qui guide l'enseignant dans sa pratique, alors qu'elle devrait être perçue plutôt comme une démarche réflexive qu'une contrainte appréhendée (Desaulniers, 2007). Ce sont trois définitions qui font ressortir la dimension relationnelle présente en enseignement.

La formation pratique ne peut éluder les questions d'ordre éthique. Lors des stages, ces questions émergent étant donné la complexité de l'intervention en contexte scolaire, où les acteurs sont nombreux et où les enjeux individuels et collectifs sont multiples. Ce moment de la formation initiale apparaît comme une occasion privilégiée pour proposer une réflexion sur l'éthique puisque les stagiaires, les enseignants associés et les superviseurs universitaires se trouvent constamment confrontés à leur rôle professionnel. Lorsqu'ils se frottent à la dure loi de la réalité qui est rarement idéale (Gohier, 2005), ils sont appelés à mobiliser leur compétence éthique, à s'engager dans une réflexion et dans une recherche de solution.

3. L'OBJECTIF DE RECHERCHE

L'objectif de recherche est de décrire comment des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire définissent le concept d'éthique.

4. UNE MÉTHODOLOGIE QUALITATIVE POUR RECUEILLIR LE POINT DE VUE DES ACTEURS CONCERNÉS

Les données présentées sont tirées d'une recherche qualitative portant sur le rapport à l'éthique qu'entretiennent trois groupes d'acteurs associés à la formation en milieu de pratique. On a rencontré 27 personnes au total avec lesquelles des entrevues semi-dirigées d'environ 45 à 60 minutes ont été conduites en milieu institutionnel. La collecte de données a eu lieu entre l'automne 2011 et l'hiver 2012. La population ciblée a été sélectionnée en fonction de trois critères précis pour former trois échantillons non probabilistes composés uniquement de volontaires (Beaud, 2009). Les 23 femmes et 4 hommes qui composent l'échantillon sont âgés en moyenne de 23 ans pour le groupe des stagiaires (N = 12), de 48 ans pour le groupe des enseignants associés (N = 7) et de 54 ans pour le groupe des superviseurs universitaires (N = 8). Ces personnes ont été recrutées dans 5 commissions scolaires situées dans 3 régions du Québec. Sur le plan de l'expérience, les stagiaires en étaient tous à leur quatrième et dernière année de formation

à l'enseignement. Les enseignants associés comptaient en moyenne 23 ans d'expérience en enseignement et 15 ans d'expérience comme accompagnateur en stage. De leur côté, les superviseurs universitaires avaient environ 9 ans d'expérience en supervision pédagogique.

C'est l'analyse thématique qui a servi comme principal procédé de réduction de données. La nature du support matériel est mixte dans le sens où la rédaction des premiers thèmes du plan de codification a été effectuée avec papier et crayon. Ensuite, le logiciel NVivo 8 a été le principal outil pour mettre en forme les données en fonction des thèmes choisis au préalable. L'arborescence offerte dans NVivo permet de visualiser rapidement l'arbre thématique qui se construit lors du codage de chacune des entrevues. Ce réseau conceptuel n'a pas la prétention d'être stable tout au long de la démarche, c'est ce qui signifie qu'on a privilégié la thématisation en mode continu identifiant, puis regroupant et fusionnant au besoin les thèmes centraux (Paillé et Mucchielli, 2005). C'est en reprenant tous les extraits touchant, par exemple, leur définition du concept d'éthique, réunis dans une catégorie (un nœud, dans le langage NVivo) qu'on a pu recontextualiser le corpus et ainsi croiser les regards en fonction des trois groupes interrogés. L'examen des thèmes étudiés pour cet article a permis de dégager les tendances qui se dessinent lorsqu'on croise les regards des trois groupes de personnes par rapport à leur définition de ce concept.

5. LE CONCEPT D'ÉTHIQUE VU PAR LES STAGIAIRES, LES ENSEIGNANTS ASSOCIÉS ET LES SUPERVISEURS UNIVERSITAIRES

Cette section décrit comment des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs universitaires définissent le concept d'éthique. Pour ce faire, nous allons illustrer ce que représente l'éthique par groupe de participants, mais également en croisant leurs regards pour mettre en lumière ce qui se dégage de leurs définitions.

5.1. DES DÉFINITIONS DU CONCEPT D'ÉTHIQUE

Le guide d'entrevue a été construit pour s'introduire graduellement dans la pensée de chaque participant en commençant par leur conception de l'éthique au sens large, avant même de s'intéresser directement au domaine de l'éducation. Pour ce faire, chacun a été invité à mentionner le premier mot qui lui vient en tête lorsqu'il pense au concept d'éthique.

Le tableau 5.1 illustre la réponse en fonction des trois groupes de participants. Aux fins de la recherche, les personnes ont été codées en tenant compte du moment de la tenue des entrevues individuelles. Les codes ST (stagiaire), EA (enseignant associé) et SU (superviseur universitaire) ont servi de repères en plus d'associer un chiffre selon l'ordre des entrevues. Exemple : ST01, ST02, EA01, SU05, etc.

TABLEAU 5.1
Le premier mot qui leur vient en tête

| <i>Superviseurs universitaires</i> | <i>Enseignants associés</i> | <i>Stagiaires</i> |
|------------------------------------|-----------------------------|--------------------------------------|
| Conscience | (01) Respect | (01-02-06) Professionnalisme (01-07) |
| Conflit | (02) Morale | (03-04) Morale (02) |
| Respect | (03) Professionnalisme | (05) Valeur (03-09-10) |
| Droiture | (04) Attitude | (07) Responsabilité (04-05-06) |
| Valeur | (05) | Engagement (08) |
| Regard sur soi | (06) | Bien/mal (11) |
| Racine grecque | (07) | Code (12) |
| Attitude | (08) | |

Le discours des superviseurs universitaires fait ressortir que l'éthique se présente dans les gestes et les paroles. Pour ce premier groupe de formateurs, l'éthique constitue une prise de conscience, une réflexion, un travail critique, une manière d'être et une façon de vivre. L'éthique réfère à la sphère intime et personnelle de l'individu. Elle est aussi liée à l'action de questionner, d'avoir une réflexion critique sur les comportements humains et sur le sens des paroles et des actions. Elle inclut une dimension humaine, nommée aussi relationnelle qui se caractérise par le rapport à l'autre. Pour les superviseurs universitaires, l'éthique constitue une manière d'être et d'interagir avec les autres en harmonie avec leurs valeurs, ce qui pourrait s'apparenter à une « posture éthique ».

En analysant les propos des enseignants associés, on s'aperçoit que l'éthique s'actualise dans l'action en étant un agir pratique. La conception initiale de l'éthique de certains enseignants associés réfère davantage à l'agir d'un professionnel. Ils mettent l'accent sur la sphère professionnelle en affirmant que l'éthique renvoie à la façon d'être et à la façon d'agir dans le cadre d'un travail. Pour d'autres, l'éthique concerne l'attitude ou la conduite des individus, leur vision de la vie, les valeurs transmises dans leur éducation et les relations entretenues avec d'autres personnes. L'éthique fait référence au jugement d'une personne, à l'incidence de ses

paroles sur les autres, à sa capacité d'agir avec discernement et en faisant preuve de respect. L'éthique est clairement décrite en deux volets : son côté personnel et son côté professionnel. Les résultats font ressortir que les enseignants associés ont une définition de l'éthique qui se rejoint dans l'agir et le respect. Pour reprendre les mots d'une enseignante, « *l'éthique ce n'est pas quelque chose qu'on parle [sic] nécessairement entre nous chaque jour, on la vit. On ne la nomme pas, mais on la vit au contact des autres* » (EA06). Pour les enseignants associés rencontrés, l'éthique réfère autant à l'individu par sa conduite et son attitude qu'à son agir, qui réfère à un idéal de pratique professionnelle. Selon eux, la capacité d'entrer en relation avec les autres et de répondre de ses actes fait ressortir le côté personnel et professionnel qui est associé à ce concept.

Les stagiaires sont dans cette quête de sens et de questionnement qui concerne les responsabilités associées à leur rôle d'enseignant en devenir. Pour eux, l'éthique au sens large réfère à une façon d'agir. Selon leurs discours, cette manière d'être et de se comporter s'illustre dans les comportements, la parole, les gestes, les décisions, l'action et le savoir-vivre. Leur rapport à l'éthique s'actualise par la réflexion sur des répercussions possibles liées à la conduite des individus. Plusieurs stagiaires mentionnent que les valeurs font référence à un agir éthique pour eux. L'éthique représente une prise de conscience, une responsabilité, un code de travail, un code de vie, un contrat non écrit et un engagement. Elle se présente dans l'action de s'informer, de réfléchir, de se questionner, de s'engager dans une vie sociale et d'entrer en relation avec les autres. En résumé, ce concept réfère à la manière d'être et d'agir pour les personnes interrogées.

5.2. DES REGARDS CROISÉS : DES TENDANCES QUI SE DESSINENT

Les définitions de l'éthique des trois groupes de participants font référence à une posture ou à une qualité d'être dont les valeurs s'actualisent à même les gestes et les paroles d'une personne. L'éthique se présente sous différentes formes : une manière d'être, une prise de conscience, une réflexion, un engagement, une responsabilité, une façon d'agir, et elle renvoie aussi à une forme de code de vie. Dans cette dernière acception, l'éthique se représente comme un savoir à définir, mais aussi comme une manière d'être qu'on pourrait définir en termes de posture attendue en enseignement.

En s'inspirant du point de vue des acteurs interrogés, le problème par rapport au terme lui-même renvoie au fait qu'il semble banalisé en société. Tout le monde entend parler d'éthique, alors tout le monde construit sa propre définition. Une superviseure universitaire discute de cet intérêt pour l'éthique comme d'un « *éveil à la conscience des êtres humains parce qu'on*

est dans un temps où l'humanité s'ouvre à plein de nouvelles réalités. L'éthique est liée à une nouvelle vision » (SU01). De son côté, une enseignante associée affirme que définir ce qu'est l'éthique l'a fait réfléchir puisqu'en s'attardant sur les mots, « *on pense qu'on sait tous ce qu'est l'éthique, mais finalement ce n'est pas si évident de l'expliquer clairement* » (EA04). Des participants discutent aussi du retour de l'éthique comme étant « *un mot à la mode* » (SU01), « *utilisé à plusieurs sauces* » (ST01), « *un concept qu'on nomme autrement* » (SU03), « *cet engouement qui s'explique par la complexité parfois difficile à gérer en société en raison de questions nouvelles pour l'humanité* » (SU05), « *il s'agit bel et bien d'un mot ancien qui vient du grec et du latin* » (SU07), mais qui est influencé par notre façon de le vivre aujourd'hui en différents contextes. « *Je pense que c'était présent avant l'éthique, mais c'était assez monolithique, c'est-à-dire qu'on vient d'une société qui était assez fermée. La morale religieuse et catholique était omniprésente partout puis on s'y conformait de façon relativement automatique.* » (SU05) « *Le retour de l'éthique c'est peut-être une prise de conscience de cette importance, de ce comportement qui est nouveau et partout en société. Il faut rendre les gens conscients que cette préoccupation se vit un peu partout en société* » (SU07).

Si on compare les définitions des trois groupes, une des tendances qui se dessine renvoie à cette ambiguïté qui est nommée par un superviseur de stage : « *La société se cherche sur le plan éthique. La conception pluraliste, relativiste, en constante définition de la morale sociale en cours fait que la seule chose certaine est que rien n'est certain* » (SU02). Ce superviseur explique ses propos en ajoutant qu'il est difficile de parler d'éthique avec précision puisque ce domaine est relativement inconnu pour la majorité des gens en éducation. Cela rejoint l'avis d'une stagiaire qui précise « *qu'il s'agit d'un domaine inconnu et flou lorsqu'un étudiant commence un baccalauréat* » (ST01). D'autres stagiaires ajoutent que « *ce n'est pas facile de se situer pour formuler une définition claire de l'éthique* » (ST02-ST04-ST12). L'une d'elles rappelle que « *c'est un concept qui est quand même flou. On en entend peu parler* » (ST12). On retient que l'éthique se caractérise par son caractère sous-entendu et non affirmé en plus de se présenter sous différentes formes dans la pensée de stagiaires, d'enseignants associés et de superviseurs universitaires.

Selon le point de vue des participants, l'éthique constitue une prise de conscience qui s'accompagne d'une réflexion sur les valeurs comme le respect dans le rapport à l'autre. Cette réflexion critique sur les comportements humains en général peut s'effectuer pour donner un sens à sa conduite et ainsi faire un travail critique sur soi (rapport à soi). Cela porte à concevoir l'éthique comme une manière d'être et une façon de vivre qu'on peut décrire comme un engagement représenté par un code de travail, un contrat non écrit ou un code de vie.

À un niveau conceptuel, cette représentation en différents codes concerne la sphère intime et personnelle de l'individu, dont le moteur principal constitue des résonances (valeurs, expérience, vision de la vie) qui émergent de chaque personne enseignante. Les trois groupes de participants se rejoignent en affirmant que l'éthique est liée à la façon d'être et d'agir.

Le tableau 5.2 présente des extraits d'entrevue en fonction des différentes tendances qui se dessinent à l'intérieur des définitions de l'éthique. On met en perspective les formes que prend l'éthique dans le discours des personnes rencontrées, en plus de faire ressortir que l'éthique peut se traduire comme un code selon le sens donné à ce concept.

TABLEAU 5.2
Définitions de l'éthique

| <i>L'éthique, c'est...</i> | <i>Un exemple de définition</i> |
|--------------------------------|--|
| une manière d'être | <i>Pour moi, l'éthique c'est le respect de la personne. C'est la manière d'être, la manière de se comporter, la manière de s'exprimer. (SU03)</i> |
| une prise de conscience | <i>L'éthique concerne les valeurs que l'on veut inculquer comme société. Comme il faut faire attention à ce que l'on dit ou aux interventions et gestes, c'est une forme de prise de conscience. (ST03)</i> |
| une réflexion | <i>L'éthique, c'est une réflexion critique sur les comportements humains. (SU01)</i> <i>L'éthique, c'est une réflexion par rapport à ce que tu vas dire ou faire. Je pense beaucoup à l'intégrité et aux valeurs. (ST07)</i> |
| un engagement | <i>Chaque personne a des valeurs personnelles, mais aussi des principes moraux à respecter en société pour assurer un mieux-être ensemble. L'éthique est une forme de contrat non écrit qui permet à l'individu de s'engager au profit de la collectivité. (ST08)</i> |
| une responsabilité | <i>C'est vague un peu pour moi l'éthique. C'est une responsabilité, c'est une façon d'agir, c'est une façon d'être. C'est derrière les décisions qu'on prend, derrière les actions que l'on pose, mais... [hésitation]. C'est tout cela. (ST04)</i> |
| une façon d'agir | <i>L'éthique, c'est lié à la façon d'agir. Pour moi, avoir un bon jugement, c'est d'être capable d'avoir du discernement et du respect pour les autres. (EA04)</i> <i>L'éthique, c'est une façon de vivre. Elle va amener des comportements qui viennent de nos valeurs. (SU07)</i> |
| un code | <i>L'éthique, c'est tout ce qui est un code de travail. (ST06)</i> <i>L'éthique, c'est un peu un code de vie, une réflexion sur les comportements et les limites pour choisir la bonne voie en fonction du contexte. (ST12)</i> |

Dans le tableau 5.2, on remarque, entre autres, que l'éthique est perçue comme un code de travail et un code de vie. Cette représentation de « code » renvoie habituellement à des normes, à des obligations et à des règlements qui sont extérieurs à l'individu. On n'a qu'à penser aux règlements de l'école, au code de vie de la classe ou au plan de cours associé au stage qui sont tous des formes d'encadrement normatif qui servent à fournir des précisions sur les comportements, actions ou compétences attendus. D'un autre côté, cette expression de « code » est aussi utilisée pour décrire un certain mode de fonctionnement implicite qui existe à l'intérieur de soi pour guider la réflexion dans un contexte donné. Cela rappelle le caractère autorégulateur qui caractérise l'éthique. L'utilisation du terme « code » porte tout de même à confusion puisqu'on l'associe plus rapidement à un *code d'éthique* ou à un *code de déontologie*, qui renvoie à un document écrit formel et extérieur à l'individu.

Si on revient sur les trois principales définitions retenues dans le cadre conceptuel, l'éthique se caractérise par son caractère réflexif et sa volonté de ne pas imposer de solutions. On la vit lorsqu'on réfléchit, se questionne, choisit, intervient. C'est en fait une façon de vivre, une manière d'être qui est propre à notre éducation, à notre passé et à notre désir d'avoir une belle vie. C'est une qualité d'être, elle fait partie de notre personne, de notre façon de réagir, de notre attitude. L'éthique se manifeste également lors de questionnements où intervient le rapport à l'autre et des réalités contextuelles faisant référence à une institution sociale normée. Ayant pour référence ces postulats, l'analyse des définitions des participants révèle qu'ils savent nommer ce concept en termes généraux et ils se rapprochent de définitions reconnues par la communauté scientifique. Plusieurs manières d'aborder ce concept sont utilisées par les trois groupes de participants, ce qui rappelle son caractère polysémique. Des définitions font appel aux mots clés énumérés ci-dessus sans même qu'ils aient été nommés par l'intervieweuse. Ce résultat révèle que les trois groupes d'acteurs se rejoignent dans leurs propos pour affirmer que l'éthique renvoie à la qualité d'être et à la façon d'agir.

6. LA DISCUSSION

L'analyse du discours des trois groupes d'acteurs fait ressortir que l'éthique n'est pas perçue comme un domaine purement théorique. Ce qui ressort comme résultat marquant de la recherche, c'est que l'éthique demeure un concept polysémique en tenant compte des propos exprimés par des stagiaires, des enseignants associés et des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire.

Les constats qui émergent de l'analyse des données permettent une réflexion significative sur la nature et la place de l'éthique en formation pratique. En fait, les données de l'étude ont mis en évidence que l'éthique se présente sous différentes formes. Ce qui semble révélateur comme résultat, c'est le fait que plusieurs personnes interrogées estiment qu'elles ne savent pas ce qu'est l'éthique, elles éprouvent un certain malaise à donner leur propre définition de peur de se tromper et mentionnent avec désappointement leur manque de connaissance par rapport à ce concept. Pour ce faire, nous allons croiser les définitions du concept d'éthique avec les résultats d'autres études pour mettre à l'avant-plan son caractère polysémique.

Récemment, Boisclair et Boisvert (2013) ont entrepris une étude pour, entre autres, mieux comprendre la perception et la place à donner à l'éthique dans la gestion scolaire. L'analyse des propos des 22 directions d'établissement interrogées a permis de dégager quatre catégories de définitions de l'éthique : axiologique, comportementaliste, normative et réflexive (Boisclair et Boisvert, 2013). La figure 5.1 présente un schéma des catégories de définition en fonction de l'axe autorégulation-hétérorégulation (Boisvert, Jutras, Legault et Marchildon, 2003). Comme nous retrouvons ces axes dans notre corpus, nous reproduisons ci-dessous ce schéma qui mène à la discussion.

FIGURE 5.1
Schématisation des catégories de définitions de l'éthique

| | |
|-------------------------------|--------------------------------------|
| Définition axiologique | Définition comportementaliste |
| Autorégulation | Hétérorégulation |
| Définition réflexive | Définition normative |

Source: Inspirée de Boisvert, Jutras, Legault et Marchildon (2003) et de Boisclair et Boisvert (2013).

Placer ces quatre catégories de définitions sur l'axe autorégulation-hétérorégulation signifie que nous interprétons qu'elles rejoignent ces deux pôles définis selon l'autonomie laissée à l'individu dans la détermination de ses actions (Boisvert *et al.*, 2003). Par hétérorégulation, nous retenons que l'exercice du contrôle sur les comportements des individus se rapporte avant tout à des modes de régulation extérieurs au sujet (les lois, par exemple), comme semble le démontrer la définition normative. Par autorégulation, nous considérons que la « régulation émane du sujet lui-même, qui décide de ses choix et de ses actions » (Boisvert *et al.*, 2003, p. 28).

Selon les auteurs, l'attraction qu'exerce un pôle sur l'autre explique que les définitions portent toutes des éléments autorégulateurs et des éléments hétérorégulateurs à doses variables.

L'idée est maintenant de poursuivre avec l'explication de chacune des catégories de définition en regard de repères conceptuels établis par Boisclair et Boisvert (2013). Au moment de définir l'éthique, des directions d'établissement ont mis l'accent sur l'importance des valeurs comme cadre référentiel pour prendre des décisions. C'est ce qui a fait émerger la première catégorie: la définition *axiologique*. Selon le point de vue des personnes interrogées dans cette étude, l'éthique est également liée à la volonté de mieux agir. Ainsi, elle prend la forme imagée d'une marche à suivre, d'une méthode de bonne conduite, d'où l'idée de la deuxième catégorie: définition *comportementaliste*. L'éthique a également été définie «comme un outil d'aide à la décision» (Boisclair et Boisvert, 2013, p. 12). Selon cette acception, l'éthique est intimement liée à la réflexion et se traduit sous forme de guide, de fil conducteur pour la prise de décision. C'est ce qui amène la troisième catégorie: définition *réflexive*. Enfin, l'éthique peut être décrite «en fonction d'une logique de conformité avec les règles et normes de l'organisation» (Boisclair et Boisvert, 2013, p. 12). Reconnue de cette manière, elle renvoie à une manière de respecter conformément les règlements du milieu scolaire et à l'idée de «faire les choses selon les règles» (Boisclair et Boisvert, 2013, p. 12). Il s'agit de la quatrième catégorie: définition *normative*.

Nous présentons sommairement, dans le tableau 5.3, chaque catégorie de définition en plus de les croiser avec des définitions recueillies dans le cadre de la présente étude. L'objectif est d'illustrer que l'éthique est un concept qui prend plusieurs sens, d'où le fait de reconnaître son caractère polysémique.

La présentation des différents visages que prend l'éthique pour ces personnes n'a pas l'intention de fermer cette réalité dans une représentation aplatie, où les différentes catégories sont des frontières difficilement malléables. L'exercice de croiser nos résultats avec des catégories issues de la littérature scientifique se révèle porteur de sens en offrant un éclairage intéressant sur les données décrites dans la section précédente. À titre d'exemple, une même définition peut regrouper trois catégories des repères conceptuels identifiés par Boisclair et Boisvert (2013).

L'éthique, c'est une réflexion par rapport à ce que tu vas dire ou faire. Je pense beaucoup à l'intégrité et aux valeurs (ST07).

Chaque personne a des valeurs personnelles, mais aussi des principes moraux à respecter en société pour assurer un mieux-être ensemble. L'éthique est une forme de contrat non écrit qui permet à l'individu de s'engager au profit de la collectivité (ST08).

TABLEAU 5.3
Catégories de définition de l'éthique

| <i>Définition axiologique</i> | <i>Définition comportementaliste</i> |
|---|---|
| Trait caractéristique : les valeurs occupent une place centrale dans la décision et l'action | Trait caractéristique : volonté de mieux agir avec les gens qui nous entourent |
| Forme : code référentiel | Forme : marche à suivre, méthode de bonne conduite |
| Des extraits de définitions : <i>Pour moi, l'éthique c'est l'identification et la prise de conscience de ses valeurs individuelles et collectives (SU05).</i> <i>L'éthique concerne les valeurs que l'on veut inculquer comme société. [...] C'est une forme de prise de conscience (ST03).</i> | Des extraits de définitions : <i>Pour moi, l'éthique c'est quand je réfléchis à ce que je dois faire, à ce que je devrais faire ou à ce que j'aurais dû faire (SU02).</i> <i>C'est un code de fonctionnement (SU03).</i> <i>Ce qui est acceptable ou ce qui ne l'est pas en lien avec le comportement que tu dois adopter (SU08).</i> <i>L'éthique, c'est la conduite de chacun des individus (EA04).</i> <i>C'est se responsabiliser face à nos paroles et à nos gestes (ST05).</i> |
| <i>Définition réflexive</i> | <i>Définition normative</i> |
| Trait caractéristique : outil d'aide à la décision | Trait caractéristique : logique de conformité aux normes de l'organisation, « faire les choses selon les règles » |
| Forme : guide, fil conducteur | Forme : dispositif de contrôle normatif |
| Des extraits de définitions : <i>L'éthique, c'est une réflexion critique sur les comportements humains (SU01).</i> <i>C'est un contrat non écrit, un engagement (ST08).</i> <i>C'est s'informer, réfléchir, se questionner (ST10).</i> <i>L'éthique, c'est un peu un code de vie, une réflexion sur les comportements et les limites pour choisir la bonne voie en fonction du contexte (ST12).</i> | Des extraits de définitions : <i>On a une tâche à faire, des responsabilités envers l'État, par rapport aux parents, on a un programme à respecter (EA01).</i> |

Source : Boisclair et Boisvert (2013, p. 12).

Dans la première définition, on remarque que la réflexion, le comportement et la référence aux valeurs sont omniprésents lorsque vient le moment de décrire ce qu'est l'éthique. Ainsi, la stagiaire fait référence à la fois aux catégories axiologique, comportementaliste et réflexive. Dans

la deuxième définition, on se rend compte que la catégorie normative (à l'échelle de la société) fait aussi partie de la conception de l'éthique de cette stagiaire. Elle rejoint également le trait caractéristique de la catégorie axiologique et de la catégorie réflexive par les propos utilisés.

CONCLUSION

Ce chapitre visait à mieux comprendre le rapport à l'éthique qu'entretiennent des stagiaires de 4^e année de formation, des enseignants associés ainsi que des superviseurs universitaires du baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les résultats de cette étude font ressortir le caractère polysémique du concept d'éthique dans le contexte particulier de la formation pratique. L'impression de flou qui perdure rend compte de l'importance de favoriser une réflexion plus approfondie du concept d'éthique. Les trois groupes d'acteurs interrogés ont exprimé le désir d'être formés à l'éthique, ce qui fait ressortir le besoin criant de créer des dispositifs structurés autant en contexte universitaire qu'en milieu scolaire. Comme les enseignants associés et les superviseurs universitaires participent activement à la formation à l'éthique de stagiaires, il importe de rappeler l'importance de bâtir des formations conçues spécialement pour eux et de viser le développement d'un souci éthique chez tous les acteurs en éducation. Finalement, retenons que l'éthique n'est pas une visée qui s'ajoute au travail enseignant; elle en fait partie de manière intrinsèque (Desaulniers et Jutras, 2012).

RÉFÉRENCES

- Beaud, J.-P. (2009). « L'échantillonnage », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*, 5^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 251-283.
- Bégin, L. (2009). *L'éthique au travail*, Montréal, Liber.
- Boisclair, M. et Y. Boisvert (2013). *La place de l'éthique dans la fonction de direction d'établissement scolaire : résultats d'une recherche exploratoire*, conférence présentée dans le cadre du colloque de l'ACFAS, Montréal, ENAP, mai.
- Boisvert, Y., M. Jutras, G.A. Legault et A. Marchildon (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Montréal, Liber.
- Bourgeault, G. (2004). *Éthiques : dit et non-dit, contredit, interdit. Essai*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager, *Pédagogie collégiale*, 20(3), p. 5-11.

- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2009). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2012). L'éthique professionnelle : dimension intrinsèque du travail enseignant, *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(1), p. 20-24.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie : une triple façon d'aborder les questions d'ordre moral*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Gohier, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- Meirieu, P. (2012). *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, 11^e éd., Paris, ESF.
- Paillé, P. et A. Mucchielli (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Ricœur, P. (1991). *Lectures I. Autour du politique*, Paris, Seuil.

CHAPITRE

6

**Les besoins
de formation psychologique
chez les finissants stagiaires
en éducation préscolaire
et enseignement primaire**

**Pourquoi s'y intéresser
d'un point de vue éthique?**

*Marie-Andrée Pelletier
Université du Québec à Rimouski*

RÉSUMÉ

Les enseignants doivent intervenir auprès de nombreux acteurs, tels que les élèves, la direction, les collègues, les parents ou les autres professionnels (St-Vincent, 2011b). Cette situation augmente les possibilités de rencontrer des problèmes d'ordre éthique et peut susciter des confrontations internes parce que certaines valeurs entrent en conflit (Legault, 2003). Dans le cadre d'une recherche visant à cibler, décrire et analyser les besoins de formation psychologique chez 11 finissants stagiaires au baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire, il ressort des besoins spécifiques liés aux compétences d'intervention. Dans ce chapitre, nous explorons ces besoins de formation psychologique identifiés par les finissants stagiaires ainsi que leur lien avec le développement de l'agir éthique.

Souvent laissés à eux-mêmes, les enseignants débutants gagneraient à mieux se connaître sur les plans psychologique, social et professionnel en vue de vivre leur insertion dans l'enseignement (Belzile, 2008). En effet, ils doivent composer avec un quotidien chargé de tâches et de rôles non familiers et intervenir auprès de nombreux acteurs tels que les élèves, la direction, les collègues, les parents et les autres professionnels. De plus, on demande aux enseignants non seulement d'enseigner, mais de veiller à l'équilibre psychologique et affectif de leurs élèves ou à leur intégration sociale. Cette situation augmente les possibilités de rencontrer des problèmes d'ordre éthique qui peuvent s'avérer une source de tensions significative (St-Vincent, 2011b). Dès leur formation initiale, le discours des futurs enseignants révèle qu'il leur manque encore des occasions structurées de réfléchir à leurs propres attitudes, à leurs valeurs, à leurs actions dans l'école et en dehors de celle-ci (Desaulniers, Jutras, Lebus et Legault, 1997). La formation initiale s'avère alors un lieu propice pour leur permettre de vivre des expériences de résolution de problèmes réels et de mettre en relief leurs préoccupations relatives à l'insertion professionnelle (St-Vincent, 2011b).

Les finissants stagiaires¹ interrogés dans cette étude sur les besoins de formation psychologique sont conscients que leur période d'insertion professionnelle semble un moment critique durant lequel leur compétence éthique est sollicitée. Ce chapitre présente une partie des résultats² de cette étude qui mettent en lumière des besoins de formation psychologique liés aux compétences d'intervention dont quatre éléments retiennent l'attention: 1) les interventions avec le parent, avec le technicien en éducation spécialisée et celles relatives aux cas d'intimidation, 2) les limites des responsabilités des enseignants et les possibilités d'intervention, 3) la pratique et l'analyse réflexives, et 4) l'aide demandée par les enseignants aux pairs et aux différents intervenants. À l'instar de la recherche effectuée par St-Vincent (2011b), les résultats obtenus démontrent la capacité des enseignants au début de leur carrière à reconnaître à l'intérieur de situations problématiques certaines dimensions éthiques: les personnes concernées, les valeurs en jeu, les principes de conduite professionnelle et le cadre professionnel. Avant de présenter ces résultats, il convient d'abord de situer le concept de formation psychologique.

-
1. Les finissants stagiaires ont réalisé leurs études à l'Université du Québec à Rimouski au campus de Lévis.
 2. Les résultats complets et originaux sont présentés dans la thèse de doctorat de Pelletier (2013).

1. LA FORMATION PSYCHOLOGIQUE

Le travail de conceptualisation réalisé dans notre étude nous amène à définir la formation psychologique selon trois concepts : émotions, représentations et motivation. Plusieurs auteurs insistent sur le fait que l'essence de la formation psychologique repose sur l'établissement d'une relation pédagogique permettant à l'enseignant de maîtriser efficacement ses émotions (Calin, 2011 ; Latry, 2004 ; Nimier, 1996). D'autre part, elle fait évoluer les représentations (Baillauquès, 1990 ; Develay, 1996 ; Latry, 2004 ; Nimier, 1996) des enseignants sur leur métier, sur leurs élèves, sur ce qu'est la transmission des connaissances et les prépare à l'évolution du monde actuel. De plus, la motivation (Calin, 2011 ; Develay, 1996 ; Latry, 2004) interpelle des compétences qui reposent sur la connaissance de soi ainsi que sur la perception de la valeur des activités pédagogiques en formation des enseignants. À la suite de la présentation des différentes définitions abordées par les auteurs, on constate que la formation psychologique peut être explorée sous différents angles. La littérature théorique et empirique reflète peu de consensus en ce qui a trait à la conceptualisation et à la définition du concept de formation psychologique. En effet, le manque de consensus empirique amène à examiner la formation psychologique selon des phénomènes différents (Pelletier, 2013). Cependant, la majorité des chercheurs s'entendent généralement pour dire que la formation psychologique est nécessaire pour pallier les situations déstabilisantes de la profession (Baillauquès, 1990 ; Calin, 2011 ; Develay, 1996 ; Lamarre, 2004 ; Latry, 2004 ; Nimier, 1996). Il ne s'agit pas simplement de gérer un groupe d'élèves, mais d'apprendre auparavant à se gérer soi-même devant le groupe, ce que propose une formation psychologique.

2. LES BESOINS DE FORMATION PSYCHOLOGIQUE LIÉS AUX COMPÉTENCES D'INTERVENTION

Il convient de préciser que la définition du besoin qui s'applique dans le cadre de cette étude sur les besoins de formation psychologique chez les finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire est celle de Nadeau (1988), qui considère le besoin comme un écart entre une situation actuellement perçue par les futurs enseignants et une situation souhaitée par ces derniers. Ainsi, les besoins de formation psychologique liés aux compétences d'intervention ont été déterminés à la suite de l'analyse de ces écarts. Des besoins de formation psychologique liés aux

interventions avec le parent, avec le technicien en éducation spécialisée et celles relatives aux cas d'intimidation ont, entre autres, été ciblés par les finissants interrogés.

2.1. LES INTERVENTIONS AVEC LE PARENT, AVEC LE TECHNICIEN EN ÉDUCATION SPÉCIALISÉE ET CELLES RELATIVES AUX CAS D'INTIMIDATION

Selon le Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant (COFPE, 2004), le suivi avec les parents se révèle déjà ardu pour de nombreux enseignants, particulièrement en début de carrière. Un premier besoin est identifié par les finissants stagiaires interrogés dans notre étude, soit de savoir comment intervenir avec le parent ou le technicien en éducation spécialisée. Les répondants ont souligné que les compétences d'intervention développées dans le cadre de la formation initiale actuelle étaient clairement orientées vers l'élève. Les rapports auprès des élèves ainsi que la gestion de classe à instaurer très tôt font en sorte que les enseignants orientent leurs pensées vers le souci de l'autre puisque ces élèves représentent le centre de leur emploi, soit leurs intérêts principaux (Belzile, 2008). Il semble que cela soit cohérent puisque les futurs enseignants sont formés dans le contexte d'une réforme centrée sur l'élève.

Dans le cadre de notre étude, il apparaît que les finissants stagiaires aspirent à être formés «*psychologiquement*» à l'égard des compétences d'intervention et ainsi sur d'autres aspects de la profession. À titre d'exemple, il importe que la formation psychologique puisse préparer aux réactions émotives vécues avec les parents pour «*apprendre à se maîtriser, à dire les bonnes choses, à ne pas paraître impulsif*» et ainsi pour préparer les futurs enseignants aux pleurs, à l'agressivité et au blâme, sachant qu'ils peuvent se faire surprendre et qu'ils doivent prévoir les scénarios possibles. Selon St-Vincent (2008), l'enseignant doit s'attendre à un spectre assez large de réactions possibles lorsqu'il communique avec les parents à propos de sujets délicats. En effet, tel que le souligne l'auteure, il est facile pour l'enseignant d'oublier à quel point être parent se révèle complexe et s'inscrit à travers une longue série de responsabilités sociales. Malgré les meilleures intentions, les réalités familiales sont exigeantes et la capacité d'y faire face varie d'un individu à l'autre.

Les résultats de notre étude témoignent de la préoccupation éthique des finissants stagiaires qui ne se limite pas au travail en classe avec les élèves (COFPE, 2004). Actuellement, il semble que les relations avec les parents représentent un aspect de la formation plutôt «*nébuleux*», comme l'exprime ici un des finissants stagiaires interrogés. L'un d'entre eux a d'ailleurs

avoué : « *Je suis qui pour intervenir avec le parent ? Je suis qui pour dire : "Ton enfant n'a pas bien fait ça !" Je trouve ça difficile aussi, parce qu'au niveau des enseignants, un autre enseignant de l'école va peut-être dire qu'on n'avait pas besoin d'appeler le parent.* » Parmi les quatre dimensions généralement présentes dans l'analyse d'un problème éthique, il n'y a pas que la dimension liée au fait de discerner les personnes impliquées (l'élève, le parent, l'enseignant lui-même) qui soit fondamentale, mais également celle liée aux principes de conduite professionnelle adoptés à titre de références par les membres de la communauté enseignante pour définir les différents rôles des enseignants. À titre d'exemple, ce même finissant stagiaire ajoute : « *Ce que je trouve aussi difficile, c'est quand la technicienne en éducation spécialisée ou l'orthopédagogue vient dans ta classe, là, t'interviens comment ?* ». Son questionnement concerne l'éthique puisqu'il s'intéresse aux limites de son rôle en tant qu'enseignant par rapport à d'autres acteurs en enseignement (Belzile et Pelletier, 2012).

Dans une étude réalisée par Toupin *et al.* (2012), certains intervenants du milieu scolaire, dont des enseignants expérimentés, soulignent qu'ils ne se sentent pas assez outillés pour intervenir dans des cas d'intimidation, bien que cette réalité soit selon eux de plus en plus courante en milieu scolaire. Certains finissants stagiaires interrogés dans cette étude sur les besoins de formation psychologique mentionnent que la formation doit les outiller et les former à intervenir relativement aux cas d'intimidation, ce qui permet d'établir un deuxième besoin. Ils discernent alors les personnes à considérer dans cette situation (les élèves), mais surtout les conséquences de leurs actions et de leurs interventions sur le bien-être des élèves (St-Vincent, 2011b). Certaines situations peuvent interpeller plus fortement un enseignant parce qu'elles sont associées à des événements qui s'inscrivent dans son histoire personnelle. Par exemple, si celui-ci a déjà été victime d'intimidation verbale lorsqu'il était élève, il sera peut-être plus enclin à protéger l'élève qu'à le responsabiliser (St-Vincent, 2011b). De plus, selon l'auteure, un enseignant devrait reconnaître ses propres réactions spontanées devant la situation afin de prendre le recul nécessaire et jouer un rôle plus impartial. Dans un autre ordre d'idées, les futurs enseignants doivent posséder des connaissances de base du cadre professionnel comme certaines lois qui s'appliquent au domaine de l'éducation ou certains règlements administratifs de l'organisation scolaire.

2.2. LES LIMITES DES RESPONSABILITÉS DES ENSEIGNANTS ET LES POSSIBILITÉS D'INTERVENTION

Au regard des compétences d'intervention, bien qu'un des répondants souligne que la formation permet présentement d'apprendre comment justifier ses interventions, plus de la moitié affirment le contraire et mentionnent qu'ils souhaiteraient que la formation les outille à propos des limites des responsabilités des enseignants et des possibilités d'intervention. Les enseignants débutants évoquent que dans l'exercice de leur fonction, les limites de leurs responsabilités ne sont pas clairement déterminées (Belzile, 2008). Tout comme les finissants stagiaires de cette présente étude, certains ajoutent qu'avoir des balises sur la part de responsabilités qui leur revient peut guider leurs interventions et ainsi les amener à discerner les limites de leur rôle : « *C'est quoi l'intervention que tu fais ? Vas-tu prévenir la direction ou tu la préviens pas, c'est où la limite, c'est où ?* ». Sans ces connaissances pour guider leurs actions, les futurs enseignants ne peuvent que s'en remettre à leur intuition pour agir de façon éthique et responsable (Belzile, 2008). Au regard de cette étude sur les besoins de formation psychologique, un participant a avoué qu'il se fie à ses connaissances générales et à l'étiquette de « *comment bien se comporter* » pour agir, car il se considère comme peu outillé face aux compétences d'intervention. Son manque de connaissance des règlements ou des lois pourrait alors interrompre son processus d'analyse des problèmes (St-Vincent, 2011b).

Au cours de la formation initiale des futurs enseignants, peu d'étudiants prennent le temps d'analyser les problèmes qu'ils rencontrent, ce qui en amène certains à se décourager et à abandonner, alors que d'autres développent de mauvaises habitudes d'évitement, de critique ou de compensation (Proulx, 2009). Un participant à cette étude explique que la formation psychologique doit amener cette réflexion sachant qu'un enseignant doit prévoir non seulement les actions et être capable de les justifier, mais surtout comprendre comment il peut réagir en termes d'émotions. Les réactions émotives peuvent teinter le jugement devant une situation et il y a une distinction à faire, par exemple, entre les positions personnelles et les positions professionnelles (St-Vincent, 2011b). Desaulniers et Jutras (2012a) soulignent qu'au point de vue éthique, les enseignants ont l'obligation d'expliquer leurs choix professionnels. Selon les auteures, cela suppose qu'ils aient développé une habitude de réflexion sur l'action qui est propre aux praticiens réflexifs et essentielle à l'éthique professionnelle. Ils ne sauraient justifier leurs interventions en n'utilisant que des arguments relatifs à l'habitude (Desaulniers et Jutras, 2012a). Les finissants stagiaires interrogés ont manifesté le désir d'être outillés non

seulement au sujet des limites des responsabilités des enseignants et des possibilités d'intervention, mais également au regard de la pratique et de l'analyse réflexives.

2.3. LA PRATIQUE ET L'ANALYSE RÉFLEXIVES

Depuis les années 2000, la pratique réflexive est devenue une composante obligatoire des compétences à développer en formation initiale et elle est au cœur des compétences professionnelles (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001). Cependant, selon Legault (2004), plusieurs s'interrogent pour savoir si les futurs enseignants en éducation préscolaire et enseignement primaire sont réellement bien outillés pour effectuer une réflexion sur leur pratique. Un participant interrogé aurait aimé pousser cette réflexion plus loin dans le cadre de ses stages :

Prendre le temps d'analyser chaque situation qui arrive dans les stages. Prendre le temps d'analyser ces situations-là et nous donner certaines démarches pour savoir comment agir, gérer ses émotions. Il arrivait une situation, OK, il arrivait ça, j'ai réagi comme ça de telle façon, j'aurais pu réagir de telle autre façon. Mais pourquoi c'est arrivé comme ça ? Pourquoi ce serait mieux ? De pousser plus loin dans ça.

La formation doit permettre aux futurs enseignants de reconnaître les valeurs en jeu à l'intérieur de situations problématiques, car c'est sur ces dernières que chaque individu se reporte spontanément pour prendre une décision (St-Vincent, 2011b). Ces valeurs peuvent être acquises durant l'enfance ou dans les expériences personnelles et professionnelles (Desaulniers et Jutras, 2012a).

Les finissants stagiaires interrogés souhaitent également approfondir l'analyse de la pratique des autres acteurs, ce qui leur permettrait la prise de conscience d'une façon nouvelle d'aborder le problème (Legault, 2004). Bien qu'ils aient l'occasion de faire des analyses réflexives et de s'évaluer par rapport aux 12 compétences professionnelles, certains finissants stagiaires mentionnent l'intérêt que les formateurs suggèrent des analyses réflexives spécifiquement orientées vers un « *travail de réflexion sur tous les acteurs* ». De plus, certains finissants stagiaires aspirent à « *savoir comment ils interviennent* » pour mieux discerner les rôles des différents acteurs, mais surtout être en mesure de mieux intervenir avec eux. Selon Reeve (2012), savoir quels rôles le soi et les autres tiennent dans une situation donnée informe les gens en interaction à propos des comportements et des façons de réagir.

À l'égard des principes de conduite professionnelle (St-Vincent, 2011a), le fait de connaître les rôles d'un enseignant auprès des autres intervenants démontre leur engagement, mais également leur souci éthique. Le souci éthique passe ainsi par la connaissance de soi dans sa rencontre avec l'autre et l'environnement. Le travail sur soi qu'exige le souci éthique invite la personne à se situer devant autrui et à se percevoir en lien nécessaire avec lui (Fortin, Proulx et Gagnier, 2003). Lamarre (2004) prétend que les enseignants débutants développent une meilleure connaissance d'eux-mêmes dans et par leurs relations avec les personnes qu'ils côtoient tels les élèves, le personnel enseignant ou encore la direction. De plus, selon l'auteure, le fait d'être en relation avec d'autres personnes suscite chez ces enseignants une réflexion sur leur pratique et leur manière d'être. Les finissants stagiaires ayant participé à cette étude souhaitent donc pouvoir réfléchir aux rôles de chacun, mais également savoir comment et quand pouvoir demander de l'aide aux pairs et aux différents intervenants.

2.4. L'AIDE DEMANDÉE PAR LES ENSEIGNANTS AUX PAIRS ET AUX DIFFÉRENTS INTERVENANTS

Selon les finissants stagiaires interrogés dans cette étude sur les besoins de formation psychologique, la formation initiale actuelle présente les différentes ressources auxquelles les enseignants peuvent référer en situation de problème. Cependant, les finissants stagiaires souhaitent développer ou dégager une démarche leur indiquant comment les enseignants demandent l'aide des pairs et des différents intervenants. Un finissant interrogé dans notre étude souligne qu'il aurait aimé être outillé à ce sujet : *« J'aurais aimé que quelqu'un me dise, gêne-toi pas d'appeler la technicienne en éducation spécialisée, gêne-toi pas de poser des questions [...] J'en ai déduit que tu peux aller chercher l'aide des autres, mais je ne suis pas certaine si c'est bien... c'est ce que j'aurais aimé. »* En quelque sorte, ce finissant n'ose pas parler des difficultés qu'il éprouve et demander conseil. Il réfléchit à savoir si demander de l'aide dans de telles circonstances constitue ou non un geste professionnel en tant qu'enseignant à statut précaire (Belzile et Pelletier, 2012). Il s'agit d'un exemple de dilemme éthique que ce finissant vit dans sa pratique, soit demander ou non de l'aide. En effet, il y a une prise de décision et un choix d'action devant tenir compte de plusieurs éléments dont il faudra déterminer l'importance en fonction des incidences sur la dimension des personnes impliquées (Legault, 2003).

L'aide demandée par les enseignants aux pairs et aux différents intervenants se révèle d'un intérêt particulier et il est pertinent de s'interroger sur les représentations qu'ont les futurs enseignants de cette collaboration dans le contexte de l'entrée dans la profession. Ce besoin traduit le désir

d'une formation psychologique qui permet aux étudiants de clarifier entre eux les situations menaçantes ou de fournir des stratégies d'adaptation avec ces confidents que Reeve (2012) nomme des alliés pratiques. En outre, ce désir de relations avec les individus est un construit motivationnel important, car les gens sont plus résistants au stress et rapportent moins de difficultés psychologiques lorsque leurs relations interpersonnelles soutiennent ce besoin (Reeve, 2012). Selon l'auteur, lorsqu'ils ont peur, les gens désirent s'affilier pour avoir un soutien émotionnel et voir comment les autres gèrent les émotions qu'ils ressentent face à l'objet de la peur. St-Vincent (2011b) souligne que le milieu scolaire devrait être un lieu propice pour former une équipe composée de membres de la direction, de professionnels ou de collègues qui ont pour fonction d'aider un enseignant débutant à vivre une expérience de résolution de problème réelle et à mettre en relief ses préoccupations relatives à l'insertion professionnelle par rapport au problème éthique lui-même. Selon Desaulniers et Jutras (2012a), la formation continue est une obligation légale pour les enseignants, mais aussi une responsabilité éthique pour consolider leurs compétences. En effet, plusieurs compétences doivent être mobilisées pour qu'il y ait actualisation d'un agir éthique. Les chercheuses soulignent alors qu'ils peuvent s'entraider ou même partager leurs connaissances entre collègues dans l'école, dont les enseignants débutants.

En somme, les finissants stagiaires interrogés dans notre étude sont conscients qu'il existe plusieurs situations dans la profession enseignante qui augmentent les possibilités de rencontrer des problèmes d'ordre éthique et qui peuvent susciter certaines émotions ou certains conflits avec leurs propres valeurs. Les finissants stagiaires souhaitent alors être mieux formés pour intervenir avec le parent, le technicien en éducation spécialisée ainsi qu'en cas d'intimidation, car les réactions émotives peuvent être différentes d'un individu à l'autre. Il semble important pour ces finissants de prévoir leurs actions, d'être capables de les justifier, mais surtout de comprendre comment ils peuvent réagir en termes d'émotions. Ils mentionnent alors l'importance de connaître les limites des responsabilités des enseignants et les possibilités d'intervention, mais également l'importance relative à la pratique et à l'analyse réflexives. En effet, ils soulignent qu'approfondir l'analyse de la pratique des autres acteurs peut leur permettre de prévoir leurs propres comportements et de réfléchir à leur manière d'être. En outre, les finissants stagiaires souhaitent développer ou dégager une démarche leur indiquant comment les enseignants demandent de l'aide aux pairs et aux différents intervenants, ce qui leur permet d'être non seulement soutenus émotionnellement, mais également de savoir comment les autres gèrent leurs émotions face à différentes problématiques vécues en enseignement.

CONCLUSION

Il importe que la formation psychologique puisse outiller les futurs enseignants à mettre en place une démarche de formation qui va au-delà des manuels, des programmes et des technologies. Le principal instrument à la pratique c'est l'enseignant lui-même, ce qui suppose un travail et une réflexion sur soi, contribuant alors au développement de l'agir éthique. Les futurs enseignants doivent apprendre à réfléchir sur leur pratique, à se remettre en question, à faire preuve d'ouverture, de créativité, et ainsi à s'engager dans un processus d'autoformation (Legault, 2004). Déjà, l'attitude de l'étudiant en formation initiale, futur enseignant en devenir, entraîne des conséquences sur la vie psychique des enfants qui lui sont confiés (Nimier, 1996). Un travail personnel en formation psychologique l'aide à découvrir l'importance de son image et l'influence de celle-ci sur ses élèves et sur les autres. Seul l'étudiant en formation des maîtres connaît réellement ses propres désirs, ses propres besoins (Nimier, 1996). La formation psychologique travaille l'identité et la personnalité professionnelles au regard de la motivation, mais également des images et des idéaux professionnels rattachés au métier d'enseignant et aux différents rôles des partenaires impliqués. D'ailleurs, les finissants stagiaires interrogés ont manifesté le besoin de faire des analyses réflexives sur la pratique des autres acteurs afin de mieux discerner leurs rôles, mais surtout d'être en mesure de mieux intervenir avec eux. Déjà, ils semblent reconnaître certaines dimensions à l'intérieur de problèmes qu'ils anticipent au regard de la profession enseignante, ce qui démontre leur engagement dans un processus de résolution avec les acteurs concernés afin de construire la meilleure solution possible dans le contexte (St-Vincent, 2011b).

Or, selon Desaulniers et Jutras (2012b), dans ces diverses relations qui dépassent les murs de la classe, la collégialité, l'entraide, la discrétion et le respect des personnes sont des valeurs essentielles et des facteurs déterminants ; l'enseignement se révèle ainsi une profession à forte composante collective. Tous les moments et les lieux de la formation universitaire peuvent être mis à contribution dans le développement de l'art de l'orientation de la conduite humaine (Gohier, 2005). Les stages apparaissent comme un moment privilégié pour proposer une réflexion éthique sur ce qu'est la relation pédagogique à bâtir auprès des élèves, des autres enseignants, de la direction et des parents puisque la personne stagiaire se trouve confrontée à son rôle professionnel dans un contexte où elle doit également respecter les règles d'un établissement (Desaulniers et Jutras, 2012a ; Gohier, 2005). Donc, à l'occasion des stages se pose concrètement la question des valeurs liées au métier d'enseigner, des défis liés au respect des personnes et des finalités éducatives, des devoirs et des limites

de la profession enseignante. Tel que le souligne Desaulniers (2002), cela vaut autant pour le futur enseignant, l'enseignant associé ou même le superviseur de stage.

Cette recherche sur les besoins de formation psychologique des finissants stagiaires en éducation préscolaire et enseignement primaire comportait certaines limites et devait éviter toute tentative de généralisation, car le savoir produit est intimement lié au contexte temporel social dont les résultats émergent. Les résultats ne peuvent représenter l'ensemble des finissants stagiaires se situant sur ce territoire. Toutefois, bien que l'échantillon se limite à une université, cette recherche peut être menée dans un autre contexte et appliquée à d'autres régions pour permettre de nuancer les résultats. De plus, il serait pertinent d'interroger les enseignants plus expérimentés afin de connaître leur point de vue quant aux besoins de formation psychologique identifiés dans cette présente étude. Cette démarche peut même orienter les résultats vers d'autres pistes de solutions à privilégier dans le cadre de la formation des enseignants et du développement de l'agir éthique des futurs enseignants relativement aux problématiques pouvant être vécues dans la profession enseignante.

RÉFÉRENCES

- Baillauquès, S. (1990). *La formation psychologique des instituteurs*, Paris, Presses universitaires de France.
- Belzile, M. (2008). *Étude la manifestation du souci éthique dans la pratique éducative d'enseignantes du primaire en début de carrière*, mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec à Rimouski.
- Belzile, M. et M.-A. Pelletier (2012). « Quand le souci éthique se vit au cœur de la pratique éducative : ce qu'en disent de nouvelles enseignantes », *Revue Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(6), p. 5-10.
- Calin, D. (2011). « Quelle formation psychologique pour les enseignants ? Une approche pragmatique », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (54), p. 109-116.
- Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant – COFPE (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*, Québec, Gouvernement du Québec.
- 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*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 129-140.
- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2012a). *L'éthique professionnelle en enseignement : fondements et pratiques*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Desaulniers, M.-P. et F. Jutras (2012b). « L'éthique professionnelle : dimension intrinsèque du travail enseignant », *Revue Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(1), p. 20-24.
- Desaulniers, M.-P., F. Jutras, P. Leblais et G.A. Legault (dir.) (1997). *Les défis éthiques en éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Develay, M. (1996). *Peut-on former les enseignants ?*, Paris, ESF.
- Fortin, P., R. Proulx et J.-P. Gagnier (2003). « Le souci éthique au cœur de la déficience intellectuelle », dans J.-P. Gagnier et R. Lachapelle (dir.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 139-170.
- Gohier, C. (2005). « La formation des maîtres et l'orientation de la conduite humaine, un art entre éthique et déontologie », dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique*, Québec, Presses de l'Université Laval, p. 41-60.
- Lamarre, A.-M. (2004). « Étude de l'expérience de la première année d'enseignement au primaire dans une perspective phénoménologico-herméneutique », *Revue des sciences de l'éducation*, 24, p. 19-56.
- Latry, F. (2004). *Les enseignants ont aussi des émotions*, Paris, Economica.
- Legault, G.A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legault, J.P. (2004). *Former des enseignants réflexifs*, Québec, Éditions Logiques.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme : théorie et pratique*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Nimier, J. (1996). *La formation psychologique des enseignants*, Paris, ESF.
- Pelletier, M.-A. (2013). *Les besoins de formation psychologique chez les finissants en éducation préscolaire et enseignement primaire*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Rimouski.
- Proulx, J. (2009). *Enseigner : réalité, réflexions et pratiques*, Trois-Rivières, Cégep de Trois-Rivières.
- Reeve, J. (2012). *Psychologie de la motivation et des émotions*, Bruxelles, De Boeck.
- St-Vincent, L.-A. (2008). « Le pouvoir de l'enseignant messenger », Internet Média, <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/viepedagogique/146/index.asp?page=dossierE_4>, consulté le 5 juillet 2013.
- St-Vincent, L.-A. (2011a). *Dimensions examinées par des novices en enseignement en adaptation scolaire en insertion professionnelle devant un problème éthique à l'école*, Thèse de doctorat inédite, Université de Sherbrooke.

St-Vincent, L.-A. (2011b). «Lorsqu'un problème éthique se présente en période d'insertion professionnelle», *Formation et profession*, 18(3), p. 35-37.

Toupin, I. et al. (2012). *Évaluation du programme Vers le Pacifique – Gestion de conflits implanté à Lévis*, Lévis, Subvention multipartenaire.

CHAPITRE

7

Éthique et libération
Pratiques d'enseignants
auprès d'élèves sourds

Sylvain Letscher

Université du Québec à Rimouski

Ghyslain Parent

Université du Québec à Trois-Rivières

Rollande Deslandes

Université du Québec à Trois-Rivières

*Avaient-ils seulement conscience
d'être des maîtres libérateurs ?*

Daniel PENNAC (2007, p. 190)

RÉSUMÉ

Le but de ce chapitre est de relever les pratiques d'enseignants qui ont été signifiants pour plusieurs participants sourds et ont pu influencer sur le développement de leur participation sociale et, par là, leur libération. Le concept de participation sociale permet d'aborder le handicap comme un fait social, non lié exclusivement aux seuls systèmes organiques : c'est un phénomène situationnel (Fougeyrollas, 2010). De ce fait, la participation sociale d'une personne est loin d'être statique et elle varie au gré des événements. Il faut donc mettre en action les éléments facilitants afin de maximiser toutes les possibilités de participation sociale d'un individu. Ce concept permet d'éviter de donner une valeur disproportionnée à une atteinte à l'intégrité de la personne. Le concept de participation sociale se définit en termes de degré de difficulté, de type d'aide requis et de niveau de satisfaction à la réalisation des activités courantes ou des rôles sociaux valorisés.

D'après Fougeyrollas (2010), la participation sociale se fonde sur la réalisation des habitudes de vie qui assurent la survie et l'épanouissement d'une personne dans la société tout au long de son existence. Outre l'éducation et le travail, les habitudes de vie correspondent à treize domaines, dont la nutrition, la condition corporelle, les soins personnels, la communication, l'habitation, les déplacements, les responsabilités, les relations interpersonnelles, la vie communautaire, les loisirs et les autres habitudes. La pleine réalisation des habitudes de vie correspond à une forte participation sociale et, à l'inverse, à une situation de handicap totale. La participation sociale est une situation qui se rapporte au plan de réalisation des domaines ou habitudes de vie résultant de l'interaction entre les facteurs personnels et les facteurs environnementaux.

Quant au concept de libération, il y a lieu de croire qu'il s'agit ici du résultat d'un processus dynamique qui met en jeu la présence de facilitateurs dans l'environnement de la personne, qui influent sur une forte ou une pleine participation sociale. Ce processus de libération engage la capacité de la personne d'avoir une compréhension critique de sa situation, de prendre une décision et de participer à la vie sociale pour que puisse s'instaurer une nouvelle situation vers une pleine participation sociale (Freire, 1974; Vaillancourt, 2004). Par exemple, l'accès à l'éducation pour les personnes sourdes, qui augmente d'autant leur participation sociale, leur permet, en même temps, de développer une conscience critique, de prendre des décisions sur leur orientation scolaire ou professionnelle et de participer à la société.

Libérer, est-ce simplement conférer un statut de droit à l'enfant (Blais, 2002)? Dans cette foulée, le droit à l'éducation, par exemple, en devenant le droit à la réussite ou à l'épanouissement personnel, porté dans le souci de dignité et d'égalité (Blais, 2002), peut-il être vecteur de libération? N'y a-t-il pas lieu de voir un lien entre cette oppression ou cette libération vécue par les enfants dans le monde scolaire et les processus de résignation, sinon de résilience en jeu dans leur éducation? Si Audrey Lessard est devenue la première clinicienne sourde en podiatrie communiquant en langue des signes, au Canada, son histoire de vie n'est pas sans rappeler la tension qui existe entre ces processus lorsqu'elle a été confrontée à des attitudes négatives de certains de ses enseignants au sujet de ses aspirations (Hamel, 2009). L'oppression, un processus inverse à celui de libération, est marquée par la présence d'obstacles dans l'environnement de la personne, qui conduisent à une situation de handicap. Par exemple, des attitudes discriminantes peuvent empêcher un enfant de se réaliser et de s'épanouir avec ses pairs, dans son école.

D'autre part, le processus allant de la résignation à la résilience est lui aussi soumis à la présence de facilitateurs ou d'obstacles dans l'environnement de la personne qui influent sur une situation de handicap ou une forte participation sociale. Un élève peut être dans un environnement avec beaucoup d'obstacles, mais avoir une forte participation sociale du fait de sa résilience, par exemple, lorsqu'il n'obtient pas de soutien au sein de sa classe, mais qu'il réussit tout de même sa scolarité. Un jeune peut se résigner lorsque, par exemple, malgré la présence de soutien de la part d'un enseignant, il se retrouve en situation de handicap, ne réussissant pas à poursuivre des études qui lui permettent de faire des choix pour son orientation professionnelle, par exemple. Le processus qui mène de la résignation à la résilience renvoie à la capacité de la personne, d'une part à construire et reconstruire et, d'autre part, à créer et recréer son identité, qui se développe dans la participation à la culture et dans un engagement en tant qu'acteur, et non pas seulement en tant qu'assisté (Cyrulnik, 2001).

Peut-on enseigner et libérer (Gohier, 2002)? Peut-on enseigner et libérer dans un contexte inclusif? De telles questions renvoient à une perspective de l'inclusion, un principe fondé sur le droit à une éducation pour tous (EPT), une éducation qui, sur la base de changements organisationnels et pédagogiques, vise la participation de tous les enfants dans la classe ordinaire tout en s'adaptant à la diversité des élèves (UNESCO, 2008; Plaisance, Belmont, Vérillon et Schneider, 2007; Rousseau, 2010), dans le souci d'apprendre, de se libérer. La notion d'école inclusive s'appuie sur un principe éthique, qui est « celui du droit pour tout enfant, quel qu'il soit, à fréquenter l'école ordinaire » (Plaisance *et al.*, 2007, p. 160), compte tenu de pratiques d'accueil et d'enseignement adaptées à tous les élèves.

Cette recherche, réalisée auprès de plusieurs personnes sourdes et des membres de leur milieu proche (Letscher, 2012), marque l'importance d'un enjeu éthique propre à l'inclusion scolaire des élèves sourds dans le cadre d'une éthique professionnelle en éducation. Un tel enjeu renvoie, d'une part, aux pratiques professionnelles des enseignants qui visent l'inclusion des élèves sourds considérant leur vulnérabilité, en matière de prise de décision et de satisfaction des besoins et, d'autre part, à la complexité des rapports entre les membres de l'équipe éducative (Fortin, Proulx et Gagnier, 2003). Au total, 22 participants ont été rencontrés dans le cadre d'une étude de cas qualitative, incluant sept personnes sourdes, leur mère, leur père et un enseignant qui a été signifiant pour eux (Letscher, 2012). Le soutien des enseignants s'illustre dans leurs attitudes face à l'inclusion de l'élève et la collaboration avec l'orthopédagogue-interprète, la collaboration avec les familles et les professionnels, les stratégies d'enseignement-apprentissage et la planification des programmes

d'enseignement. Le concept de collaboration, tel qu'utilisé, correspond à un partage des responsabilités qui s'opère dans un contexte de confiance mutuelle et de communication ouverte (Deslandes, 2013).

Ce chapitre vise ainsi à : 1) rendre compte d'une éthique professionnelle qui s'éprouve dans la pratique enseignante auprès des élèves sourds ; 2) préciser un contexte menant vers des pratiques d'éducation inclusive, de la normalisation à la dénormalisation ; 3) présenter les processus de résistance active de personnes sourdes et leur enseignant signifiant ; et 4) relever des pratiques des enseignants porteuses de libération pour les élèves sourds.

1. UNE ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE QUI S'EXERCE DANS LA PRATIQUE ENSEIGNANTE AUPRÈS DES ÉLÈVES SOURDS

Depuis des décennies, de nombreux débats éthiques opposent ces termes : « intégration et exclusion », « participation et isolement » (Söder, 1997) ou encore « intégration et inclusion » (Plaisance *et al.*, 2007). En effet, selon Plaisance et ses collaborateurs, le droit pour tout enfant de fréquenter l'école ordinaire est un principe éthique sous-jacent à la notion d'école inclusive et s'oppose à l'exclusion ou la mise à l'écart de certains enfants sur la base de leurs caractéristiques. S'il est possible de constater un « état d'oppression réel dans lequel se trouvent encore une multitude d'enfants, malgré les progrès, en théorie, de leur libération » (Blais, 2002, p. 144), qui mène à une exclusion, qu'en est-il pour les élèves sourds ? L'oppression est le résultat de la présence d'obstacles dans l'environnement de la personne, qui se traduisent par une situation de handicap, par exemple, dans la poursuite des études (Letscher, 2012). Selon Matsuura (2008), « la mauvaise qualité de l'éducation et le manque d'adéquation sont des facteurs majeurs d'exclusion dans les systèmes éducatifs et génèrent un taux élevé d'abandon et de redoublement, une mauvaise performance des élèves et de faibles résultats d'apprentissage » (p. 2).

Sous l'angle des pratiques engagées par les éducateurs ou les enseignants, à l'instar de Fortin et Parent (2004), l'inclusion des élèves sourds constitue un enjeu éthique. Comme cela est précisé plus avant, un enjeu éthique renvoie à des pratiques professionnelles qui nécessitent de tenir compte, d'une part, de la vulnérabilité des élèves en matière de prise de décision et de satisfaction des besoins et, d'autre part, de la complexité des rapports entre les membres de l'équipe éducative (Fortin, Proulx et Gagnier, 2003). Si l'inclusion est nécessaire pour fonder des écoles

démocratiques, l'inverse est tout aussi vrai à partir d'une éthique fondée sur le droit à l'éducation pour tous (Grossman, 2008) ou encore sur un principe de non-discrimination (Dussault, Morin et Dutil, 2006, articles 94 à 99). Le développement de l'agir éthique des enseignants doit donc permettre, entre autres, d'« éviter toute forme de discrimination à l'égard des élèves », de « fournir aux élèves l'attention et l'accompagnement appropriés » et de « mettre en place dans sa classe un fonctionnement démocratique » (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, p. 159). Selon le Ministère, les compétences professionnelles des enseignants amènent à considérer des pratiques qui peuvent leur permettre de s'engager, entre autres, dans une démarche de développement professionnel et d'un agir éthique et responsable, notamment vis-à-vis de l'enjeu éthique relié à l'inclusion des élèves sourds.

Ce chapitre a pour but de relever, plus précisément, des facteurs de soutien à l'enseignement-apprentissage auprès de plusieurs participants sourds influant sur le développement de leur participation sociale et, par le fait même, leur libération. Dans le même ordre d'idées, l'angle de l'éthique appliquée (Boisvert, Jutras, Legault, Marchildon et Côté, 2003) ou d'une éthique de l'éducation, renvoie à l'expression d'une éthique professionnelle qui s'exerce ici dans la pratique enseignante auprès des élèves sourds et une perspective d'éducation inclusive. Il devient pertinent de réfléchir à la mise en place de véritables pratiques d'enseignement inclusif où l'éducateur, l'enseignant, adopte de nouvelles pratiques pédagogiques qui visent la réussite de tous les élèves.

2. VERS DES PRATIQUES D'ÉDUCATION INCLUSIVE, DE LA NORMALISATION À LA DÉNORMALISATION

L'Organisation des Nations Unies (2006) reconnaît aujourd'hui les principes d'une éducation inclusive, qui tend vers la participation pleine et entière à l'école et à la vie en société des personnes ayant des besoins particuliers. Dans le même sens, la politique « À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité » (Office des personnes handicapées du Québec [OPHQ], 2009) a pour objectif, d'ici 10 ans, d'accroître la participation sociale des personnes handicapées et pose trois grands défis en éducation : 1) une société plus inclusive, 2) une société solidaire et plus équitable, et 3) une société respectueuse des choix et des besoins des personnes handicapées et de leur famille. Rappelons que les politiques éducatives

québécoises tiennent à favoriser la réussite de tous les élèves (Commission des états généraux sur l'éducation, 1996; MEQ, 1999; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2010).

Au Québec, la réforme de l'éducation, qui s'est engagée il y a une vingtaine d'années, requiert un enseignement plus adapté aux besoins particuliers des élèves (Commission des états généraux sur l'éducation (1996); MEQ, 1999, 2001). Or, le contexte inclusif est particulièrement riche en problèmes éthiques (St-Vincent, 2012), parce que l'école vise à « inclure », ou plutôt « intégrer », des élèves handicapés ou en difficulté qui ont des besoins particuliers dans un milieu le plus normal possible. Il faut rappeler que la normalisation fait suite à la période d'institutionnalisation, favorisée jusque dans les années 1995, s'illustrant entre autres par le manque de ressources dans les établissements des régions et le transfert des élèves sourds, par exemple, dans les écoles spécialisées de grands centres tels que Montréal ou Québec, en étant éloignés de leur famille.

C'est à partir d'une perspective de l'inclusion scolaire que des progrès visant la participation de tous les élèves dans le milieu ordinaire ont été réalisés et qu'environ 90 % des élèves sourds sont aujourd'hui intégrés ou inclus dans les classes ordinaires, au Québec (Veillette, Magner et Saint-Pierre, 2005). Toutefois, nombre d'élèves sourds ne bénéficient pas actuellement d'un enseignement en langue des signes, avec la possibilité d'une interaction avec des pairs sourds et des modèles adultes sourds ou un enseignant sourd, mais plutôt d'un enseignement médiatisé par un interprète, de manière orale, en articulant sans voix ou en signes (Dubuisson et Berthiaume, 2005). L'inclusion de l'enfant sourd doit, en effet, permettre le regroupement de spécialistes, dont un enseignant sourd et des pairs sourds, d'abord à partir d'une école de quartier, sinon d'une école ordinaire du milieu, s'appuyant sur un enseignement bilingue et biculturel (Letscher, 2012). Une personne sourde gestuelle utilise de manière privilégiée la langue des signes pour communiquer, alors qu'une personne sourde bilingue s'appuie à la fois sur la langue des signes et la langue orale. Certains élèves sourds s'identifient soit à la culture sourde, soit à la culture entendante, ou les deux, comme cela a été le cas dans le projet *S'entendre* par la danse contemporaine, favorisant un enseignement inclusif, bilingue et biculturel (Letscher, Parent et Beaumier, 2008). Il faut, pour des raisons éthiques, encourager la mise en place de stratégies d'enseignement qui naîtront dans un tel environnement dit biculturel.

Dans l'école secondaire où s'est déroulé le projet *S'entendre* par la danse contemporaine (Letscher, Parent et Beaumier, 2008), entre 2005 et 2006, les enseignants, le personnel scolaire entendant, les élèves entendants et les élèves sourds ont heureusement eu la possibilité de suivre

une formation en langue des signes avec un enseignant sourd. C'est, entre autres, à partir de cette démarche que le chercheur principal a pu apprendre la langue des signes et communiquer avec les élèves sourds de sa classe. Un médiateur linguistique et pédagogique sourd ayant accès à la langue orale et gestuelle a pu également soutenir les élèves sourds dans la classe ordinaire. Une documentaliste a mis en place une exposition sur la culture sourde dans l'école afin de sensibiliser les élèves entendants, ce qui a constitué le premier prétexte de rencontre pour ces derniers avec les élèves sourds leur permettant de mieux se comprendre. Les élèves sourds et les élèves entendants ont pu participer à un cours de danse contemporaine pendant l'année scolaire avec le soutien d'un médiateur linguistique et pédagogique sourd, d'une direction d'établissement proactive, des parents et des autres membres de l'équipe éducative. Par exemple, un enseignant de technologie s'est engagé dans la configuration de feuillets d'information, un enseignant de dessin sur l'élaboration d'affiches en vue du spectacle de fin d'année ouvert au public.

Le projet S'entendre par la danse contemporaine (Letscher, Parent et Beaumier, 2008) s'est concrétisé également, au cours d'une semaine de stage à la fin de l'année scolaire, avec la participation de la Compagnie des Ateliers Desmaé dont la chorégraphie est devenue sourde, où les danseurs entendants et un danseur sourd communiquent par le biais de la langue de signes. Les Ateliers Desmaé ont pu être reconnus comme un projet novateur en Europe compte tenu, entre autres, de l'utilisation d'un plancher vibrant pour permettre à la personne sourde de ressentir les vibrations de la musique. Différents projets de danse, de théâtre, de musique ont été présentés devant le personnel scolaire et les parents, entre autres, lors d'un spectacle à la Maison des jeunes de la culture de Bron, en juin 2006. Ainsi, en transformant l'environnement éducatif, il devient possible de tendre vers une dénormalisation dans la perspective d'une école inclusive.

À l'instar de Bergeron et St-Vincent (2011), il apparaît judicieux de distinguer les concepts d'intégration et d'inclusion, ou de normalisation et de dénormalisation, dont les pratiques peuvent se représenter sous forme de continuum (AuCoin et Vienneau, 2010; Beauregard et Trépanier, 2010). Souvent, les chercheurs, les décideurs politiques, les praticiens ou les défenseurs de droits humains ne font pas de distinction entre « intégration » (*mainstreaming*) et « inclusion » (*full inclusion*), bien que chacun de ces concepts commande des actions différentes en plus de s'appuyer sur des racines philosophiques distinctes (Beauregard et Trépanier, 2010; Plaisance *et al.*, 2007; Rousseau, Dionne, Cauchon et Bélanger, 2006).

L'intégration renvoie au système en cascade, où l'élève continue d'être associé au système d'éducation spécialisée, alors qu'en inclusion, les services éducatifs sont accessibles à tous à l'intérieur de la classe ordinaire (Rousseau *et al.*, 2006). L'intégration met l'accent sur les difficultés de l'élève, alors que l'inclusion met plutôt l'accent sur l'environnement éducatif accessible à tous dans la classe ordinaire (Goupil, 2007; Plaisance *et al.*, 2007; UNESCO, 2009). L'intégration renvoie plutôt au modèle de normalisation et l'inclusion, au modèle de dénormalisation (AuCoin et Vienneau, 2010).

Du côté du pôle normalisant, c'est l'environnement le plus normal possible qui est souhaité, la réussite dans le programme ordinaire, sans avoir à trop modifier la routine, donc un groupe d'élèves sans handicap ou difficulté (AuCoin et Vienneau, 2010). Malheureusement, la nature du problème provient de l'élève et tout le fardeau de l'intervention porte sur ses épaules. L'élève doit modifier ses comportements, ne pas paraître différent des autres élèves.

À l'opposé, au pôle dénormalisant, les enseignants accueillent tous les élèves dans leur salle de classe et l'élève peut sortir de la classe pour bénéficier de services spécialisés. Les enseignants adaptent leurs pratiques pédagogiques aux besoins individuels de tous les élèves. Ainsi, il peut être nécessaire d'envisager des adaptations particulières, d'utiliser du matériel ou des techniques spécifiques propres aux élèves sourds, d'avoir recours à des professionnels spécialisés qui pourront apporter un soutien individualisé (Plaisance *et al.*, 2007).

Dans une classe inclusive, les élèves suivent tous leurs camarades de classe en fonction de leur âge chronologique et non en fonction de leur niveau de rendement scolaire (Rousseau *et al.*, 2006). L'intégration, c'est considérer un groupe relativement homogène de 30 élèves (1 × 30), pour l'enseignant inclusif, chaque apprenant est différent (30 × 1) (AuCoin et Vienneau, 2010).

Pour les enseignants, les éducateurs, un enjeu éthique réside donc aujourd'hui dans le fait de dépasser la seule notion de normalisation voulant que l'adaptation à l'enseignement ou l'apprentissage provienne de l'élève lui-même plutôt que de son environnement (AuCoin et Vienneau, 2010; Plaisance *et al.*, 2007). La formation initiale et continue des professionnels en éducation et le développement de leur agir éthique doivent tenir compte d'une perspective de dénormalisation pour faciliter le développement de la participation sociale de tous les élèves.

3. LES PROCESSUS DE RÉSISTANCE ACTIVE DE PERSONNES SOURDES ET LEUR ENSEIGNANT SIGNIFIANT

À partir de plusieurs recherches (Letscher, 2012 ; Letscher, Parent et Deslandes, 2009, 2012, 2013), il a été possible de mettre en évidence les processus de résistance active de sept personnes sourdes ayant participé à une étude visant à qualifier leur participation sociale. Cela se traduit de manière plus marquée de la résilience à la libération chez Amandine et Jacques, de l'oppression à la résignation chez Maxens. Une faible résilience apparaît également dans le domaine de l'éducation chez Gabriel et Catherine malgré leur profil d'oppression. L'absence d'influence positive de l'environnement sur la participation sociale de Léonard empêche une libération. Selon lui, Amélien vit une pleine libération.

Les processus ont été établis à partir d'une étude de cas multiples à l'aide de deux questionnaires. Les participants sourds ont rempli un questionnaire sur la « mesure des habitudes de vie » (Fougeyrollas et Noreau, 1998) dans les domaines de l'éducation (14 énoncés) et du travail (12 énoncés) et sur la « mesure de la qualité de l'environnement » (Fougeyrollas, Noreau, Saint-Michel et Boschen, 1999) dans les domaines du soutien et des attitudes de l'entourage, du marché du travail et des services éducatifs (26 énoncés). Au total, 22 répondants ont participé à l'étude, dont sept personnes sourdes, six mères, deux pères et sept enseignants dont les propos ont été retenus à partir d'entrevues.

Les sept participants sourds communiquent en langue des signes québécoise (LSQ), dont trois sont âgés de 21 à 35 ans (Amandine, Amélien, Maxens) et quatre autres de 36 à 55 ans (Gabriel, Léonard, Catherine, Jacques). La tranche d'âge de 21 à 35 ans fait partie de la génération d'élèves sourds qui a pu bénéficier des premiers services d'interprétariat dans les écoles. Toutefois, il faut rappeler que cette période est marquée par la mise en place d'une organisation des services articulée dans un système en cascade, de l'alternative des classes spéciales à une approche d'intégration, puis d'inclusion scolaire.

L'étude interroge les pratiques de sept enseignants considérés comme signifiants par des participants sourds qui communiquent en LSQ. Il s'agit de deux enseignants en formation professionnelle (Léonard, Jacques), un en adaptation scolaire au primaire (Catherine), trois au secondaire (Amélien, Gabriel, Maxens) et un enseignant de sciences physiques de 2^e secondaire (Amandine). Deux enseignants ont rencontré le participant sourd dans une école spéciale (Léonard, Catherine), trois dans une classe

spéciale (Amélien, Gabriel, Maxens), un dans une école ordinaire, en formation professionnelle (Jacques), et un autre en classe ordinaire favorisant une inclusion scolaire (Amandine). Seuls trois participants ont obtenu un diplôme du secondaire (Amandine) ou professionnel (Léonard, Jacques). Quatre participants sont en emploi (Amandine, Amélien, Léonard, Jacques), alors que trois autres sont sans emploi (Gabriel, Catherine), ou au chômage (Maxens). Amandine, Amélien et Léonard ont un emploi dans l'entretien ménager, tandis que Jacques est ébéniste.

Si des enseignants ont pu être signifiants pour les participants sourds et influencer sur le développement de leur participation sociale, il est possible de retenir que la majorité (Amandine, Gabriel, Léonard, Catherine, Jacques) a vécu un processus de résilience dans le domaine de l'éducation, c'est-à-dire tout au long de leur scolarité. Maxens indique une résignation et Amélien, une libération. Rappelons toutefois que de tels processus sont plus dynamiques que statiques, sous l'influence d'obstacles et de facilitateurs présents dans l'environnement liés entre autres aux facteurs de soutien des enseignants, et ils favorisent le développement de la participation sociale.

4. DES PRATIQUES DES ENSEIGNANTS PORTEUSES DE LIBÉRATION POUR LES ÉLÈVES SOURDS

Les participants sourds, leur père ou leur mère et un enseignant qui leur a été signifiant mentionnent plusieurs facteurs qui ont pu jouer un rôle sur le développement de leur participation sociale et, du même coup, sur leurs processus de résistance active. Le soutien des enseignants prend forme dans les attitudes face à l'inclusion de l'élève et la collaboration avec l'orthopédagogue interprète, la collaboration avec les familles et les professionnels, des stratégies d'enseignement-apprentissage, la planification des programmes d'enseignement. Ce sont les pratiques des enseignants, à l'instar de plusieurs chercheuses (Deslandes, 2006, 2010, 2013, à paraître; Massé, 2010; Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004), agissant comme des facteurs de soutien ou facilitant l'enseignement-apprentissage et porteuses de libération chez l'élève sourd, qui sont considérées ici. Autrement dit, l'enseignant joue un rôle central compte tenu des pratiques qu'il va mettre en place dans le contexte d'une éducation inclusive favorisant une collaboration entre la famille, l'école et la communauté. Il devient un acteur signifiant pour le développement de la participation sociale de l'élève sourd et est porteur de libération pour l'apprenant sourd. La

collaboration famille-école-communauté ainsi développée et empreinte de respect et de confiance mutuelle devient alors un facteur de protection, voire un facteur de résilience (Deslandes, 2007).

Plusieurs participants évoquent l'importance que l'enseignant adopte des attitudes positives face à l'inclusion de l'élève et collabore avec l'orthopédagogue interprète (tableau 7.1). Une attitude positive à accueillir un élève sourd dans la classe et adapter l'enseignement (Amandine, Maxens, Jacques) est un facteur décisif à son inclusion en classe ordinaire. L'enseignant doit faire confiance au potentiel de l'élève, ses qualités (Catherine) et développer sa patience (Maxens).

TABLEAU 7.1
**Attitudes face à l'inclusion et collaboration avec
l'orthopédagogue-interprète**

| <i>FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE</i> |
|---|
| <p>3.1. Attitudes positives face à l'inclusion de l'élève et collaboration avec l'orthopédagogue-interprète</p> <ul style="list-style-type: none"> • Être ouvert à accueillir un élève sourd dans la classe et adapter l'enseignement (Amandine, Maxens, Jacques) • Être patient (Maxens) • Faire confiance au potentiel de l'élève, ses qualités (Catherine) |

Une attitude d'ouverture des enseignants, plutôt que de fermeture, à accepter l'interprète dans la classe, par exemple, va influencer sur les pratiques de collaboration avec les familles et les professionnels (tableau 7.2). Cette dynamique d'attitudes et de collaboration constitue un élément clé de l'inclusion scolaire (Deslandes, 2006, 2007, 2010, à paraître ; Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004). Le plan d'intervention individualisé est le lieu privilégié pour la mise en place de services d'interprétariat adéquats, en collaboration avec l'enseignant, comme le mentionne le père d'Amandine. Par exemple, les parents d'Amandine ont demandé que leur fille puisse poursuivre ses études le plus tôt possible dans la classe ordinaire, qu'elle bénéficie d'un service d'interprétariat en LSQ. Cet aspect fait ressortir le cas d'Amandine qui se démarque sur le plan de la collaboration avec la famille et les professionnels par rapport aux autres participants sourds, ce qui explique que la plupart des facteurs illustrés dans cette catégorie relèvent d'un seul cas. L'enseignant d'Amandine rapporte l'importance de trouver des occasions de communiquer seul avec l'élève, mais aussi de s'appuyer sur l'orthopédagogue-interprète pour la sensibilisation à la culture sourde, la LSQ, la traduction, l'adaptation du transfert de connaissances et de l'évaluation de même que l'aménagement de la classe :

Il y a des enseignants qui n'aiment pas ça [...] La classe, c'est la classe. La porte est fermée. C'est leur classe et il n'y a personne d'autre que les élèves et l'enseignant qui peuvent y entrer [...] S'ils ont un élève sourd, ils ne vont pas se forcer. « Il y a un interprète, je donne mon cours, puis c'est tout » [...] Je suis bien ouvert [...] J'ai du plaisir avec l'intervenant [...] [Amandine] lit le français, mais sa langue, c'est la langue des signes [...] Quand je faisais une blague, elle voulait savoir ce que je pouvais dire. L'interprète lui traduisait tout [...] Je voulais apprendre quelques signes et j'avais demandé à son interprète de m'en montrer quelques-uns. Quand je donnais de la matière, je faisais quelques signes [...] Surtout, l'interprète venait me voir pour s'approprier à l'avance la matière, parce qu'il y a des mots qu'il ne connaissait pas [...] J'expliquais les mots difficiles à l'interprète et, après, il était capable de les traduire. Être capable de parler avec, de se servir de l'interprète, de ne pas l'ignorer [...] C'est sûr qu'elle écrivait un peu dans sa langue. Elle faisait le travail et l'interprète corrigeait ensuite pour me dire que telle chose, cela veut dire ça. C'est elle qui corrigeait et elle me donnait la note. Elle faisait la correction [...] Des fois, elle me regardait. Si je dessinais quelque chose au tableau ou que je disais quelque chose, l'interprète signalait. C'était une place stratégique. L'interprète me l'avait dit que c'était la meilleure place. (enseignant d'Amandine).

TABLEAU 7.2

Collaboration avec les familles et les professionnels

FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)

3.2. Collaboration avec les familles et les professionnels

- Collaborer avec les parents dans le plan d'intervention individualisé invitant, par exemple, l'élève à poser plus de questions en classe et l'enseignant à s'appuyer sur l'orthopédagogue-interprète (Amandine).
 - Collaborer avec l'orthopédagogue-interprète dans la classe, être capable de se servir de lui, de lui parler, ne pas l'ignorer (Amandine).
 - Demander conseil à l'orthopédagogue-interprète pour trouver un emplacement stratégique (Amandine).
 - Rencontrer l'interprète avant le cours pour lui permettre de s'approprier à l'avance la matière, les mots difficiles à traduire en LSQ (Amandine).
 - Laisser l'orthopédagogue-interprète donner des explications à l'élève (Léonard).
 - Permettre à l'élève sourd de corriger son travail avec l'aide de l'orthopédagogue-interprète et de s'autoévaluer (Amandine).
 - Apprendre quelques signes en LSQ (Amandine).
 - Aller voir l'élève même sans trop parler à l'interprète. Lui parler et attendre que l'interprète signe et avoir ensuite la réponse (Amandine).
-

Si l'inclusion de l'élève sourd débute par des attitudes positives, puis la collaboration avec les familles et les professionnels pour l'adéquation du plan d'intervention, l'enseignant joue un rôle central dans les moyens

mis en œuvre dans le recours à des stratégies d'enseignement inclusives. Tout comme le précise Massé (2010), des stratégies d'enseignement-apprentissage porteuses de libération pour l'élève s'illustrent par : 1) l'acceptation et l'inclusion sociale, 2) l'enseignement de stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail, 3) les modes de regroupement pour le travail en classe, 4) la proposition d'aides techniques et technologiques, 5) l'aménagement du temps et de l'environnement d'apprentissage et 6) l'adaptation des activités et du matériel (tableaux 7.3 à 7.8).

Pour permettre l'inclusion de Jacques, son enseignant a sensibilisé les élèves entendants de son arrivée dans la classe, ce qui a pu faciliter l'entraide, malgré les difficultés de communication. Le fait de rendre les consignes claires aide la communication (Catherine, Jacques), sinon en faisant appel à la compréhension des autres élèves (Jacques). Avoir de l'humour (Amélien), être équitable envers les élèves (Gabriel, Catherine) sont des atouts pour l'enseignant. L'enseignant de Catherine mentionne l'importance de créer un lien de confiance auprès de tous les élèves en les valorisant, ce qui peut permettre de renforcer l'estime de soi, la confiance en soi, par exemple. Le soutien affectif des enseignants est mis de l'avant chez tous les participants, s'illustrant par des confidences (Maxens), une complicité sur la base de la confiance, de l'attention, de la disponibilité (Amélien), et cela même à l'extérieur de la classe ou en dehors de l'école (Amandine, Amélien, Jacques). Plusieurs participants font part des rétroactions positives qu'ils ont pu recevoir des enseignants sous forme d'encouragements (Amandine, Gabriel, Maxens, Jacques), d'éloges mêmes à l'égard de l'élève, comme le soulève la mère d'Amandine. Les enseignants de Léonard et de Catherine évoquent la relation de proximité avec leurs élèves, sur le plan personnel, affectif, leur rôle d'éducateur, du fait de la distance des parents. L'enseignant de Catherine a pu s'engager dans la volonté de l'amener à s'estimer, prendre conscience de ses qualités et se valoriser, et l'enseignant de Léonard a pu participer même jusque dans la communauté sourde :

Je l'ai traitée comme tous les jeunes. Je l'ai écoutée. Je l'ai accompagnée [...] Il faut d'abord établir un lien de confiance et encore plus avec ces jeunes, qui viennent de régions plus éloignées, qui sont retirés de leur milieu [...] Avant d'être un enseignant, il faut être un éducateur, un peu comme le prolongement des parents qui souvent n'étaient pas là [...] Ce que j'avais à cœur [...], la valorisation et la confiance dans le potentiel de l'élève. J'avais toujours en tête d'exploiter ce qu'ils avaient comme qualités. C'est sûr que l'on travaillait sur ce qu'ils avaient à développer. Je renforçais toujours le côté positif que je voyais chez eux pour élever leur estime, leur confiance en eux (enseignant de Catherine).

Je pense que ce qui l'a rapproché de moi un petit peu, c'est le fait d'avoir pu communiquer avec lui [...] Notre relation était très bonne. Quand tu enseignais à des gars comme ça, il ne fallait pas t'occuper juste de ton enseignement. Les autres, c'était pareil. Il fallait quasiment que tu les soutiennes au plan personnel. C'était tous des gars qui avaient des problèmes personnels. Cela n'allait pas bien dans la famille. Ils arrivaient de l'extérieur [...] Ils vont être avec toi comme si tu étais leur parent. Ils vont se confier à toi. À ce moment-là, tu en viens à t'occuper principalement d'eux du côté familial, du côté émotionnel [...] C'était un pensionnaire [...] Je me souviens d'une fois où il m'avait invité à une veillée de Noël. Il était avec des éducateurs et on n'y avait été [...] Il y avait eu une fête avec de la danse. C'était tous des Sourds (enseignant de Léonard).

TABLEAU 7.3

Acceptation et inclusion sociale

FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)

3.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage

3.3.1. Favoriser l'acceptation et l'inclusion sociale

- Sensibiliser les pairs à l'arrivée de l'élève dans la classe (Jacques).
 - Avoir de l'humour (Amélien).
 - Être équitable envers les élèves (Catherine), ne pas en favoriser un plus qu'un autre (Gabriel).
 - Donner des explications claires (Catherine), le plus simplement possible, en se plaçant au niveau de l'élève, répéter et changer la méthode s'il le faut, avec l'enseignement par les pairs, par exemple (Jacques).
 - Apporter du soutien affectif.
 - Donner de l'attention (Amélien), communiquer avec l'élève (Léonard), l'écouter, établir un lien de confiance (Catherine), développer une bonne, voire une très bonne relation (Maxens, Léonard, Jacques).
 - Donner des encouragements (Amandine, Gabriel, Maxens, Jacques), des éloges (Amandine).
 - Être disponible (Amandine, Amélien).
 - Développer la confiance et l'estime de soi (Amélien, Catherine), lui dire qu'il est capable, le motiver (Maxens), le valoriser (Catherine).
 - Être un confident pour l'élève (Maxens, Léonard), parfois même pour partager des problèmes personnels (Léonard).
 - Discuter et communiquer avec l'élève en dehors de la classe et même de l'école (Amandine, Amélien, Léonard, Jacques), participer à une activité de regroupement de personnes sourdes (Léonard).
-

L'enseignant peut favoriser le développement de stratégies et des méthodes de travail qui visent à faire participer l'élève, lui permettre de discuter, d'échanger avec ses camarades et de prendre des décisions (Amélien, Maxens) ou encore s'engager dans un comité d'étudiants de l'école (Léonard):

Il y avait un comité d'étudiants. On prenait des étudiants d'un peu partout dans l'école pour aller sur le comité [...] J'avais demandé un volontaire dans le groupe. Personne ne répondait. J'ai dit: «Léonard, tu vas y aller» [...] Il allait à la salle de réunion et il pouvait dire ce que les jeunes avaient fait dans l'atelier, ce qui se passe [...] De manière générale, parce qu'il s'était habitué à d'autres personnes, des entendants, il pouvait fonctionner beaucoup mieux que les autres [...] On faisait exprès de mettre l'élève sourd avec un élève entendant (enseignant de Léonard).

TABLEAU 7.4

Stratégies d'apprentissage et méthodes de travail

FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)

3.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage (suite)

3.3.2. Enseigner des stratégies d'apprentissage et des méthodes de travail

- Faire participer l'élève, lui permettre de discuter, d'échanger avec ses pairs, de prendre des décisions (Amélien, Maxens).
- Engager l'élève comme représentant du comité d'étudiants de l'école (Léonard).

L'enseignant peut varier les modes de regroupement dans la classe. Amélien indique que d'être jumelé en équipe de deux facilite la compréhension. L'enseignant de Gabriel s'appuie sur des regroupements par niveaux d'âge ou encore par affinité. L'enseignant de Léonard a individualisé les situations d'enseignement-apprentissage sous forme d'ateliers pour favoriser l'autonomie de l'élève, qu'il soit sourd ou entendant. L'enseignant de Jacques a adopté le même genre de regroupement, plaçant les élèves comme chef de groupe à tour de rôle, leur permettant ainsi de développer un rôle de *leader*. Plus encore, l'enseignant de Jacques propose un apprentissage par projet, construit collectivement, en sous-groupes et en groupe, puis exposé dans la communauté. Dans le cas de Jacques, un tel projet a pu être signifiant et lui permettre de devenir ébéniste.

Tout le monde passait comme chef de groupe. Une semaine, il y en a un qui s'occupait du groupe. Il y avait quatre élèves qui étaient chefs de groupe. Quand il y avait quelque chose qui ne fonctionnait pas, ils allaient voir cet étudiant. S'il n'était pas capable de lui montrer, l'étudiant venait me voir. Cela me dégageait un peu pour être capable de donner des explications un peu plus individuelles à tout le monde [...] À un moment donné, il était capable

d'attirer les autres autour de lui et d'être le leader [...] Je n'avais jamais vu ça quelqu'un qui est sourd et devient chef d'équipe avec les entendants [...] C'est seulement vers la fin de l'année [...], on avait fait un projet collectif pour faire tout l'ameublement de la chambre à coucher du maire [...] Si l'étudiant travaille dans une usine par la suite, il ne fera pas le mobilier au complet, mais seulement une partie. Ils construisaient les morceaux en partie, mais on faisait l'assemblage en dernier avec tous les morceaux que chacun avait fait [...] Tout le monde a participé à faire les plans du lit, de la commode, de la table de nuit. À la fin, on l'a exposé à l'école. On a monté des murs pour faire comme si l'on était dans une chambre à coucher. Les gens sont venus et on a mis l'argent dans l'encan. Avec cet argent, on a fait un voyage en autobus à Montréal pour aller voir des expositions, des salons, pour manger [...] Mon rôle était seulement de surveiller que le projet se fasse, que cela se déroule bien. Quand les élèves avaient un peu de temps libre, ils travaillaient sur ce projet (enseignant de Jacques).

TABLEAU 7.5

Modes de regroupement pour le travail en classe

FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)

3.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage (suite)

3.3.3. Varier les modes de regroupement pour le travail en classe

- Jumeler les élèves en équipe de deux (Amélien).
 - Regrouper les élèves par niveaux d'âge, par affinités (Gabriel).
 - Établir un fonctionnement en atelier (Léonard, Jacques) pour favoriser l'autonomie (Léonard) et le leadership de l'élève (Jacques).
 - Placer l'élève comme chef de groupe tournant (Jacques).
 - Favoriser l'enseignement par les pairs (Jacques).
 - Proposer un projet collectif de la classe à la communauté avec des parties réalisées en groupe et en sous-groupes (Jacques).
-

Deux enseignants participants ont privilégié des situations d'enseignement-apprentissage sur un mode oral, en lisant sur les lèvres (Jacques) ou avec l'utilisation d'un appareil auditif (Amélien) plutôt que gestuel avec les autres répondants. L'enseignante d'Amélien a laissé la décision à l'élève d'utiliser des aides techniques et technologiques, le langage gestuel, en français signé, en coordonnant les programmes et les services scolaires. Selon l'enseignante de Maxens, l'utilisation de la LSQ est à préférer pour le développement global du langage, même pour l'apprentissage du français et des mathématiques, par exemple. En effet, dans le cas d'Amélien et de Catherine, l'enseignement exclusif de manière orale, en première année du primaire, à défaut de la présence d'un interprète, sans individualisation de l'enseignement, a conduit à leur retrait de la classe ordinaire. Jacques met aussi en évidence le problème de la qualité

de l'interprétariat, plusieurs enseignants-interprètes n'ayant pu avoir un niveau avancé en LSQ, tout comme pour Amandine, Gabriel et Catherine. L'apprentissage tardif des signes a même pu causer un retard accumulé chez Catherine, puis une situation de handicap.

La langue des signes est importante pour eux. Je communiquais avec eux en LSQ. Certains lisaient sur mes lèvres [...] Dans le temps où j'avais Maxens, les élèves apprenaient à partir de la LSQ, la langue de signes québécoise [...] Mes parents sont Sourds [...] J'ai appris la LSQ depuis que je suis née [...] J'utilisais aussi le français signé pour l'apprentissage du français parce qu'il fallait vraiment décortiquer chacun des mots. La langue des signes est plus globale [...] On va faire le signe pour signifier la chose. En français signé, [...] chaque mot est vraiment signé. C'est très différent. L'apprentissage était tout de même plus en LSQ en français, en mathématiques (enseignante de Maxens).

TABLEAU 7.6
Aides techniques et technologiques

FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)

3.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage (suite)

3.3.4. Fournir des aides techniques et technologiques

- Proposer à l'élève d'utiliser ses appareils auditifs, l'appareil d'amplification du son, la lecture sur les lèvres, un mode de communication gestuelle (Amélien).
 - Privilégier le média de la LSQ, même pour le français et les mathématiques (Maxens).
-

Tous les enseignants signifiants ont recours à une adaptation au rythme d'apprentissage de l'élève. L'enseignant de Catherine s'appuie sur une planification des objectifs, le but étant la certification, lors d'une rencontre multidisciplinaire annuelle. En classe ordinaire, l'enseignant d'Amandine a pu individualiser certaines tâches d'enseignement dans l'échange avec elle et l'interprète. Gabriel relate des difficultés dans la prise de notes. Un aménagement, à partir de cours d'appui, en français et en mathématiques, a pu être offert à Maxens, tout comme à Jacques. L'enseignante de Maxens remet en cause l'utilisation de séparateurs dans la classe de celui-ci pour exercer de la discipline, ce qui a pu entraver gravement les échanges, la communication entre les élèves sourds en LSQ. Pour faciliter la lecture sur les lèvres, l'enseignante d'Amélien a placé l'élève face à elle. L'enseignant de Gabriel a pu avoir recours à des sorties spéciales pour récompenser les élèves.

Prendre le temps, ne pas aller trop vite, regarder si ce qu'elle a fait était correct, prendre le temps d'aller voir [...] Aller voir l'élève même sans trop parler à l'interprète. Lui parler et attendre que l'interprète signe et avoir ensuite la réponse [...] Des fois, je lui disais: «C'est bon ce que tu as fait.» Peut-être qu'elle a pris de la confiance [...] Elle prenait les notes elle-même. L'interprète signait et elle écrivait [...] Ou, des fois, je lui donnais les notes toutes faites. Je les donnais à l'interprète et elle les copiait [...] J'allais la voir et je discutais avec elle. J'essayais de signer des petites choses. Des fois, elle me montrait [...] J'aimais cela lui parler, même si on n'était pas en cours [...] Je l'ai vu à un moment donné dans une autre école [...] Lorsque je suis arrivé à la station d'autobus, il n'y avait pas d'interprète. On était capable de communiquer ensemble (enseignante d'Amandine).

TABLEAU 7.7

Aménager le temps et l'environnement d'apprentissage

FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)

3.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage (suite)

3.3.5. Aménager le temps et l'environnement d'apprentissage (planification horaire et grilles de travail individuel, disposition de la classe et des aires de travail, etc.)

- Permettre aux élèves de communiquer en LSQ sans séparateurs ou paravents entre eux (Gabriel, Maxens).
- Appuyer l'élève dans le choix de s'investir dans des cours d'appui en français et en mathématiques (Maxens), donner de l'aide individualisée en dehors des heures de cours (Jacques).
- Ne pas aller trop vite, regarder si ce qui a été fait est juste, prendre le temps d'aller voir (Amandine, Gabriel).
- Donner des explications supplémentaires à l'élève (Amandine, Jacques).
- Communiquer en face à face avec l'élève pour lui permettre de lire sur les lèvres (Amélien, Maxens).
- Récompenser les élèves par une activité à l'extérieur de l'école (Gabriel).

Plusieurs participants font part d'un manque d'adaptation du matériel pédagogique, dont Amandine, Jacques et la mère d'Amélien. La projection d'une vidéo en classe sans sous-titrage devient un obstacle, d'après la mère d'Amélien. Jacques illustre la difficulté à lire des notes de cours lorsque disponibles, si elles ne sont pas adaptées à la culture sourde, accentuant ainsi la difficulté dans la prise d'informations et les écarts avec les autres élèves entendants. Amandine souligne l'importance de la stimulation visuelle, soit en utilisant des images pour rendre l'information plus claire. Les enseignants ont pu utiliser divers matériels pédagogiques, dont des notes de cours (Amandine), des cahiers pédagogiques du cursus

ordinaire adaptés au niveau de l'élève, un suivi sous forme de rendement et de comptes rendus individualisés sur plusieurs années, de retours sur les activités, l'utilisation de livres, de vidéos en LSQ, pour faciliter la compréhension du sens des mots et l'écriture (Gabriel).

TABLEAU 7.8
Adapter les activités et le matériel

FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)

3.3. Stratégies d'enseignement-apprentissage (suite)

3.3.6. Adapter les activités et le matériel

- Donner des notes de cours (Amandine, Jacques) tout en y intégrant, si possible, des images ou des signes LSQ pour des mots clés (Jacques).
 - Individualiser l'enseignement, les rendements et les comptes rendus (Gabriel).
 - Adapter l'aspect visuel du matériel et des tâches d'enseignement-apprentissage, par exemple, identifier des mots à partir d'images (Amandine), des signes LSQ (Gabriel, Jacques).
 - Faire visionner des vidéos avec des sous-titres (Amélien).
-

La capacité d'adapter la planification du programme d'enseignement aux besoins individuels de l'élève est un autre déterminant de son inclusion (Rousseau, McDonald et MacPherson-Court, 2004) (tableau 7.9). Plusieurs enseignants mentionnent qu'ils ont un rôle à jouer dans la formation pratique du jeune par le biais de conseils d'orientation, dès le secondaire (Amandine, Amélien, Gabriel, Maxens), de stages (Léonard, Catherine), d'un projet collectif (Jacques), ce qui a pu, dans certains cas, faciliter la transition de l'école vers le marché du travail. L'enseignante de Maxens a pu le soutenir à poursuivre ses études, à se positionner face au marché du travail, en dehors du contexte familial, lui enseigner à faire un curriculum vitæ, se préparer pour un emploi. D'après l'enseignant de Catherine, les expériences de stage permettent un développement des compétences, des habiletés ou des aptitudes du jeune dans son milieu de travail, par exemple, sur le plan de l'horaire, du sens de l'initiative, de sa relation avec les employeurs à partir des évaluations qui sont effectuées. Jacques a pu transférer des compétences développées dans ses cours d'ébénisterie, lors de ses premiers emplois.

Plusieurs enseignants rapportent l'importance d'une formation plus générale de l'élève (Amandine, Gabriel, Catherine). L'enseignant d'Amandine met en jeu son rôle d'éducateur et vise tant chez l'élève sourd que l'élève entendant, certainement l'acquisition de connaissances, mais aussi à le rendre capable de vivre en société, d'avoir un travail et en fin de

compte d'être un bon citoyen. L'enseignant de Gabriel a pu proposer un enseignement général en contexte d'inclusion avec des élèves entendants du cursus ordinaire, dans certaines activités, lors de son secondaire. Selon l'enseignant de Catherine, l'enseignement doit favoriser le développement de l'élève en lui permettant de partager ses émotions, son ressenti, ses prises de conscience, sa situation de vie, son rôle à jouer dans l'environnement. L'élève peut ainsi s'engager dans un rapport à soi, aux autres et au monde qui permette à la culture d'émerger (MEQ, 2001).

On a un rôle d'éducateur, mais aussi de conseiller d'orientation, parce que l'on essaie de préparer l'élève lorsqu'il aura 18 ans à être un bon citoyen. Il faut qu'il ait un travail et qu'il soit capable de vivre en société et qu'il ait des connaissances. Il faut que tu fasses ça avec tout le monde (enseignant d'Amandine).

Quand je parle du rôle d'éducateur, je vise le développement intégral de la personne pas seulement au plan scolaire, mais aussi personnel [...] Il faut travailler avec nos jeunes aussi au niveau de la connaissance de soi au niveau personnel, de l'émotion, du senti, de ce qu'ils sont [...], de leur conscience, de leur situation dans la vie, ce qui les entoure, de leur rôle à jouer dans l'environnement (enseignant de Catherine).

TABLEAU 7.9

Planification du programme d'enseignement

FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)

3.4. Planification du programme d'enseignement

3.4.1. Rôle dans la formation pratique

- Conseiller à l'orientation scolaire ou professionnelle (Amandine, Amélien).
 - Préparer au travail dans le cadre de stages.
 - Rendre l'élève responsable vis-à-vis de ses horaires, des moyens de transport pour se rendre à son emploi, à prendre des initiatives, avoir une bonne relation avec les employeurs (Catherine).
 - Permettre à l'élève d'apprendre à se connaître, à connaître son potentiel, ses qualités, ses difficultés (Catherine).
 - Évaluer régulièrement les habiletés du jeune, ses aptitudes dans le milieu de travail, son rendement avec l'employeur par rapport aux exigences, faire un suivi avec l'employeur, évaluer après chaque stage (Catherine).
 - Préparer à la vie autonome : enseigner comment commander sa carte d'assurance maladie, comment faire un CV, comment se préparer pour un emploi, comment faire des chèques, inculquer l'importance d'avoir un diplôme et un travail (Maxens).
 - Proposer une activité d'enseignement-apprentissage transférable dans le milieu de travail (Jacques).
-

(suite)

TABLEAU 7.9

Planification du programme d'enseignement (suite)**FACTEURS DE SOUTIEN À L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE (suite)****3.5. Rôle dans la formation générale**

- Agir comme éducateur (Amandine, Catherine) en visant le développement global de l'élève, pas seulement sur le plan scolaire, mais aussi sur le plan personnel (Catherine).
- Préparer à être un bon citoyen (Amandine).
- Véhiculer des valeurs de respect (Amélien, Gabriel).
- Permettre à l'élève de développer des connaissances sur soi, au niveau personnel, de l'émotion, du senti, de sa conscience, sa situation de vie, son rôle à jouer dans l'environnement (Catherine).

CONCLUSION

Cette recherche a permis de mettre de l'avant un enjeu éthique actuel propre à l'inclusion scolaire, sociale et professionnelle des élèves sourds. Les pratiques des enseignants paraissent déterminantes pour faciliter le développement de la participation sociale de l'élève et, par là, sa libération. Le soutien des enseignants prend forme dans les attitudes face à l'inclusion de l'élève et la collaboration avec l'orthopédagogue-interprète, la collaboration avec les familles et les professionnels, des stratégies d'enseignement-apprentissage et la planification des programmes d'enseignement.

Dans l'optique de mettre en place un enseignement adapté aux besoins de tous ses élèves, l'enseignant peut avoir à *actualiser* sa pédagogie en vue de développer leur conscience critique et leur autonomie, à les libérer, tout en favorisant le respect des droits individuels et collectifs (Beaudry, 2007). Ici réside un enjeu actuel de développement professionnel, d'un agir éthique et responsable qui permette à l'élève de vivre sa culture dans un rapport à soi, aux autres et au monde qui l'entoure (MEQ, 2001). Les relations que peuvent entretenir l'enseignant, la famille et la communauté nécessitent l'entremise d'un fonctionnement démocratique (MEQ, 2001) et sont un enjeu clé pour l'inclusion de tous les élèves.

Si enseigner, c'est libérer, apprendre, c'est se libérer.

RÉFÉRENCES

- AuCoin, A. et R. Vienneau (2010). « Inclusion scolaire et dénormalisation : proposition d'un nouveau paradigme », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 64-86.
- Beaudry, N. (2007). « Pédagogie ouverte et pédagogie actualisante », dans C. Raby et S. Viola (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage. De la pratique à la théorie*, Anjou, Les éditions CEC, p. 188-196.
- Beauregard, F. et N. Trépanier (2010). « Le concept d'intégration scolaire... mais où donc se situe l'inclusion ? », dans N. Trépanier et M. Paré (dir.), *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 31-56.
- Bergeron, G. et L.-A. St-Vincent (2011). « L'intégration scolaire au Québec : regard exploratoire sur les défis de la formation à l'enseignement au primaire et préscolaire », *Éducation et francophonie*, 34(2), p. 272-295.
- Blais, M.-C. (2002). « Une libération problématique », *Le Débat*, 4(121), p. 140-148.
- Boisvert, Y., M. Jutras, G.A. Legault, A. Marchildon et L. Côté (2003). *Petit manuel d'éthique appliquée à la gestion publique*, Montréal, Éditions Liber.
- Commission des états généraux sur l'éducation (1996). *Les états généraux sur l'éducation (1995-1996). Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Cyrulnik, B. (2001). *Les vilains petits canards*, Paris, Odile Jacob.
- Deslandes, R. (2006). « La problématique école-famille-communauté dans la formation des maîtres », dans J. Loïselle, L. Lafortune et N. Rousseau (dir.), *L'innovation et la formation à l'enseignement : pistes de réflexion et d'action pour les futurs enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 183-205.
- Deslandes, R. (2007). « Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire », dans J.P. Pourtois, B. Cyrulnik et P. Duval (dir.), *École et résilience*, Paris, Odile Jacob, p. 270-295.
- Deslandes, R. (2010). « Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 329-350.
- Deslandes, R. (2013). « La collaboration parent-enseignante au regard de l'état actuel des connaissances », *Revue préscolaire*, 51(4), p. 11-15.
- Deslandes, R. (à paraître). « Un modèle du développement humain au service de la réussite éducative du jeune : vers un modèle intégrateur des facteurs et processus de la collaboration école-famille », *Revue Développement humain, handicap et changement social*, 20, p. 3.
- Dubuisson, C. et R. Berthiaume (2005). *Entre parents, parlons surdité. Recueil de textes*, Montréal, Groupe de recherche sur la LSQ et le bilinguisme sourd.

- Dussault, R., B. Morin et J. Dutil (2006). *Cour d'appel. Commission scolaire des Phares c. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse*, Québec, Greffe de Québec, <<http://www.jugements.qc.ca/php/decision.php?liste=66989125etdoc=50600DCBF54484226A8038FD3D64D55C531DD82BDBC13E4FBC9ECFB863654A47etpage=1>>, consulté le 10 décembre 2013.
- Fortin, P. et P.-P. Parent (2004). *Le souci éthique dans les pratiques professionnelles. Guide de formation*, Paris, L'Harmattan.
- Fortin, P., R. Proulx et J.-P. Gagnier (2003). «Le souci éthique au cœur de la déficience intellectuelle», dans J.-P. Gagnier et R. Lachapelle (dir.), *Pratiques émergentes en déficience intellectuelle. Participation plurielle et nouveaux rapports*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 139-170.
- Fougeyrollas, P. (2010). *La funambule, le fil et la toile. Transformations réciproques du sens du handicap*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Fougeyrollas, P. et L. Noreau (1998). *Mesure des habitudes de vie (MHAVIE 3.0)*, Québec, Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P., L. Noreau, G. Saint-Michel et K. Boschen (1999). *Mesure de la qualité de l'environnement (Version 2.0)*, Québec, Réseau international sur le processus de production du handicap.
- Fougeyrollas, P., J. Tremblay, L. Noreau, S. Dumont et M. St-Onge (2005). *Les facteurs personnels et environnementaux associés à l'appauvrissement des personnes ayant des incapacités et de leur famille*, Québec, Institut de réadaptation en déficience physique de Québec, <<http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/actionConcerte/irdpq-final.pdf>>, consulté le 6 juin 2014.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés : suivi de conscientisation et révolution*, Paris, François Maspero.
- Gohier, C. (2002). *Enseigner et libérer : les finalités de l'éducation*, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Goupil, G. (2007). *Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, 3^e éd., Montréal, Gaëtan Morin éditeur.
- Grossman, D.L. (2008). «Éducation pour l'inclusion. Démocratie, éducation à la citoyenneté et inclusion : une approche multidimensionnelle», *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 38(1), p. 45-60.
- Hamel, F. (2009). *Devenir docteur malgré la surdité. Parcours. Une première au Canada*. Document remis par le Regroupement des personnes sourdes de la Mauricie, p. 33-35.
- Letscher, S. (2012). *Perception de personnes sourdes sur les obstacles et les facilitateurs reliés à la participation sociale dans les domaines de l'éducation et du travail*, Thèse de doctorat inédite, Université du Québec à Montréal.

- Letscher, S., G. Parent et F. Beaumier (2008). « Un spectacle de danse contemporaine réalisé avec des élèves sourds et des élèves entendants en France. Influence du processus de production du handicap [PPH] de Fougeyrollas *et al.* (1998) afin de favoriser la participation sociale de personnes sourdes », *Développement humain, handicap et changement social*, 17(1), p. 59-73.
- Letscher, S., G. Parent et R. Deslandes (2009). « Obstacles et facilitateurs à la participation sociale des personnes sourdes dans les domaines de l'éducation et du travail. État de la situation », *Développement humain, handicap et changement social*, 18(2), p. 23-42.
- Letscher, S., Parent, G. et R. Deslandes (2012). « De la résilience à la libération pour l'inclusion d'une personne sourde », *Développement humain, handicap et changement social*, 20(1), p. 41-52.
- Letscher, S., G. Parent et R. Deslandes (2013). « La reconnaissance de la langue des signes québécoise [LSQ] pour le développement de la littératie et de la participation sociale de la personne sourde, au Québec », *Globe. Revue internationale d'études québécoises*, 16(1), p. 45-70.
- Massé, L. (2010). « Stratégies d'enseignement pour une classe inclusive », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 351-379.
- Matsuura, K. (2008). « Éducation pour l'inclusion. Avant-propos », *Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée*, 38(1), p. 1-4.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2010). *Rencontres des partenaires en éducation. Document d'appui à la réflexion. Rencontre sur l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (1999). *Politique d'adaptation scolaire. Une école adaptée à tous ses élèves*, Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Office des personnes handicapées du Québec – OPHQ (2009). *À part entière : pour un véritable exercice du droit à l'égalité. Politique gouvernementale pour accroître la participation sociale des personnes handicapées*, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec.
- Organisation des Nations Unies – ONU (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, New York, Organisation des Nations Unies.
- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2008). *Conférence internationale de l'éducation : « L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir »*, Genève, <http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_French.pdf>, consulté le 9 septembre 2013.

- Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture – UNESCO (2009). *Vers une école inclusive et une amélioration de l'apprentissage. Synthèse des résultats d'études de cas menées dans différents pays*, Paris, <<http://unesco.org.pk/education/icfe/resources/res28.pdf>>, consulté le 14 janvier 2015.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*, Paris, Gallimard.
- Plaisance, E., B. Belmont, A. Vérillon et C. Schneider (2007). « Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (37), p. 159-164.
- Rousseau, N., C. Dionne, N. Cauchon et G. Bélanger (2006). « Inclusion scolaire et sociale: distinctions conceptuelles et réflexions sur les pratiques », dans H. Gascon, D. Boisvert, M.-C. Haelewyck, J.-R. Poulin et J.-J. Detraux (dir.), *Déficience intellectuelle. Savoirs et perspectives d'action. Représentations, diversité, partenariat et qualité* (Tome 1), Québec, Presses Inter-universitaires, p. 87-98.
- Rousseau, N., L. McDonald et L. MacPherson-Court (2004). « Besoins de formation et enseignement inclusif. L'expérience albertaine », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 296-323.
- Söder, M. (1997). « A research perspective on integration », dans S.J. Pijl, J.W.M. Cor et S. Hegarty (dir.), *Inclusive Education: A Global Agenda*, Londres, Routledge, p. 14-31.
- St-Vincent, L.-A. (2012). « Reconnaître un problème éthique à l'école », Montréal, Université du Québec à Montréal, <<http://www.gree.uqam.ca/upload/files/activites/afficheconferencejanvier2012.pdf>>, consulté le 7 septembre 2013.
- Vaillancourt, Y. (2004). « Les politiques sociales et les personnes ayant des incapacités au Québec », *Revue internationale sur les concepts, les définitions et les applications*, 13(1-2), 21-34.
- Veillette, D., M. Magner et A. Saint-Pierre (2005). *État de la situation de la langue des signes québécoise*, Drummondville, Office des personnes handicapées du Québec.

CHAPITRE



L'agir éthique chez des directions d'établissement

Proposition d'une typologie
des approches utilisées
pour résoudre des problèmes éthiques

Lise-Anne St-Vincent
Université du Québec à Trois-Rivières

RÉSUMÉ

Ce chapitre présente les résultats d'une recherche exploratoire sur la manière de résoudre un problème éthique qui survient à l'école en contexte d'intégration scolaire. Cette recherche qualitative a été réalisée au moyen d'entrevues semi-dirigées auprès de quinze directions d'établissement dans trois pays : le Canada, la Suisse et l'Espagne. À la suite de l'interprétation des résultats, une typologie des approches utilisées par les directions d'établissement a été dégagée.

La direction d'établissement constitue un acteur clé lorsque survient une situation problématique complexe à l'école, et ce, particulièrement lorsqu'il s'agit d'un problème éthique qui se manifeste par des conflits de valeurs ou de principes entre différentes personnes. Il n'existe pas de balises claires dans ces cas-là, et les actions posées auront nécessairement des conséquences sur les personnes concernées (St-Vincent, 2011). La direction d'établissement doit alors mobiliser son savoir-agir éthique et jouer un rôle de médiateur en coordonnant les requêtes individuelles ou collectives et en s'assurant de la cohérence des décisions et du respect des encadrements légaux et réglementaires (St-Vincent, 2013a).

Ce chapitre propose de porter un regard sur certains types de problèmes éthiques vécus par des directions d'établissement scolaire à l'ordre du primaire et du secondaire ainsi que sur les approches utilisées pour les résoudre. Une réflexion est amorcée quant au développement de l'agir éthique des directions d'établissement en exercice pour favoriser la résolution de ce type de problèmes.

1. LA PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Les résultats présentés découlent d'une recherche effectuée entre 2012 et 2013 auprès de quinze directions d'établissement scolaire dans trois milieux géographiquement, politiquement, socialement et économiquement différents : la province de Québec au Canada, le canton de Vaud en Suisse et la province de Castellón en Espagne. Des écoles ont été ciblées dans ces trois endroits en raison des politiques d'intégration scolaire similaires qui y président depuis les dernières années. L'intégration scolaire des élèves ayant des besoins différents et des parcours atypiques nécessite que de nombreux acteurs collaborent (Beaupré et Landry, 2010; Carbo, 1995; Jorgensen, 2006; Stainback et Stainback, 1997; Trépanier et Paré, 2010), ces derniers étant habités par des valeurs et des principes parfois divergents (Bélanger, 2010; Leclerc, 2012; St-Vincent, 2013b). Ainsi, cette situation est propice à l'émergence de conflits, soit des problèmes d'ordre éthique, ce qui explique notre intérêt particulier quant au contexte d'intégration scolaire.

1.1. LA DIRECTION D'ÉTABLISSEMENT DEVANT LES PROBLÈMES ÉTHIQUES

Parmi tous les changements apparus dans la dernière décennie en éducation, au Canada, en Suisse et en Espagne, l'intégration scolaire et la gestion de la diversité, incluant la diversité culturelle, font partie des enjeux centraux dans les milieux scolaires (Doudin, Curchod-Ruedi

et Lafortune, 2010 ; Prud'homme, Ramel et Vienneau, 2011 ; Rousseau, 2010 ; Sales, Moliner et Traver, 2010). Plusieurs chercheurs s'entendent sur l'importance du soutien de la direction dans le processus de l'intégration scolaire (Bélanger, 2010 ; Cordeiro et Cunningham, 2013 ; Parent, 2010 ; Sage, 1997 ; Shapiro et Stefkovich, 2011). Comme mentionné précédemment, l'intégration scolaire est propice à l'émergence de problèmes éthiques. La complexité des enjeux qui sous-tendent ce type de problèmes peut créer des tensions significatives dans les relations entre les acteurs scolaires parce que cela touche les valeurs personnelles et les principes professionnels. Par conséquent, lorsqu'un problème éthique est porté à l'attention de la direction d'établissement, celle-ci doit user de stratégies de résolution efficaces pour éviter les complications (Shapiro et Stefkovich, 2011), ce qui fait partie de son agir éthique. Par ailleurs, les directions d'établissement n'ont pas nécessairement été formées pour faire face à ce type de problème, qui s'avère plus complexe que les problèmes habituels (Cordeiro et Cunningham, 2013 ; St-Vincent, 2011). Un problème éthique se traduit comme un dilemme (Malherbe, 2000) qui exige une prise de position et un choix d'actions qui tiennent compte des conséquences possibles sur les personnes concernées (Legault, 2003). Par exemple, que faire lorsqu'une enseignante adopte une attitude agressive de manière répétée et humilie en classe un élève qui a des troubles d'apprentissage ? Doit-on retirer ou ne pas retirer cet élève du groupe ? Quel élément doit-on prioriser ? Que faire devant ce conflit de principes qui peut s'énoncer ainsi : « Inciter l'enseignante à assumer son rôle adéquatement auprès de l'élève » ou « Protéger le bien-être de l'élève dans l'immédiat » ? De surcroît, lorsque des problèmes éthiques surviennent et devant lesquels il n'existe pas de balises claires, les directions d'établissement scolaire doivent être en mesure de composer avec un environnement éducatif multiculturel de plus en plus complexe (Carbo, 1995 ; Cordeiro et Cunningham, 2013 ; Deniger, 2012). Il apparaît essentiel à ce point de cerner des approches qu'utilisent les directions d'établissement pour résoudre les problèmes éthiques en contexte d'intégration scolaire tels qu'ils se présentent dans leur pratique, et ce, afin de proposer des pistes d'accompagnement dans le développement de leur compétence à résoudre de tels problèmes.

1.2. LES OBJECTIFS DE LA RECHERCHE

La recherche effectuée a visé, entre autres, trois objectifs : 1) identifier les types de problèmes éthiques rencontrés par des directions d'établissement scolaire de l'ordre du primaire ou du secondaire en contexte d'intégration, 2) dégager les approches utilisées pour les résoudre, et 3) effectuer une analyse comparative de ces éléments entre les trois endroits ciblés, soit au Canada, en Suisse et en Espagne.

2. L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE ADOPTÉE

Cette recherche s'insère dans une approche qualitative. Les objectifs ciblent des éléments d'ordres descriptif et interprétatif (Savoie-Zajc, 2003). Par ailleurs, cette approche exploratoire vise à extraire le sens des propos exprimés par les directions d'établissement. Par conséquent, il a semblé pertinent d'utiliser une approche qualitative pour mettre en évidence les types de problèmes rencontrés en contexte d'intégration et nuancer les approches utilisées pour les résoudre, et ce, afin de dégager une typologie d'approches, qui représente un système utile de description, de comparaison et de classification et « qui permet de ramener d'une façon simplifiée à quelques types fondamentaux une multiplicité d'objets ou de phénomènes distincts » (Legendre, 2005, p. 1416). Selon Larouche (2011), « une typologie s'avère une réponse à un problème de classification ou d'interprétation d'un ensemble complexe d'éléments » (p. 58). L'élaboration de la typologie présentée repose sur l'analyse de contenu (Sabourin, 2009) par thèmes émergents (Paillé et Mucchielli, 2008) des verbatim des entrevues.

2.1. LES OUTILS DE COLLECTE DE DONNÉES

La collecte de données a été réalisée auprès de quinze directions d'établissement au moyen d'entrevues individuelles semi-dirigées. L'entrevue visait à recueillir des témoignages et une réflexion sur des problèmes éthiques rencontrés dans la pratique en lien avec l'intégration d'élèves ayant des besoins différents. Des informations étaient recueillies au cours de l'entrevue pour situer les réflexions en faisant aussi ressortir l'expérience des directions d'établissement ainsi que leur contexte de pratique. Un guide d'entrevue a été préparé pour baliser les échanges avec les participants afin de dégager les éléments examinés dans la situation et les actions posées pour résoudre le problème. À titre d'exemple, voici une question posée aux participants :

Avez-vous déjà vécu une situation qui vous semble un problème éthique à l'école en lien avec l'intégration d'élèves ayant des besoins particuliers, que ce soit en relation avec les collègues, l'administration, les parents ou les élèves eux-mêmes? Racontez-moi ce qui est arrivé. Décrivez-moi les faits, les personnes, certaines paroles, la démarche.

2.2. LES PARTICIPANTS

Les participants possédaient une expérience très variable quant à la gestion scolaire et à l'enseignement à l'intérieur d'une même région, comme le montre le tableau 8.1. Dans le tableau, le nombre d'années

d'expérience à la direction d'une école comprend les années vécues aux postes actuel et antérieur. Il est important de souligner que dans la province de Castellón, les directions d'établissement scolaire assument une partie de tâche en enseignement dans leur école, tandis que dans le canton de Vaud, un doyen (adjoint à la direction) assume aussi une partie de tâche en enseignement dans l'école, mais ce n'est pas le cas pour la direction d'établissement scolaire. Par ailleurs, dans la province de Québec, ni les adjoints à la direction ni les directions d'établissement scolaire n'assument de tâches d'enseignement dans l'école. Par conséquent, le nombre d'années d'enseignement indiqué dans le tableau peut aussi inclure des années d'expérience à la direction pour certains participants en Suisse et en Espagne.

TABLEAU 8.1
Années d'expérience chez les participants des différents milieux

| <i>Milieu</i> | <i>Participants* (ordre)</i> | <i>Années d'expérience direction d'une école (écoles actuelles et antérieures)</i> | <i>Années d'expérience en enseignement</i> |
|--------------------------------|------------------------------|--|--|
| Province de Québec, Canada | Pauline (primaire) | 20 | 15 |
| | Irène (primaire) | 6 | 8 |
| | Jonathan (primaire) | 12 | 4 |
| | Hélène (secondaire) | 8 | 10 |
| | Kim (secondaire) | 5 | 8 |
| Canton de Vaud, Suisse | Bil (primaire) – doyenne | 3 | 18 |
| | Benoîte (primaire) – doyenne | 11 | 11 |
| | Jacques (primaire) | 27 | 17 |
| | Carole (primaire) | 12 | 19 |
| | Juliette (secondaire) | 2 | 17 |
| | François (secondaire) | 3 | 23 |
| Province de Castellón, Espagne | Rosa (primaire) | 15 | 28 |
| | Elmestre (primaire) | 12 | 27 |
| | Sisma (primaire) | 2 | 10 |
| | Guillaum (secondaire) | 10 | 27 |

* Les noms utilisés sont des pseudonymes pour assurer l'anonymat.

2.3. L'ANALYSE DES DONNÉES

Les types de problèmes éthiques rencontrés en milieu scolaire (Husu et Tirri, 2001 ; Norberg et Johansson, 2007) en contexte d'intégration scolaire ainsi que les approches utilisées par les directions d'établissement pour résoudre des problèmes éthiques ont été analysés. Les unités de sens dégagées (Sabourin, 2009) dans le verbatim des entrevues ont été associées à des thèmes émergents (Paillé et Mucchielli, 2008) et la typologie a été mise évidence. Enfin, une analyse a été effectuée afin de mettre en lumière les différences ou les similitudes entre les participants des trois pays (Glaser et Strauss, 1992). Le genre n'a pas été un facteur considéré dans la typologie. D'ailleurs, cet angle pourrait éventuellement être exploré. Aussi, afin d'aider à dégager un portrait plus complet des différences entre les approches utilisées par les participants, nous avons mis en lumière deux facteurs particuliers à considérer dans notre interprétation des résultats : les exigences attendues pour occuper un poste de direction dans les trois régions, et les contextes particuliers des différents milieux scolaires à l'intérieur des régions.

2.3.1. Les exigences attendues pour occuper un poste de direction dans les trois régions

Les exigences pour accéder à un poste de direction diffèrent significativement entre les trois régions. Or, la formation et l'expérience requises sont des facteurs pouvant influencer sur les compétences développées avant d'occuper le poste. Dans cette partie, nous portons un regard sur ces exigences professionnelles attendues dans chaque région.

La province de Québec

Chaque province au Canada possède ses propres lois et règlements en ce qui concerne l'éducation. Dans la province de Québec, une personne intéressée doit poser sa candidature dans un des secteurs administratifs (commission scolaire) et passer des entrevues pour accéder à un poste de direction. Cette personne doit posséder un brevet d'enseignement et huit années d'expérience en enseignement à l'ordre du primaire ou du secondaire. De plus, depuis 2001, elle a l'obligation d'acquérir au moins 30 unités dans un programme de deuxième cycle en administration scolaire (Fédération des ordres professionnels des juristes du Canada, 2013). Depuis 2008, cette formation s'articule autour d'un référentiel de compétences professionnelles attendues pour la gestion d'un établissement d'enseignement (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2008). Par ailleurs, pour la formation continue, il existe, entre autres, un

organisme de soutien professionnel, soit la Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (FQDE, 2013), qui offre des activités de perfectionnement axées principalement sur la gestion managériale et administrative.

Le canton de Vaud

La Suisse compte 26 cantons, chacun ayant son propre système éducatif, bien qu'il existe certaines lois intercantionales. En ce qui concerne les directeurs d'établissement, dans le canton de Vaud, un candidat doit posséder un diplôme d'enseignement et une expérience jugée adéquate et suffisante en enseignement pour poser sa candidature. Après quoi, il doit passer un concours pour accéder à un poste de direction. Depuis 2008, la personne en poste doit maintenant suivre une formation obligatoire en vue du développement de compétences liées à l'organisation du travail scolaire (Formation en direction d'institutions de formation, 2013). Les activités annuelles de perfectionnement sont très présentes dans le plan de formation continue des directions d'établissement. Plusieurs universités en partenariat dans les différents cantons en offrent sur une base régulière. Par ailleurs, à son entrée en poste, chaque directeur d'établissement doit former une équipe de doyens (Conseil du canton de Vaud, 2011), qui représentent des collaborateurs directs affectés à différents dossiers pédagogiques ou administratifs. Il faut noter qu'un directeur peut diriger plusieurs établissements dans des lieux différents et l'aide d'une équipe de doyens s'avère nécessaire.

La province de Castellón

L'Espagne est divisée en 17 territoires politiques, soit des « communautés autonomes ». La province de Castellón fait partie de la communauté de Valencia, qui possède ses propres lois et règlements, qui découlent cependant principalement des lois gouvernementales centrales. Depuis 2012, certaines modifications ont été effectuées quant à la nomination et aux exigences attendues pour accéder à un poste de direction (Comunitat Valenciana, 2012) afin d'alléger le processus. Certaines politiques et règlements demeurent ambigus, ce qui a influé sur les pratiques de nomination. Avant 2012, la direction d'établissement était un membre intéressé de l'équipe enseignante, qui possédait au moins cinq ans d'expérience en enseignement, dont un an à l'école même. Le candidat devait rédiger un projet expliquant sa vision des orientations de l'école et de la gestion scolaire et présenter un dossier à un comité. Ce dernier étudiait le dossier et recommandait ou non la candidature auprès de l'administration scolaire régionale. Si le processus se révélait favorable, le directeur obtenait un

mandat de quatre ans au bout duquel un inspecteur recommandait ou non la reconduite de ce mandat, pour un maximum de trois mandats, donc un total de 12 ans. Durant la première année en poste, le directeur devait suivre une formation d'une centaine d'heures offerte par l'administration scolaire. Depuis 2012, plusieurs éléments de cette procédure ont disparu. Maintenant, lorsqu'un enseignant souhaite poser sa candidature, il doit attendre la période annuelle de sélection des nouveaux directeurs. Il doit également posséder quelques années d'expérience en enseignement, mais pas nécessairement dans l'école où il pourrait être affecté. Ensuite, il rencontre l'inspecteur attitré au secteur de l'école et signifie son intérêt verbalement, sans avoir à rédiger de projet ou à construire un dossier. C'est l'inspecteur qui détermine s'il recommande ou non sa candidature à l'administration scolaire régionale. Le directeur n'a plus à suivre de formation une fois en poste, et aucune formation continue n'est prévue par la suite. Une partie de la tâche du directeur consiste en une tâche d'enseignement, calculée selon le nombre d'élèves qui fréquentent l'école. Celui-ci peut également recevoir de l'aide d'un adjoint. Il bénéficie du soutien d'un inspecteur du secteur, qui représente l'administration scolaire régionale. La direction doit communiquer à ce dernier tous les faits importants qui se déroulent dans son école. Quatre rencontres annuelles d'environ une heure sont prévues avec l'inspecteur et les autres directions d'établissements scolaires du secteur.

Il apparaît par ces explications qu'il existe des écarts significatifs entre les trois endroits quant aux exigences attendues pour occuper un poste de direction. Ce qui signifie que certaines directions d'établissement pourraient avoir plus de formation en gestion des difficultés diverses dans certaines régions avant même d'occuper un poste. Ce facteur pourrait modifier la manière de résoudre un problème éthique rencontré une fois en exercice.

Le deuxième facteur considéré dans l'analyse est lié à l'influence du contexte des réalités locales à l'intérieur même des régions.

2.3.2. Les contextes spécifiques des différents milieux scolaires à l'intérieur des régions

Lorsque le choix a été fait d'effectuer cette recherche dans trois pays différents, il était attendu qu'un amalgame complexe d'éléments culturels, socioéconomiques, politiques et géographiques influe sur les visions des directions d'établissement, outre les difficultés rencontrées en raison du contexte d'intégration scolaire. Cela a été le cas, mais également entre les milieux à l'intérieur d'une même région. En fait, les propos des participants

ont principalement reflété des facteurs liés davantage à des réalités locales plus que régionales. Voici certaines caractéristiques générales des contextes des différents milieux scolaires à l'intérieur des trois régions.

La province de Québec, Canada

Parmi les cinq directions, trois dirigeaient des écoles dans un village et deux en milieu urbain. Le fait d'œuvrer dans une école de village nous oblige à considérer certains facteurs lorsque se présentent des problèmes éthiques. Par exemple, les enseignants dans une école de village travaillent fréquemment ensemble depuis plusieurs années, ils peuvent habiter près de l'école et ils se fréquentent même en dehors du travail. Le personnel de l'école connaît les élèves et leur famille depuis parfois plus d'une génération. Les histoires personnelles des familles sont souvent des faits notoires. Cela comporte certains avantages, certes, quand il s'agit de comprendre et d'accommoder certaines personnes, mais cela peut aussi compliquer les décisions en raison du manque de détachement et des nombreux enjeux personnels en cause. Les deux écoles en milieu urbain, elles, présentent un autre aspect important à considérer : l'augmentation des nouveaux arrivants. Le multiculturalisme est un phénomène social complexe qui amène son lot d'effets de surprise à l'école en raison des nouvelles mœurs, des valeurs différentes ainsi que des contraintes significatives sur le plan de la communication. La dimension des personnes concernées et les besoins de quel acteur scolaire on doit prioriser (St-Vincent, 2011) dans les problèmes rencontrés ressortent comme ce qui prend le plus d'importance dans la réflexion des participants.

Le canton de Vaud, Suisse

Les six directions d'école ont exprimé que l'augmentation des élèves allophones ainsi que les conditions socioéconomiques faibles qui touchaient plusieurs élèves dans leurs écoles représentaient un grand défi. Il faut répartir les ressources, répondre à des besoins d'élèves démontrant des écarts considérables. Les nouvelles politiques, la réglementation de même que la reddition de compte auprès du département administratif sont des éléments très présents dans leur réflexion. Par exemple, si un parent fait valoir ses droits auprès du département et que celui-ci émet une directive, la direction est tenue de la prendre en considération rapidement. Dans les propos exprimés par les participants, les facteurs à considérer dans un problème éthique étaient davantage liés aux principes et au cadre professionnels (St-Vincent, 2011) qu'aux besoins de certains acteurs en particulier, contrairement aux participants du Québec.

La province de Castellón, Espagne

Dans la province de Castellón, l'intégration interculturelle est un élément très présent dans les milieux scolaires (Sales, Moliner et Traver, 2010). Certaines communautés se regroupent à l'intérieur de quartiers, comme les Arabes ou les Gitans. Ils amènent avec leur culture des règles tacites différentes à l'intérieur de l'établissement et dans l'environnement de l'école. Même si cela demande une adaptation de la part du personnel de l'école et de la direction, le regroupement de personnes ayant une culture semblable facilite certaines interventions au sens où celles-ci deviennent plus convergentes et les ententes sont plus claires et stables pour tous. Cependant, ce phénomène en crée un autre, celui de l'agglomération d'autres familles de même culture dans le quartier et l'isolation sociale dans la région. Ainsi, certaines familles espagnoles refusent que leur enfant fréquente l'école du quartier, celle-ci étant trop fortement teintée d'une autre culture. Cela a aussi des répercussions sur le choix de la répartition des ressources matérielles dans les écoles par la municipalité qui peut être encline à favoriser certains quartiers plus que d'autres, par stratégie politique.

Ainsi, lors de l'analyse des résultats, une attention a été portée quant à l'expérience des participants, aux exigences attendues pour occuper un poste de direction dans les trois régions ainsi qu'aux contextes particuliers des différents milieux scolaires à l'intérieur des régions pour mieux cerner les différences présentes dans les problèmes éthiques rencontrés et les approches qu'ils utilisaient pour résoudre ces problèmes éthiques.

3. LES RÉSULTATS : LES TYPES DE PROBLÈMES ÉTHIQUES RELEVÉS ET LES APPROCHES UTILISÉES POUR LES RÉSOUDRE

Les problèmes éthiques relevés représentent une interprétation de certains propos exprimés par les participants. Dans le cadre de notre recherche, un problème éthique se pose comme un dilemme qui se manifeste par le choix entre deux actions contradictoires (Malherbe, 2000). Plusieurs éléments doivent être considérés et il faut déterminer leur importance en raison des incidences pour les personnes concernées (Legault, 2003). Par exemple, une direction exprime le dilemme suivant : « *retirer ou ne pas retirer une enseignante de son poste pour protéger le bien-être psychologique des élèves ?* » (Pauline). Ce sont les enjeux sous-entendus qui justifient la raison d'être du dilemme et qui indiquent sa nature, c'est-à-dire s'il s'agit d'un conflit entre deux valeurs, deux principes, ou une valeur et un principe. Une valeur représente « ce qui vaut ; ce à quoi, individuellement ou collectivement, on

accorde de l'importance; ce qui a du poids pour un individu ou une collectivité... Elle constitue une priorité, une préférence, une référence» (Fortin, 1995, p. 100). Une valeur peut être acquise durant l'enfance ou au cours des expériences de vie. Un principe représente une ligne directrice pour prendre certaines décisions dans sa pratique (St-Vincent, 2011). Ainsi, dans ce problème éthique en particulier, c'est un conflit entre la valeur «Lien de confiance avec l'équipe-école» et le principe «Protéger les élèves» qui se manifeste. Pauline a beaucoup d'expérience et dirige une école dans un petit village. Le personnel de l'école manifeste ouvertement sa solidarité avec l'enseignante qui a vécu des épreuves difficiles au cours des dernières années. De plus, certains actes questionnables sont commis de manière parcimonieuse par l'enseignante et sont relatés confidentiellement à la direction d'école par quelques membres de l'équipe. Pauline se demande quelle action poser: retirer ou ne pas retirer l'enseignante de son poste? Il faut comprendre que le choix d'une action ou l'autre engendrera des conséquences importantes pour plusieurs personnes.

Dans le témoignage de chaque participant, il a été possible d'identifier quelques problèmes éthiques. Bien que l'expérience entre les participants, les contextes, la sévérité des enjeux et le type de conséquences anticipées sur les personnes impliquées diffèrent, plusieurs dilemmes présentaient des éléments similaires à la base. C'est-à-dire que les dilemmes liés à l'intégration concernent principalement le choix des actions à prendre envers un collègue, une personne-cadre ou un parent, et non directement envers l'élève.

Il est possible de relier chaque dilemme ressorti à une approche de la typologie dégagée. Nous avons d'abord choisi de présenter deux dilemmes par région, chacun illustrant une approche. Un bref portrait de chaque participant est ensuite dressé, suivi du dilemme identifié et d'une analyse interprétative de l'approche utilisée pour le résoudre. Enfin, la typologie présente l'ensemble des approches pour faciliter la compréhension.

3.1. LES PROBLÈMES RELEVÉS AU QUÉBEC, CANADA

Kim

Kim est directrice de deux écoles à l'ordre du primaire depuis deux ans. Dans l'une de ces écoles en milieu urbain, on retrouve des classes ordinaires, des classes de francisation et des classes d'adaptation scolaire. Plus de 400 élèves de différentes ethnies et certains nouveaux arrivants y sont inscrits. Avant d'arriver en poste, Kim avait déjà été adjointe à la direction pendant quatre ans dans une autre école. Elle possédait huit années d'expérience en enseignement dans des classes d'adaptation scolaire

à l'ordre du secondaire et avait œuvré pendant quatre ans auparavant comme psychoéducatrice dans d'autres milieux scolaires. Elle a complété un diplôme d'études supérieures spécialisées (DESS) en administration scolaire. De plus, elle possède un baccalauréat en enseignement en adaptation scolaire et un baccalauréat en psychoéducation.

Problème éthique raconté

Kim exprime un conflit entre le principe « Trouver des moyens pour aider un élève ayant des difficultés » et la valeur « Le bien-être des intervenants » :

Ce n'est pas facile d'être confrontée en rencontre de plan d'intervention. Le parent est là. Tu constates que l'enseignante ne veut pas intégrer le logiciel de technologie d'aide pour l'élève qui en a besoin. L'ouverture n'est pas là. Tu as comme deux choix : tu imposes, puis là, l'enseignante peut faire ce qu'elle veut, dire que ça ne fonctionne pas ou même prendre un congé de maladie parce qu'elle est en surcharge. Ou tu y vas plus doucement cette année en ralentissant les progrès du jeune, et tu vois avec la prochaine enseignante.

Elle soulève le fait que l'hétérogénéité des compétences et des besoins des élèves rendent la tâche très difficile pour certaines enseignantes, qui ne sont pas formées pour intervenir auprès de tous les élèves ayant des difficultés particulières d'adaptation ou d'apprentissage. Elle mentionne aussi que cette enseignante de 1^{re} année lui avait déjà signifié que la gestion de sa classe était trop exigeante et qu'elle était épuisée. Par conséquent, le dilemme de Kim se présente comme suit : imposer ou ne pas imposer à une enseignante d'utiliser une technologie d'aide pour aider un élève ayant des difficultés.

L'approche préventive

Kim adopte une approche de nature préventive devant les problèmes éthiques racontés, elle recherche une certaine stabilité dans les écoles qu'elle dirige. Il faut rappeler qu'elle est en poste depuis deux ans et qu'elle n'a pas d'autre expérience en gestion scolaire. Elle tente de comprendre les besoins du personnel et veut s'assurer de mettre graduellement en place certaines balises pour faciliter l'encadrement des différents acteurs scolaires, c'est-à-dire le personnel, les élèves et les parents. À titre d'exemple, pour résoudre le problème expliqué plus haut, elle consulte le service de ressources humaines de la commission scolaire sur certaines politiques, elle discute avec l'enseignante et évalue ses limites. Elle évalue aussi les besoins de l'élève avec l'orthopédagogue et demande à celle-ci d'aider le jeune à s'approprier graduellement la technologie d'aide en

dehors des classes pour l'année en cours. Finalement, elle prévoit l'instauration de procédures et de règles internes en ce qui concerne les mesures d'appui recommandées dans un plan d'intervention pour l'année suivante.

Héloïse

Héloïse est adjointe à la direction depuis huit ans et responsable des classes d'adaptation scolaire et de concentrations sportives à l'ordre du secondaire. Dans cette école en milieu urbain, on retrouve des classes ordinaires, d'adaptation scolaire et de concentrations spécialisées. Plus de 700 élèves de différentes ethnies, et certains nouveaux arrivants, y sont inscrits. Avant d'arriver en poste, elle a été responsable des services en adaptation scolaire à la commission scolaire pendant six ans. Elle possédait alors dix années d'expérience en enseignement à l'ordre du secondaire. Elle a complété un baccalauréat et une maîtrise en histoire. Bien qu'il soit attendu qu'une formation particulière soit suivie au Québec, dans le cas d'Héloïse, ses diverses expériences ont été reconnues suffisantes. Elle a suivi plusieurs cours universitaires de sa propre initiative en formation continue.

Problème éthique raconté

Héloïse exprime un conflit entre la valeur « Persévérance dans le soutien » et la valeur « Bien-être des intervenants et des élèves » :

Trouver le bon service, c'est difficile. Des fois, il n'existe pas. Les enseignants me disaient qu'ils n'arrivaient plus à gérer la situation et que les autres élèves n'avaient plus la même attention. Et je leur disais qu'il fallait se donner du temps. Mais c'était comme trop de violence pour toute la classe.

Héloïse souhaite que l'élève bénéficie de toutes les ressources pour progresser, mais en même temps, elle ne peut ignorer que la charge de travail pour l'équipe des intervenants soit devenue très exigeante et que l'ensemble des élèves de la classe ne peut plus profiter du soutien habituel. Par conséquent, le dilemme d'Héloïse se présente comme suit : continuer ou ne pas continuer à offrir des services à un élève ayant des difficultés sévères, dont des troubles de comportement qui mobilisent beaucoup de ressources.

L'approche accompagnante

Héloïse adopte une approche accompagnante devant les problèmes éthiques racontés. Elle recherche une progression, analysant les éléments une étape à la fois. Son rôle d'adjointe à la direction l'amène à considérer davantage les aspects pédagogiques plutôt qu'administratifs. Elle

accompagne les élèves, les parents et les intervenants dans leur démarche à long terme, mais envisage des actions pour une période déterminée et réévalue la situation à ce moment-là.

Par exemple, pour résoudre le problème expliqué plus haut, elle documente les interventions sur une période donnée. À une certaine étape, elle demande des ressources supplémentaires au service de ressources humaines de la commission scolaire. Plus tard, elle réévalue et pose un ultimatum à l'administration, prête à quitter son poste. Elle finit par être entendue par un comité et démontre qu'aucune autre option n'est possible que celle de retirer l'élève de l'école.

3.2. LES PROBLÈMES RELEVÉS DANS LE CANTON DE VAUD, SUISSE

Juliette

Juliette est directrice d'une école à l'ordre du secondaire depuis deux ans. Plus de 800 élèves sont répartis dans deux bâtiments différents. L'équipe de direction comprend quatre doyens¹. Dans cette école, située en milieu urbain, on retrouve une diversité culturelle croissante et beaucoup d'allophones, issus de milieux socioéconomiques favorables. Avant d'arriver en poste, Juliette a été doyenne pendant un an. Elle possède 17 années d'expérience en enseignement à l'ordre du secondaire et du primaire. Elle est titulaire d'un diplôme d'enseignement et a suivi la formation pour les directions d'institutions de formation. Elle a aussi suivi plusieurs cours de management et de gestion d'équipe de sa propre initiative en formation continue.

Problème éthique raconté

Juliette exprime un conflit entre le principe « Inciter l'enseignante à assumer son rôle » et le principe « Protéger le bien-être de l'élève » :

Je dois me préoccuper de ce gamin qui présente de l'anxiété, qui est en souffrance véritablement et à cause de cette enseignante, parce que ce qu'elle fait c'est inadéquat, elle rajoute au problème. Cela a été clairement dit par le psychologue. Et puis en même temps, je ne pouvais pas retirer l'élève sans qu'elle sache qu'elle y était aussi pour quelque chose dans l'explosion de ce cas,

1. Un doyen agit comme un adjoint à la direction d'établissement en plus d'assumer une partie de tâche en enseignement.

parce qu'elle, elle voulait que l'on retire cet enfant de sa classe, évidemment ! Je devais préserver l'enfant, quand même, lui redonner le goût de l'école et puis calmer la famille. Alors, comment faire ?

Juliette veut exercer un rôle de bienveillance à l'égard de l'élève. Cependant, elle appréhende les conséquences qu'un retrait peut entraîner chez le jeune et sur l'enseignante qui répète le même scénario lorsqu'elle rencontre des difficultés avec certains élèves. Par conséquent, le dilemme de Juliette se présente comme suit : retirer ou ne pas retirer un élève dans le groupe d'une enseignante qui a une attitude inadéquate envers lui.

L'approche active

Devant les problèmes éthiques racontés, Juliette utilise une approche active. Elle recherche une équité entre les acteurs scolaires et les recadre en explicitant le rôle et les responsabilités de chacun. Elle est en poste depuis deux ans et accorde beaucoup d'importance à certains principes professionnels liés à la bienveillance institutionnelle. Elle va chercher de l'aide auprès des professionnels de l'équipe-école pour proposer des stratégies et des moyens aux élèves, aux parents et aux intervenants.

Ainsi, pour résoudre le problème expliqué plus haut, Juliette prend le temps de consulter le département administratif sur les possibilités et les limites de ses interventions. Elle rencontre l'enseignante avec un psychologue pour lui proposer des stratégies. Ensuite, elle effectue un suivi auprès de celle-ci. Après quelque temps, elle reçoit les plaintes de la mère qui déclare que l'enseignante n'aide toujours pas l'élève avec son attitude. De plus, la mère explique que l'enseignante la harcèle par téléphone. Juliette finit par retirer l'élève de la classe et interdire à l'enseignante d'entrer en contact avec le parent.

Jacques

Jacques est directeur d'une école à l'ordre du primaire depuis 10 ans. Plus de 1 200 élèves, provenant de milieux défavorisés, sont répartis dans quatre bâtiments différents. L'équipe de direction comprend six doyens. Dans cette école, située en milieu urbain, dans des quartiers multi-ethniques, on retrouve des classes ordinaires, des classes à concentrations spécialisées et certaines classes visant l'inclusion d'élèves ayant des besoins différents. Avant d'arriver en poste, Jacques a été doyen pendant 10 ans dans une école à l'ordre du secondaire. Il possède 17 années d'expérience en enseignement à l'ordre du secondaire. Il est titulaire un diplôme d'enseignement disciplinaire et a suivi la formation pour les directions d'institutions de formation.

Problème éthique raconté

Jacques exprime un conflit entre le principe « Respecter les limites des interventions des membres de l'équipe-école pour aider l'élève » et le principe « Respecter les directives émises par le département administratif quant aux droits des parents » :

L'enfant se cache sous la table, fait des gestes désordonnés en criant et ça fait peur aux enseignantes qui ne savent plus comment gérer. Alors la difficulté que l'on a eue, c'est que cette maman voulait absolument que son enfant soit dans une classe ordinaire, avec une volonté que je n'ai jamais vue. Nous, on a essayé de lui faire comprendre que nous n'étions pas outillés pour recevoir son enfant dans de bonnes conditions, on avait vraiment l'impression d'être à nos limites. Personnellement, je suis convaincu qu'on doit intégrer un maximum d'élèves, mais pour autant que ça garde du sens, sinon ça devient de la maltraitance. Elle a été voir la chef du département, en principe il n'y a pas de parent qui vont la rencontrer, qui, elle, m'a contraint à le garder à l'école. Il y a eu tant de déni de la part de la maman que j'en suis venu à signaler la situation à la Société de la protection de la jeunesse.

Jacques constate qu'il est trop difficile de permettre à l'élève d'intégrer le milieu scolaire et de se développer dans les conditions actuelles. Il estime que les ressources en classes ordinaires ne sont pas suffisantes et que les difficultés éprouvées par les membres de l'équipe-école sont trop importantes. Par ailleurs, il est contraint de suivre les directives émises par ses supérieurs. Par conséquent, le dilemme de Jacques se présente comme suit : inclure ou ne pas inclure l'élève dans une classe ordinaire à la demande du parent.

L'approche conciliante

Jacques adopte une approche conciliante devant les problèmes éthiques racontés. Il recherche un accord possible entre les acteurs scolaires et des solutions avec les ressources internes lorsqu'il y a un litige. Il est en poste depuis 10 ans et accorde beaucoup d'importance à la réflexion et au dialogue avec le personnel de l'école. À titre d'exemple, pour résoudre le problème expliqué plus haut, Jacques avise le personnel qu'il a reçu une directive du département administratif et qu'ils sont contraints de trouver une solution pour garder l'élève à l'école, dans une classe ordinaire. Avec l'équipe-école, il convient d'ajuster les modalités habituelles de services et les interventions pour aider l'élève, mais il avise également la mère sur les mesures légales qui devront être prises auprès de la Société de protection de la jeunesse, et ce, dès que l'inclusion sera évaluée par l'équipe-école comme une maltraitance.

3.3. LES PROBLÈMES RELEVÉS DANS LA PROVINCE DE CASTELLÓN, ESPAGNE

Sismas

Sismas est directeur d'une école à l'ordre du primaire depuis deux ans. Une centaine d'élèves, presque en totalité des Gitans, fréquentent l'école. Il reçoit l'aide d'un adjoint. Dans cette école, située en banlieue, on retrouve des classes ordinaires. Il est important de noter qu'aucun membre du personnel n'est gitan. Avant d'arriver en poste, Sismas n'a pas eu d'expérience en gestion scolaire et n'enseignait pas à cette école. Cela fait maintenant 10 ans qu'il enseigne dans des écoles à l'ordre du primaire. Il est titulaire d'un diplôme d'enseignement.

Problème éthique raconté

Sismas exprime un conflit entre le principe « Conserver la paix sociale dans la communauté » et le principe « Éduquer les élèves pour le respect de l'environnement scolaire » :

Un élève a défait une partie de la clôture de l'école pour revendre le métal et se faire de l'argent pour consommer des drogues. Je devais intervenir, mais je ne pouvais le faire directement. J'ai discuté avec la famille, qui ne voulait pas collaborer. Je ne peux porter plainte au service de police, car c'est un système répressif et cela envenime les liens créés avec les familles de la communauté. La communauté des Gitans favorise plutôt la médiation par la table de représentation des associations du quartier².

Sismas doit intervenir pour s'assurer que le vandalisme cesse à l'école et que le message soit véhiculé aux élèves qu'il est important de respecter les biens matériels de l'école. Cependant, les liens délicats établis avec la communauté gitane font qu'il ne peut insister directement auprès de l'élève ou de sa famille sans conséquence importante. Dès lors, le dilemme de Sismas se présente comme suit : intervenir ou ne pas intervenir directement auprès d'un élève qui a fait du vandalisme à l'école.

L'approche adaptative

Dans les problèmes racontés, Sismas adopte une approche adaptative. Il recherche une ouverture entre les acteurs scolaires et des solutions avec les ressources internes lorsqu'il y a une situation complexe. Il est en poste

2. En ce qui a trait aux participants de la région de la province de Castellón, les propos sont extraits de la traduction de la chercheuse collaboratrice présente au moment des entrevues, Odet Garcia Moliner, interprète du catalan au français.

depuis deux ans et était peu familier avec la culture des Gitans à son arrivée. Il veut établir des liens avec la communauté du quartier. Il tente d'apporter de nouvelles façons de communiquer et de procéder à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Par exemple, pour résoudre le problème expliqué plus haut, après avoir constaté le refus de la famille d'intervenir auprès de leur enfant, Sismas va consulter le représentant de l'association de quartier et lui explique la situation. Il insiste sur le fait qu'il ne peut ignorer le geste de vandalisme. Le représentant consulte alors le « chef » de la communauté et l'association. Ils négocient ensuite et échangent certaines faveurs avec Sismas pour que cette situation se règle. Sismas accepte les conditions et laisse l'association décider des conséquences pour le jeune sans intervenir directement auprès de celui-ci.

Rosa

Rosa est directrice d'une école à l'ordre du primaire depuis 10 ans. Plus de 400 élèves fréquentent l'école. Elle reçoit l'aide d'un adjoint. Dans cette école, située en milieu urbain, dans un quartier socioéconomiquement favorisé, on retrouve des classes ordinaires de tous les cycles. Les ressources matérielles témoignent d'un soutien financier significatif. Par exemple, chaque classe est munie d'un tableau numérique interactif. Avant d'arriver en poste, Rosa a été adjointe à la direction dans une école à l'ordre du primaire pendant cinq ans. Elle est titulaire d'un diplôme et enseigne depuis 28 ans dans des écoles aux ordres du primaire et du secondaire.

Problème éthique raconté

Rosa exprime un conflit entre le principe « Travailler la résolution de conflits avec les élèves » et la valeur « Empathie vis-à-vis des limites des parents » :

Nous avons eu une rencontre avec le psychologue et les parents des deux enfants : celui qui avait intimidé, qui a des troubles de comportement, et celui qui s'est fait intimider. Nous avons tenté d'arriver à une entente, mais les parents de l'enfant intimidé refusaient de dialoguer, ils voulaient que l'autre élève soit retiré de l'école. Ils agissaient eux-mêmes comme des enfants ! Je ne comprends pas comment c'est possible ! Nous avons dû changer l'élève de groupe, même s'ils jouaient de nouveau ensemble après que les enseignants soient intervenus pour régler les conflits.

Rosa souhaite régler la situation en établissant un dialogue. Cependant, elle se bute à un manque d'ouverture de la part des parents. De plus, elle doit justifier ses décisions auprès de l'administration scolaire. Par conséquent, le dilemme de Rosa se présente comme suit : intervenir ou ne pas intervenir uniquement auprès de l'élève qui a fait de l'intimidation.

L'approche proactive

Rosa adopte une approche proactive devant les problèmes éthiques racontés. Elle recherche un équilibre entre les actions présentes et les stratégies pour l'avenir. Elle est en poste depuis 10 ans et accorde beaucoup d'importance à l'éducation et à la formation des acteurs scolaires pour que « *tous puissent se développer comme personne* ». À titre d'exemple, pour résoudre le problème expliqué plus haut, Rosa discute d'abord au téléphone avec les parents pour les informer. Elle reçoit ensuite les deux familles pour dialoguer et trouver la meilleure façon de régler ce conflit. Les parents de l'élève intimidé sont mécontents du fait que ce ne soit pas l'intimidateur uniquement qui ait des conséquences, malgré que les enfants aient réussi à résoudre leurs conflits à l'école. Rosa change l'élève de groupe, mais cela ne satisfait pas les parents. Ils le changent d'école. Elle propose alors à l'équipe-école de mettre sur pied des formations pour éduquer les élèves à la résolution de conflits.

4. LA TYPOLOGIE DES APPROCHES DE RÉOLUTION

La nature des approches a été dégagée par l'interprétation des propos des différents participants quant aux actions posées ou envisagées devant les problèmes éthiques racontés. Ce qui est intéressant est que l'approche adoptée par un participant se reflétait dans tous les problèmes éthiques qu'il choisissait de raconter. Nous avons pu identifier les types d'approches dans au moins deux des trois régions, sauf pour l'approche conciliante, qui a été mise en évidence dans le canton de Vaud uniquement. Bien que le nombre de participants soit restreint (15), la récurrence de certaines caractéristiques dans la manière d'adresser un problème éthique nous amène à formuler une proposition de typologie. Les nuances entre les approches sont expliquées à la suite du tableau 8.2.

L'approche préventive est axée sur l'établissement d'une défense. La direction sent qu'elle doit se protéger pour les prochaines situations, car elle perçoit une instabilité de la dynamique du milieu confronté à trop d'éléments nouveaux. Il semble important de construire des balises, de rechercher des appuis et de se préparer pour ce qui risque de surgir.

L'approche accompagnante, quant à elle, est axée sur un rythme plus lent devant les situations problématiques. On vise la progression, mais on veut prendre le temps d'évaluer l'incidence des moyens mis en œuvre et de bien réfléchir avant de prendre une autre décision. Les personnes concernées sont consultées et l'ensemble des informations essentielles est communiqué.

TABLEAU 8.2
Typologie des approches utilisées pour résoudre
les problèmes éthiques rencontrés

| <i>Approche</i> | <i>Description</i> | <i>But</i> | <i>Participant</i> |
|-----------------|---|-------------|--------------------|
| Préventive | Évite les situations problématiques anticipées par la mise en place de précautions. | Stabilité | Kim |
| Accompagnante | Recherche un rythme, une progression, analyse une étape à la fois. | Progression | Héloïse |
| Active | Agit devant les situations, choisit des stratégies sur mesure, à court terme. | Équité | Juliette |
| Conciliante | Amène les personnes à s'entendre sur un point en litige en leur présentant les compromis possibles à court et moyen termes. | Accord | Jacques |
| Adaptative | Laisse place à l'ajustement à moyen terme, favorise l'harmonie entre les personnes et les moyens mis en œuvre. | Ouverture | Sismas |
| Proactive | Orienté ses actions vers le futur, choisit des stratégies à moyen et long termes. | Équilibre | Rosa |

L'approche active se veut plutôt une réaction aux événements en vue de rétablir rapidement les situations. On recherche une équité entre les acteurs : chacun son rôle et ses responsabilités. On s'ajuste et on recadre devant les situations qui s'enchaînent au fur et à mesure jusqu'à une résolution satisfaisante.

L'approche conciliante, pour sa part, amène les acteurs scolaires à s'entendre sur les compromis viables que chaque parti est prêt à faire à court ou moyen terme. On vise un accord, mais pas nécessairement la satisfaction de chaque personne. Un contexte dans lequel plusieurs contraintes administratives, réglementaires ou légales peuvent entrer en jeu semble propice pour adopter ce type d'approche.

En ce qui a trait à l'approche adaptative, elle favorise un espace de dialogue pour un ajustement à moyen terme. On vise une ouverture et une harmonie entre les acteurs scolaires. Une certaine procédure est respectée dans la dynamique de résolution, dans laquelle chacun peut s'exprimer et est écouté. On arrive à une entente finale où on vise que chaque personne soit satisfaite.

Finalement, l'approche proactive est axée sur un objectif à plus long terme. On vise un équilibre entre la résolution des problèmes, la prévention et l'éducation. Les actions, les stratégies sont orientées vers le futur. Le problème sera résolu à moyen terme, mais il devient le motif ou l'intérêt de départ pour de nouveaux projets, une nouvelle formation pour certains acteurs scolaires : les parents, le personnel scolaire, l'ensemble des élèves.

5. LA DISCUSSION QUANT AUX PROBLÈMES ÉTHIQUES IDENTIFIÉS ET AUX APPROCHES UTILISÉES

Dans le cadre de cette recherche, la nature des problèmes éthiques relevés était plus étroitement liée aux particularités et aux défis présents dans le milieu, qui eux étaient influencés de manière plus large par les contextes sociopolitique, culturel et géographique régional. De plus, pour tous les participants, les enjeux centraux se situaient dans les interventions à effectuer auprès du personnel de l'équipe-école, des parents, des représentants du cadre professionnel et non directement auprès de l'élève.

Dans la province de Québec, au Canada, les conflits émergents ont davantage suscité un questionnement rattaché aux acteurs scolaires, illustré par la question sous-jacente *Les besoins de quel acteur dois-je prioriser ?* Dans le canton de Vaud, en Suisse, la réflexion des participants convergeait plutôt vers les principes professionnels à prioriser dans la situation. Dans la province de Castellón, en Espagne, le questionnement devant les problèmes éthiques était lié à la valeur de confiance accordée aux personnes concernées, soit des représentants des institutions du cadre professionnel, tel que l'inspecteur, ou encore des personnes de la communauté environnante. Dans cette région, le principe de collégialité avec le personnel de l'équipe est très présent dans les propos. Les collègues ne faisaient pas partie des acteurs scolaires au centre des enjeux dans les problèmes éthiques racontés. Il est important de rappeler que la direction fait aussi partie de l'équipe enseignante.

Dans les différentes études explorant les conflits éthiques rencontrés par les directions d'établissement (Begley, 1999 ; Eyal, Berkovich et Schwartz, 2011 ; Frick, 2011 ; Norberg et Johansson, 2007), il ressort de l'analyse des témoignages de directions d'établissement que, bien qu'ils affirment généralement que le meilleur intérêt de l'élève est au centre de leurs préoccupations, ils s'appuient plutôt, dans leurs justifications, sur un ensemble d'éléments plus complexes pour prendre une décision (Shapiro et Stefkovich, 2011). À titre d'exemple, ils justifient leurs actions en s'appuyant

sur des valeurs personnelles ou des principes professionnels. Dans le cadre de notre recherche, les types d'approches adoptées et les voies d'action privilégiées dépendaient de ce que la direction d'établissement visait à instaurer dans le milieu de pratique, peu importe la région : équilibre, équité, stabilité, accord, progression dans le cheminement de l'élève ou ouverture. Par ailleurs, il est fort probable que les valeurs et les principes personnels et professionnels de la personne de même que son expérience professionnelle et la période dans laquelle elle se situe dans sa carrière jouent aussi un rôle sur l'approche qu'elle privilégie.

Il demeure probable que le changement de milieu ou encore dans la dynamique d'un milieu, en raison de facteurs endogènes ou exogènes (Baby, 2012), soit susceptible de modifier l'approche utilisée pour résoudre des problèmes éthiques. Par exemple, l'apparition de nouvelles conditions, de nouvelles personnes, de nouveaux élèves ou de nouvelles politiques peuvent modifier les objectifs dans les décisions. Enfin, il est important de noter que la direction d'établissement est amenée devant un problème éthique, par son statut, à prendre les décisions finales seule (Cordeiro et Cunningham, 2013 ; Obin, 1996). Cela aussi peut influencer sur l'approche utilisée.

CONCLUSION

La démarche a été réalisée dans trois milieux géographiques distincts avec des politiques d'intégration similaires, mais dans lesquelles chaque milieu présentait ses propres défis. Considérant le fait que chacune des approches, sauf l'approche conciliante, ait été identifiée dans deux des trois endroits ciblés, il semble intéressant de s'appuyer sur cette typologie pour développer des pistes d'accompagnement auprès des directions d'établissement, particulièrement en formation continue.

La typologie met en lumière diverses approches utilisées par les directions d'établissement pour la résolution de problèmes éthiques et permet de poser de nouveaux éléments de réflexion sur les pratiques actuelles et sur celles possibles lorsque se présente un problème éthique. Cela permet aussi de dégager certaines pistes pour la formation continue afin d'aider le développement de l'agir éthique chez les directions d'établissement : prendre connaissance des différents types d'approches utilisées par les directions d'établissement scolaire et cerner l'approche à privilégier dans un milieu de pratique, selon la dynamique et les défis présents.

Occuper un poste de direction d'établissement exige un jugement professionnel bien développé. Cependant, les problèmes éthiques surviennent dans le milieu avec des complexités souvent difficiles à gérer. C'est pourquoi il devient de plus en plus essentiel pour ce professionnel d'apprendre à cerner ses propres structures sous-jacentes sur lesquelles reposent ses décisions et à accompagner les membres de son équipe-école dans le même processus et se préparer ensemble à la résolution de problèmes éthiques en équipe.

La discussion de la présente recherche est certes tributaire de l'analyse de la réflexion de quinze directions d'établissement dans trois pays différents. De surcroît, les typologies présentent une caractéristique évolutive (Legendre, 2005); ainsi, elles doivent être sans cesse remaniées et révisées (Larouche, 2011). Dès lors, la typologie proposée mérite un approfondissement et l'exploration de plusieurs éléments tels que le genre, les notions en lien avec l'éthique professionnelle abordées antérieurement dans la formation du participant, ou encore son niveau de sensibilité à l'éthique. De plus, il serait important d'explorer comment le genre, l'expérience professionnelle et la période dans laquelle se situe la direction d'établissement dans sa carrière influent sur l'approche utilisée pour résoudre un problème éthique. Ces recherches pourraient mettre en évidence l'évolution possible des approches ou nuancer la distinction entre les approches présentées, ou encore en faire émerger de nouvelles.

Cette étude apporte un nouveau regard sur la manière de résoudre un problème éthique par les directions d'établissement, et ce, particulièrement en contexte d'intégration. La typologie proposée quant aux approches utilisées par des directions d'établissement présente des avenues de réflexion intéressantes sur la manière de résoudre des problèmes éthiques. De plus, elle se distingue par sa nature dynamique. En effet, il semble possible qu'une approche se transforme ou encore se conjugue à une autre selon l'évolution ou les changements dans le milieu. Ainsi, cette typologie permet aux directions d'établissement de réfléchir sur leurs pratiques actuelles, mais aussi sur l'ajustement possible en regard de leur milieu de pratique ou de leur projet professionnel.

RÉFÉRENCES

- Baby, A. (2012). « L'école et son rapport au changement », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire : pour le bien-être et la réussite de tous*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 29-46.
- Beaupré, P. et L. Landry (2010). « Les ressources qui gravitent autour de l'enseignant et de l'élève en contexte d'inclusion », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 133-143.
- Begley, P. (1999). « Guiding values for the future school leaders », *Orbit*, 30(1), p. 19-23.
- Bélanger, S. (2010). « Attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 111-132.
- Carbo, M. (1995). « Educating everybody's children », dans G.R. Carter (dir.), *Educating Everybody's Children: Diverse strategies for Diverse Learners*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, p. 1-8.
- Comunitat Valenciana (2012). « Diari Oficial », <http://www.docv.gva.es/datos/2012/03/16/pdf/2012_2524.pdf>, consulté le 6 août 2014.
- Conseil du canton de Vaud (2011, mise à jour 1^{er} janvier). « Loi scolaire », <http://www.rsv.vd.ch/dire-cocoon/rsv_site/doc.fo.html?docId=5634&docType=loi&page_format=A4_3&Pcurrent_version=24&PetatDoc=vigueur&isRSV=true&isSjL=true&outformat=html&isModifiante=false&with_link=true&num_cha=400&base=RSV>, consulté le 14 septembre 2014.
- Cordeiro, P.A. et W.G. Cunningham (2013). *Educational Leadership. A Bridge to Improved practice*, 5^e éd., Hoboken, Pearson.
- Deniger, M.-A. (2012). « La gestion et l'appropriation du changement en éducation », *Éducation et francophonie*, XL(1), p. 1-11.
- Doudin, P.-A., D. Curchod-Ruedi et L. Lafortune (2010). « Inclusion et santé des enseignants et enseignantes : facteurs de risque et de protection », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire : pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 111-132.
- Eyal, O., I. Berkovich et T. Schwartz (2011). « Making the right choices: Ethical judgments among educational leaders », *Journal of Educational Administration*, 49(4), p. 396-413.
- Fédération des ordres professionnels des juristes du Canada (2013, mise à jour 12 juin). « Règlement sur les conditions d'emploi des gestionnaires des commissions scolaires », <http://www.canlii.org/fr/qc/legis/regl/1998-goq-2-5498-et-6061/derniere/1998-goq-2-5498-et-6061.html#ANNEXE_1_278955>, consulté le 6 août 2014.

- Fédération québécoise des directions d'établissement d'enseignement (2013, mise à jour 22 mai). « La FQDE en bref », <<http://fqde.qc.ca/fqdeenbref/>>, consulté le 14 septembre 2014.
- Formation en direction d'institution de formation (2013, mise à jour 26 juin). « FORDIF », <<http://www.fordif.ch/fordif.nsf/vwBaseDocuments/AAAFDF01?OpenDocument&lng=fr>>, consulté le 6 mars 2013.
- Fortin, P. (1995). *La morale, l'éthique, l'éthicologie*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Frick, W.C. (2011). « Practicing a professional ethic: Leading for the students' best interests », *American Journal of Education*, 117(4), p. 527-562.
- Glaser, B. et A.L. Strauss (1992). « La méthode comparative continue en analyse qualitative », dans A.L. Strauss (dir.), *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan, p. 280-300.
- Husu, J. et K. Tirri (2001). « Teachers' ethical choices in sociomoral settings », *Journal of Moral Education*, 30(4), p. 361-375.
- Jorgensen, C.M. (2006). « Participatory decision making: The Inclusion facilitator's role as a collaborative team leader », dans M. Jorgensen, M.C Schuh et J. Nisbet (dir.), *The Inclusion Facilitator's Guide*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., p. 103-124.
- Larouche, C. (2011). *La validation d'une typologie des conceptions des universités en vue d'évaluer leur performance*, Thèse de doctorat, Université Laval.
- Leclerc, M. (2012). *Communauté d'apprentissage professionnelle. Guide à l'intention des leaders scolaires*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legault, G.A. (2003). *Professionalisme et délibération éthique*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin.
- Malherbe, J.-F. (dir.) (2000). *Compromis, dilemmes et paradoxes en éthique clinique*, Montréal, Artel-Fides.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport – MELS (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement. Les orientations et les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.
- Norberg, K. et O. Johansson (2007). « Ethical dilemmas of Swedish school leaders: Contrasts and common themes », *Educational Management Administration & Leadership*, 35(2), p. 277-294.
- Obin, J.-P. (1996). *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette Éducation.
- Pailé, P. et A. Mucchielli (2008). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin.
- Parent, G. (2010). « Rôles de la direction dans une école inclusive », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 169-194.

- Prud'homme, L., S. Ramel et R. Vienneau (2011). « La légitimité de la diversité en éducation : réflexion sur l'inclusion », *Éducation et francophonie*, 39(2), p. 6-22.
- Rousseau, N. (2010). « Des idéaux en mouvance », dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire. Pistes d'action pour apprendre tous ensemble*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 5-7.
- Rousseau, N. et S. Bélanger (2004). « Dix conditions essentielles à la mise en place d'une école inclusive », dans N. Rousseau et S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 347-372.
- Sabourin, P. (2009). « L'analyse de contenu », dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, 5^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec.
- Sage, D.D. (1997). « Administrative strategies for achieving inclusive schooling », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., p. 105-116.
- Sales, A., O. Moliner et J. Traver (2010). *La construcción de la escuela intercultural inclusiva desde procesos de investigación-acción*, Castellón, Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I. [CD-Rom]
- Savoie-Zajc, L. (2003). « La recherche qualitative/interprétative en éducation », dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Introduction à la recherche en éducation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 171-198.
- Shapiro, J.P. et J.A. Stefkovich (2011). *Ethical Leadership and Decision Making in Education: Applying Theoretical Perspectives to Complex Dilemmas*, 3^e éd., New York, Routledge.
- Stainback, S. et W. Stainback (1997). « Collaboration, Support networking, and community building », dans S. Stainback et W. Stainback (dir.), *Inclusion: A Guide for Educators*, Baltimore, Paul H. Brookes Publishing Co., p. 193-208.
- 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, Université de Sherbrooke.
- St-Vincent, L.-A. (2013a). « Préparer une direction d'établissement à résoudre un problème éthique rencontré en contexte scolaire », *Le Point en administration de l'éducation*, 15(3), p. 16-21.
- St-Vincent, L.-A. (2013b). « Développer le cadre de référence éthique des acteurs scolaires pour favoriser la résolution de problèmes éthiques en équipe », *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, (2), p. 6-12.
- Trépanier, N. et M. Paré (dir.) (2010). *Des modèles de service pour favoriser l'intégration scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

CONCLUSION

De l'agir éthique en éducation
comme d'un *work in progress*

Antoine Baby
Université Laval

Le moment est venu de tirer quelques conclusions de cet ensemble des contributions réunies autour du thème *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation*. Le dictionnaire rappelle que, dans le sens de *ce qui termine un ouvrage*, le mot « conclusion » peut être synonyme d'« épilogue ». Or, un des sens proposés pour le mot épilogue est « dénouement ». C'est en ce sens que nous tenterons d'abord de retrouver le droit fil de ce corpus pour en dégager la substance et le dénominateur commun de l'agir éthique des gens de l'école. Nous terminerons ensuite en ouvrant quelques prolongements possibles, quelques suites à donner par des travaux ultérieurs sur des aspects de la question de l'éthique scolaire qui n'ont pas été abordés ici.

La nouveauté relative des préoccupations éthiques dans le champ scolaire sollicite les chercheurs dans toutes les directions, créant du même coup une impression de dispersion. Si l'agir éthique comme objet d'étude semble pour l'instant difficile à saisir et à cerner, cela tient, en partie du moins, au fait que dans le monde scolaire, l'agir éthique comme praxis est encore à l'heure actuelle un vaste chantier en voie d'édification, ce que les anglophones appellent un « *work in progress* ». Il n'en reste pas moins que plusieurs chapitres de l'ouvrage apportent une contribution significative dans le sens d'un resserrement et d'une reconstruction à la fois sur le plan sémantique et sur le plan théorique. Certains d'entre eux mettent aussi en évidence ce qui, dans plusieurs cas, pourrait constituer les paramètres fondateurs d'un agir éthique propre au milieu scolaire.

UN QUÉBEC ANOMIQUE

Dans le premier chapitre, Cloutier, St-Vincent et Loiola définissent le contexte particulier d'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation initiale à l'enseignement. Sans nier que ces préoccupations puissent être un volet particulier d'un fait de société, ce qu'ils appellent l'« évolution sociétale », ils insistent davantage sur un facteur propre au métier d'enseigner, celui de sa professionnalisation. Selon cette façon de voir les choses, si une préoccupation éthique se fait de plus en plus présente, c'est pour une bonne part en raison d'un courant de professionnalisation de l'enseignement. Cette hypothèse de travail est d'ailleurs reprise par Jeffrey dans le chapitre suivant. Nous y reviendrons.

Sans contredire cette hypothèse, nous nous permettrons cependant d'élargir le contexte d'émergence à l'échelle de rien de moins qu'une crise de civilisation. Comme cela se manifeste dans toutes les sphères de la vie en société et dans nombre de sociétés en même temps, j'aime considérer en effet que l'intérêt grandissant pour les questions éthiques est en quelque

sorte la résultante d'un effet de contreponds de la sécularisation et de la laïcisation des sociétés occidentales et, en ce qui nous concerne, de la société québécoise. Pour dire les choses simplement, avec la pluralisation des croyances et des systèmes de référence morale, l'Église catholique québécoise a perdu son emprise sur les conduites et son code moral a cessé graduellement d'être la référence hégémonique et obligée. Or, il faut croire qu'en cette matière, il en est de la société comme de la nature, elles ont toutes deux horreur du vide. Voilà pourquoi les collectivités laissées à elles-mêmes, sans guides, sans repères éprouvés des conduites appropriées, ont senti le besoin de baliser les voies de leur développement sur le plan normatif.

Comme Durkheim (1969, 2013) l'a démontré, une collectivité ne peut pas survivre longtemps à un état d'anomie, ce que les sociologues fonctionnalistes américains ont appelé un état de «*normlessness*», qui équivaut à une situation où il y a tellement de normes de conduites possibles que c'est comme s'il n'y en avait pas. C'est le chaos. Durkheim a même fait de cet état de relâchement normatif extrême le facteur principal du suicide et de l'aliénation des personnes dans certaines conditions sociales. Très vite apparaît donc la nécessité de reconstruire des codes de conduites. Or, l'Histoire nous enseigne qu'un code moral hégémonique, voire totalitaire, est rarement remplacé par un autre, sauf peut-être dans le cas des luttes idéologiques et religieuses. Généralement, une hégémonie bousculée est, dans un premier temps, remplacée par une prolifération de systèmes de références qui servent à guider les conduites «*déboussolées*» dans une variété de contextes. Mais dans la dynamique des sociétés pluralistes qui, plus que d'autres, sont constamment à la recherche d'une cohésion sociale minimale, cet état provisoire ne peut durer. Il s'ensuit alors des arbitrages dont il émerge des consensus sur les valeurs supérieures. Dans l'ère moderne, la forme la plus achevée de ces consensus est sans doute celle des chartes des droits et libertés de la personne. Certains pays vont même jusqu'à enchâsser ces chartes dans leur constitution, histoire d'assurer une certaine pérennité à ce qui constitue l'ultime référence de la justesse et de la pertinence des conduites humaines. Ces chartes rejoignent toutefois rarement la spécificité des besoins d'ordre dans toutes les sphères d'une société donnée. C'est alors qu'entre en ligne de compte ce que nous nous permettrons d'appeler la dynamique des systèmes éthiques, qui viennent préciser la configuration que prendront, dans des situations particulières, les valeurs convenues au plus haut niveau. Cela semble être comme c'est le cas de la situation qui nous préoccupe ici, soit celle de l'enseignement. En ce sens, on peut dire que *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation* vient préciser, dans le contexte scolaire, la configuration particulière que prendront les valeurs convenues dans les chartes canadiennes et québécoises des droits et libertés de la personne.

VERS UNE ÉTHIQUE DE RESPONSABILITÉ

L'étude de Cloutier et ses collaborateurs ainsi que celle de Jeffrey ont aussi en commun qu'elles associent étroitement l'émergence de préoccupations éthiques avec celle d'un courant de professionnalisation du métier d'enseignant, lequel a reçu un puissant appui avec la publication par le ministère de l'Éducation (MEQ) (2001) d'un référentiel des compétences professionnelles de la profession enseignante. Ces chapitres apportent également des lumières additionnelles sur les dilemmes qui surgissent souvent au moment de décider d'un agir éthique. Cela ajoute un élément dynamique à la fois à la réflexion et à l'agir éthiques. St-Vincent (2012) définit le dilemme éthique comme étant un conflit de valeurs ou de principes dont il suit généralement l'obligation de choisir entre deux actions contradictoires.

De son côté, en introduisant une distinction entre l'éthique de responsabilité et l'éthique de vertu, Jeffrey contribue pour beaucoup à circonscrire le concept d'agir éthique. Dans le contexte particulier de l'éthique de vertu, savoir enseigner est d'abord et avant tout savoir être pour ses élèves un modèle de moralité, un exemple irréprochable de bonne conduite en tout et partout, tandis que, dans le contexte de l'éthique de responsabilité, l'enseignant se doit de justifier ses choix et ses décisions sur la base des savoirs spécifiques à sa profession. Il est professionnellement responsable d'agir avec compétence. Et le fait que Jeffrey établisse cette distinction à la fois sur le plan historique et sur le plan théorique donne à cette proposition un caractère concret qui la rendra beaucoup plus accessible en formation des enseignants. Jeffrey rappelle en effet que ces deux courants n'ont pas véritablement coexisté et que l'un a, en fait, remplacé l'autre. L'éthique de vertu prévalait avant la Révolution tranquille, du temps où l'Église catholique exerçait sans partage son hégémonie sur l'éducation au Québec, tandis que le courant de l'éthique de responsabilité n'a émergé qu'avec la sécularisation de la société québécoise et, en particulier, avec la réforme de la formation des maîtres amorcée à la fin des années 1960. Et, pour les raisons évoquées plus haut, il est loin d'exercer sur les enseignants du Québec l'emprise qu'exerçait sur leurs aînés d'avant les années 1960 l'éthique de la vertu promulguée par l'Église catholique. Pour l'heure, ce courant, qui a pris le relais de l'enseignant exemplaire, est en cours d'élaboration.

La contribution de Harvengt ajoute un élément inattendu à l'identification des sources de l'élaboration d'un agir éthique en milieu scolaire. Il rappelle d'abord que ces sources sont nombreuses et disparates et qu'il est souvent difficile pour l'enseignant de s'y retrouver quand, pour décider d'une conduite appropriée, il doit puiser tantôt dans la *Loi sur l'instruction publique*, tantôt dans la convention collective, tantôt dans le référentiel de compétences du Ministère, tantôt dans les chartes de droits et libertés

de la personne, et quoi encore. Et il ajoute une source qui prend de plus en plus d'importance dans l'élaboration d'un agir éthique en enseignement au fur et à mesure d'une judiciarisation croissante de la vie en société, soit la jurisprudence des tribunaux québécois et canadiens en la matière. Chemin faisant, Harvengt tente de dégager l'idée que se font les juges des devoirs des enseignants ainsi que des droits des élèves, de la faute professionnelle, de l'incompétence pédagogique, de l'insubordination, de l'immoralité et ainsi de suite. En fin de compte, il entend démontrer comment les décisions juridiques, qu'elles soient du niveau des tribunaux d'arbitrage ou du plus haut niveau, soit celui de la Cour suprême, normalisent pour une bonne part la profession enseignante. Nous voilà donc plus avancés en ce qui concerne l'identification des faits et phénomènes sociaux qui viennent alimenter la réflexion qui préside à la construction d'un agir éthique en éducation.

POUR APPRIVOISER UN AGIR ÉTHIQUE

D'autres contributions viennent plutôt jeter un éclairage nouveau sur les pratiques éthiques et leur portée sur les élèves dans diverses situations. Ici encore, l'audace et l'originalité ne manquent pas. Ainsi, Léger et Rugira s'attachent à développer chez les éducateurs qui exercent un métier d'accompagnement tel l'animation socioculturelle, le coaching, la consultation et la coordination, une formation éthique axée sur la place du corps et de la sensibilité. Partant d'un constat d'asymétrie entre la dimension téléologique (c'est-à-dire envisagée sous l'angle des finalités) et la dimension déontologique dans les manières habituelles de considérer la formation éthique, elles tentent de dépasser le stade d'une formation trop souvent limitée au plan strictement rationnel pour aboutir à une formation mieux intégrée au moyen d'une éducation qu'elles qualifient d'« attentionnelle, perceptive, réflexive et dialogique ». Somme toute, une formation éthique plus axée sur l'expérience sensorielle. Ce qui, en évitant les associations faciles, convient mieux, théoriquement du moins, à la construction de l'agir éthique dans un métier d'animation.

Toujours sur le terrain des pratiques originales et audacieuses, Letscher, Parent et Deslandes ne choisissent pas non plus la voie la plus facile. Ils empruntent en effet à Paolo Freire le concept de libération et se proposent de démontrer qu'un agir éthique de la part d'un enseignant travaillant avec les sourds, peut être auprès de ceux-ci un facteur de libération. Pour eux, ce processus de libération engage « la capacité de la personne d'avoir une compréhension critique de sa situation, de prendre une décision et de participer à la vie sociale ». Cela suppose chez l'enfant

sourd un état initial d'enfermement, d'aliénation dans lequel la résignation le maintient et dont il ne sortira que par une résilience libératrice qui se révèle sous la présence aidante d'un enseignant. Ce renversement sera en effet facilité par une pratique enseignante éthique et solidaire qui est présumée plus inclusive des enfants atteints de surdité.

Dans le contexte de formation pratique des stagiaires de 4^e année d'un baccalauréat en enseignement primaire, Belzile et Deschenaux, pour leur part, se proposent d'identifier les pratiques d'une formation éthique à travers l'idée que s'en font trois acteurs, soit les stagiaires eux-mêmes, les enseignants associés et les superviseurs universitaires. Ils en viennent à la conclusion que « l'éthique se présente sous différentes formes : une manière d'être, une prise de conscience, une réflexion, un engagement, une responsabilité, une façon d'agir [et] une forme de code de vie ». Ce travail n'aborde pas comme tel ce que j'appellerais les contenus éthiques. Il vient préciser les diverses manifestations d'un comportement éthique, mais ne dit pas en quoi un comportement enseignant donné est éthique et en quoi il ne l'est pas.

Dans cet ouvrage, ce n'est pas la seule contribution qui élude le plan normatif. Sauf en ce qui concerne le chapitre « Enseigner l'éthique aux futurs enseignants » (Jeffrey) et, d'une certaine manière, « L'agir éthique chez les directions d'établissement » (St-Vincent), l'ensemble des contributions témoigne d'une certaine gêne, d'une certaine pudeur à s'embarquer sur le terrain des contenus plutôt que des formes de l'agir éthique en éducation. Tout se passe comme si, sur le plan de la construction de comportements éthiques, on s'en tenait aux prescriptions extérieures telles qu'elles apparaissent dans la *Loi sur l'instruction publique*, les conventions collectives, le référentiel de compétences à l'enseignement, et même la jurisprudence des décisions juridiques relatives au monde scolaire. Or, à notre avis, cette attitude n'est pas conforme à l'essence même de l'éthique qui est, à sa manière, l'appropriation et l'assimilation par une personne des normes qui lui sont proposées de l'extérieur.

Pour mieux la distinguer de la morale et m'inspirant des travaux de P. Meirieu (1991), j'ai déjà suggéré (Baby, 2013), en effet, de considérer l'éthique comme étant l'ensemble des normes d'une société qu'un individu choisit d'intégrer dans son plan de vie et qui lui sert de guide dans ses rapports avec autrui et son environnement. En ce sens, elle est largement fonction de ses groupes de référence et d'appartenance et la définition de ce qui est l'éthique et de ce qui ne l'est pas se fait *ab intrinseco* et non par prescriptions et directives venant de l'extérieur, ce qui est le cas de la morale. Il reviendrait donc aux gens de l'école de définir les composantes d'un agir éthique en éducation. Il reste donc, on le voit bien ici, du

chemin à parcourir, et cela paraît normal étant donné la jeunesse relative du courant de l'éthique de responsabilité venu remplacer graduellement le courant de l'éthique de vertu dans les rangs enseignants. Sur ce terrain, Harvengt constatait d'ailleurs que la plupart des décisions des tribunaux vues comme sources de l'agir éthique, recèlent encore aujourd'hui de l'éthique de vertu en ce que nombre de juges demandent encore aux enseignants d'être des modèles en tout et partout et de témoigner d'une moralité exemplaire.

En abordant la question sous l'angle des problèmes éthiques qui surgissent en contexte d'intégration scolaire et les manières choisies par les directions d'établissement pour les résoudre, la deuxième contribution de St-Vincent entre davantage dans la dynamique de l'agir éthique et par un usage judicieux du dilemme, dans l'aspect normatif de cet agir. Le dilemme, en effet, exige une prise de position et une décision quant à ce qui est une valeur éthique supérieure en l'occurrence. L'auteure propose ainsi une typologie des approches utilisées par les directions pour résoudre les dilemmes. Et l'analyse des décisions prises ainsi que la description des comportements retenus pour y arriver de même que l'identification des buts visés illustrent bien le caractère éthique des actions prises par les directions.

LE DILEMME ENDOGÈNE

Bien sûr, un ouvrage de ce type ne prétend pas couvrir ni la totalité ni même la complexité de son sujet. Il ne faudrait pas croire en effet ni donner à penser qu'en circonscrivant l'agir professionnellement éthique de l'éducateur, on réglait tous les problèmes éthiques qui se posent à lui comme être humain. Car cela aurait pour effet de laisser en plan ce qu'on pourrait appeler son éthique citoyenne avec laquelle il doit aussi composer non seulement dans la vie « après la classe », mais encore au sein même d'un agir éthique comme enseignant.

Partant de la définition du dilemme proposée par St-Vincent, je propose d'explorer ce qu'on me permettra d'appeler, du moins provisoirement, le dilemme « endogène », celui qui prend naissance à l'intérieur de la personne, mais sans référence explicite à l'agir professionnel comme tel. Il met en opposition deux ou plusieurs systèmes de valeurs personnelles ou de comportements faisant partie de l'éthique d'une personne sans qu'elle n'ait nécessairement à tenir compte de l'effet que pourrait avoir sa décision ou son choix sur une ou plusieurs personnes, comme c'est le cas, par exemple, de l'agir professionnel *stricto sensu*. Le dilemme endogène s'inscrit à l'intérieur de la posture citoyenne d'une personne

et se structure souvent autour du *cas de conscience*, lequel peut aboutir à l'objection de conscience, voire à la désobéissance civile, notions dont nous ne ferons ici qu'une esquisse rapide en guise de prolongements possibles à la présente réflexion.

Pour l'éducateur professionnel, le dilemme endogène peut opposer tantôt des valeurs relatives à son agir professionnel les unes aux autres, tantôt des valeurs de cet ordre à ses valeurs citoyennes. Dans toutes ces situations, ces dilemmes se présentent à la conscience précisément comme des *cas de conscience*. Dans le cas de conscience, il y a référence à des normes qui, dans l'esprit d'une personne, entrent en opposition parce qu'elles sont différentes, voire opposées, les unes étant dictées par un code extérieur à la personne et les autres par un code que la personne s'est construit. Le cas de conscience lui-même doit normalement se résoudre au niveau de l'action, soit par une conciliation, soit par une opposition. Cette opposition comme aboutissement du cas de conscience pourrait être, par exemple, de l'ordre de l'objection de conscience ou même de la désobéissance civile.

L'OBJECTION DE CONSCIENCE

Comme l'expression le suggère, l'objection de conscience est l'émergence à la conscience d'une personne d'une opposition morale à l'exécution d'une directive ou d'un ordre, ou à l'observance d'un règlement ou d'une loi, ou même entre deux valeurs de son propre système éthique. Le cas le plus connu est évidemment celui de la personne qui refuse la conscription et le service militaire obligatoire au motif que son éthique lui interdit de tuer son prochain ou plus simplement lui interdit les solutions violentes aux litiges et aux conflits qui peuvent surgir entre les êtres humains.

Il nous est arrivé d'agir comme témoin expert de la défense d'enseignants dans des cas de griefs présentant les caractéristiques de l'objection de conscience. Nous n'en retiendrons que deux que nous résumerons succinctement. Dans l'un et l'autre cas, il s'agissait d'enseignants ayant fait l'objet de mesures disciplinaires pour avoir refusé de se soumettre à des directives de la commission scolaire. Le premier enseignait dans l'ancien parcours dit des cheminements particuliers d'insertion appelés ISPJ. Sa commission scolaire l'obligeait à l'enseignement modulaire. Cet enseignant estimait qu'il s'agissait d'un procédé pédagogique tout à fait inapproprié pour ce type d'élèves. En dépit d'une argumentation bien étayée de la part de l'enseignant, la commission scolaire avait mis sa menace à exécution. Les principaux arguments retenus par l'arbitre pour donner raison à l'enseignant étaient que l'enseignement modulaire nécessite un niveau

d'alphabétisation et une autonomie intellectuelle que n'avaient pas la majorité de ces élèves en difficulté importante. Ce qui se manifestait par des taux d'abandon considérables. À cela s'ajoutait le fait qu'imposer une méthode pédagogique sous peine de mesure disciplinaire constituait une atteinte à l'autonomie professionnelle de l'enseignant.

L'autre cas, qui n'est plus possible aujourd'hui, présentait toutes les caractéristiques d'une objection de conscience. On voulait obliger une enseignante laïque et athée à donner l'enseignement religieux. Ce qu'elle refusait en raison de son éthique. « *En conscience, disait-elle, je ne peux obéir à l'ordre qui m'est donné.* » Elle eut gain de cause et les décisions arbitrales favorables aux objecteurs qui suivirent se trouvaient à donner raison à des personnes qui faisaient passer leur éthique avant leur déontologie. Au reste, dès l'ancienne *Loi sur l'enseignement primaire et secondaire* aujourd'hui abrogée, l'article 36 reconnaissait aux enseignants le droit de refuser de dispenser l'enseignement religieux sans avoir à donner de motif.

LA DÉSŒBÉISSANCE CIVILE

Le cas de la désobéissance civile présente des similitudes avec l'objection de conscience. Dans l'un et l'autre cas, il y a objection, opposition, refus d'obtempérer en raison de normes imposées en quelque sorte par la conscience de la personne. Dans sa très importante *Théorie de la justice*, John Rawls (1987) la définit comme suit :

La désobéissance civile peut être définie comme un acte public, non violent, décidé en conscience, mais politique, contraire à la loi et accompli le plus souvent pour amener un changement dans la loi ou bien dans la politique du gouvernement. En agissant ainsi, on s'adresse au sens de la justice de la majorité de la communauté et on déclare que, selon une opinion mûrement réfléchie, les principes de coopération sociale entre des êtres libres et égaux ne sont pas actuellement respectés (p. 405).

Il importe cependant de retenir quelques différences importantes entre l'objection de conscience et la désobéissance civile parce qu'elles auront une incidence différente sur la solution de sortie de crise que choisira la personne à qui se pose le cas de conscience. Outre le fait qu'elles ont en commun d'être non violentes et de tolérer jusqu'à un certain point des solutions de rechange, la désobéissance civile est publique, ce qui n'est pas le cas de l'objection de conscience généralement privée et individuelle. La désobéissance commande une concertation de forces sociales et politiques en vue de modifier le cours des choses. En ce sens, elle s'apparente à un mouvement social, ou peut-être mieux à ce que la

militante Angela Davis (2006) appelle « *a community of struggle* ». Dans l'esprit de la lutte contre l'intimidation en milieu scolaire, on peut considérer comme une désobéissance civile le cas suivant. Un groupe d'élèves refusent spontanément et momentanément de se soumettre au signal de début des cours pour presser la direction de l'école d'adopter des mesures anti-intimidation. Rappelons enfin que, règle générale, l'objection de conscience interdit de poser un geste, de répondre à une obligation socio-politique, alors que la désobéissance civile commande d'entreprendre une action en vue de contrer une imposition d'autorité qui heurte le sens éthique d'une communauté de personnes.

Dans des temps plus lointains, il y eut aussi des cas de désobéissance civile dont les effets bénéfiques à moyen et à long terme ont été retenus par l'Histoire. Ce fut le cas de certaines suites de la fameuse Loi 111, adoptée en février 1983, pour forcer le retour au travail du personnel des écoles publiques en grève légale depuis deux semaines. Un mouvement de désobéissance avait alors entraîné un nombre important de grévistes à refuser d'obtempérer aux prescriptions de la loi spéciale. Elle fut à ce point critiquée, dénoncée et contestée à la fois par des organismes aussi crédibles que le Barreau du Québec, la Ligue des droits et libertés du Québec et la Fédération internationale des droits de l'homme, que les mesures de congédiement et les amendes prévues par cette loi ne furent jamais mises à exécution. Et l'ampleur des oppositions et des protestations suscitées par le caractère radical de cette loi spéciale n'est pas étrangère à ce que plusieurs analystes ont considéré comme étant la cause de la défaite du Parti québécois en 1985. Si c'était le cas, on pourrait dire que les opposants à cette loi ont réussi à faire prévaloir le paradigme éthique des droits de la personne sur celui de la loi et de l'ordre.

RÉFÉRENCES

- Baby, A. (2013). « Éthique et cas de conscience », *Apprendre et enseigner aujourd'hui*, 2(2), p. 53-56.
- Davis, A.Y. (2006). *Les goulags de la démocratie*, Paris, Pamphlet.
- Durkheim, É. (1969). *Le suicide*, Paris, Presses universitaires de France.
- Durkheim, É. (2013). *De la division sociale du travail*, Paris, Presses universitaires de France.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer*, Paris, ESF Éditeur.
- Ministère de l'Éducation – MEQ (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*, Québec, Gouvernement du Québec.

Rawls, J. (1987). *Théorie de la justice*, Paris, Seuil.

St-Vincent, L.-A. (2012). « Les dilemmes vécus par les intervenants : une pierre d'assise de l'engagement dans le processus du changement », dans N. Rousseau (dir.), *Modèle dynamique de changement accompagné en contexte scolaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 197-212.



Notices biographiques

Antoine Baby est titulaire d'un baccalauréat en droit (Université Laval), d'une licence en orientation scolaire (Université Laval) et d'un doctorat en sociologie (La Sorbonne). Il a toujours œuvré en éducation. Il est aujourd'hui retraité de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval dont il est professeur émérite depuis 1999. Il est membre honoraire du Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (CTREQ) dont il est cofondateur, et il est le premier titulaire du mérite syndical de la CSQ (1997). Ses intérêts de recherche portent principalement sur l'analyse sociale de l'éducation scolaire et en particulier sur les interventions pédagogiques particulières que l'école publique québécoise met à la disposition des élèves en difficulté.

antoine.baby@fse.ulaval.ca

Mélanie Belzile est professeure en formation pratique au baccalauréat en enseignement professionnel à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). Ses principaux intérêts de recherche sont associés à l'éthique professionnelle en enseignement, à la formation pratique et à l'insertion professionnelle.

melanie_belzile@uqar.ca

Guylaine Cloutier est doctorante en psychopédagogie à l'Université de Montréal. Elle est titulaire d'une maîtrise en didactique ainsi que d'un diplôme de 2^e cycle en administration scolaire de l'Université de Montréal. Elle est enseignante au secondaire depuis 18 ans et est chargée de cours à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Elle s'intéresse particulièrement au développement de l'agir éthique dans les programmes de formation à l'enseignement.

guylaine.cloutier@umontreal.ca

Frédéric Deschenaux est actuellement doyen des études de cycles supérieurs et de la recherche à l'Université du Québec à Rimouski. En tant que sociologue de l'éducation, ses recherches portent sur l'insertion professionnelle du personnel enseignant et des jeunes familles. Il travaille aussi sur les parcours sociaux des élèves de la formation professionnelle.

frederic_deschenaux@uqar.ca

Rollande Deslandes, Ph. D., est professeure titulaire au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières. D'abord enseignante pendant plusieurs années au régulier et en adaptation scolaire, elle a développé au cours des 20 dernières années une expertise sur les plans national et international reliée à la collaboration école-famille-communauté et à l'influence du milieu familial sur la réussite éducative des jeunes.

rollande.deslandes@uqtr.ca

David Harvengt est professionnel de recherche et chargé de cours en éducation et en ethnologie. Il est titulaire d'un doctorat en ethnologie et d'un postdoctorat en éducation. Ses intérêts de recherche portent sur l'éthique professionnelle et, en particulier, la judiciarisation des normes professionnelles en enseignement. Il s'intéresse également aux rites, en général, et aux rites scolaires en particulier.

david.harvengt@fse.ulaval.ca

Denis Jeffrey est professeur titulaire à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Il mène des recherches sur l'éthique des enseignants, la violence scolaire, la culture jeune et les nouveaux rites. Il est membre directeur du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante qui regroupe plusieurs centaines de

chercheurs en éducation. Il a récemment publié *L'éthique dans l'évaluation scolaire* (2013), *Code, corps et rituel dans la culture jeune* (2012), *Chemins vers l'âge d'homme* (2008) et *Enseignants dans la violence* (2006).

denis.jeffrey@fse.ulaval.ca

Diane Léger est professeure au Département de psychosociologie et travail social à l'Université du Québec à Rimouski. Titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation, elle s'intéresse au territoire partagé entre éthique et formation, et plus spécifiquement à la question de l'éducation à la sensibilité éthique dans les pratiques sociales. Praticienne-chercheure, elle investit les approches somatopédagogiques de l'accompagnement, les pratiques d'histoires de vie et d'analyse réflexive au cœur de ses propres pratiques psychosociales de formatrice et de chercheure dans le domaine des relations humaines.

diane_leger@uqar.ca

Sylvain Letscher, Ph. D., est professeur régulier en adaptation scolaire et sociale à l'Université du Québec à Rimouski. Il a enseigné plusieurs années en adaptation scolaire et en classe ordinaire, au primaire et au secondaire. Il a, entre autres, développé le projet *S'entendre par la danse contemporaine*. Ses champs d'intérêt renvoient à des pratiques adaptées à l'inclusion scolaire, sociale ou professionnelle et au développement de la participation sociale.

sylvain_letscher@uqar.ca

Francisco Loiola est professeur agrégé à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal. Ses intérêts de recherche portent principalement sur la pédagogie de l'enseignement universitaire, l'étude de l'activité enseignante à l'université pour développer des compétences pédagogiques, l'appartenance disciplinaire et le raisonnement pédagogique, l'étude des stratégies sociocognitives pour le transfert des connaissances en enseignement supérieur de même que les dispositifs de développement professionnel.

fa.loiola@umontreal.ca

Ghyslain Parent, Ph. D., est professeur en adaptation scolaire à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses recherches portent sur la participation sociale des personnes ayant des différences. Il a enseigné de nombreuses années dans les écoles primaire et secondaire du Québec auprès d'élèves

ayant une différence intellectuelle ou vivant des situations de handicap. Il a aussi fait de nombreuses publications et interventions sur la prévention de la détresse à l'école.

ghyslain.parent@uqtr.ca

Marie-Andrée Pelletier est enseignante depuis 2006 à la Commission scolaire des Découvreurs. Elle est également chargée de cours au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski – campus de Lévis. Nouvellement diplômée au doctorat en éducation, sa thèse de doctorat porte sur les besoins de formation psychologique chez les finissants de 4^e année du baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire. Ses principaux intérêts de recherche reposent sur la formation des enseignants, la période de l'insertion professionnelle ainsi que sur la formation pratique des stagiaires.

marie-andree.pelletier@uqar.ca

Jeanne-Marie Rugira est professeure au Département de psychosociologie et travail social à l'Université du Québec à Rimouski. Docteure en sciences de l'éducation, elle s'intéresse particulièrement aux enjeux éthiques de l'éducation en contexte de violence et de souffrance ainsi que dans l'accompagnement des processus de résilience. Sa pratique se trouve à la croisée du courant des histoires de vie en formation, de l'approche somato-pédagogique de l'accompagnement, des démarches d'analyse réflexive de pratiques et des approches dialogiques.

jeanne-marie_rugira@uqar.ca

Lise-Anne St-Vincent est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières et chercheure régulière à la Chaire de recherche Normand-Maurice et au LISIS (Laboratoire international sur l'inclusion scolaire). Ses diverses publications et ses recherches portent principalement sur le développement de l'agir éthique des enseignants et des directions en administration scolaire dans un contexte d'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers.

lise-anne.st-vincent@uqtr.ca

PARTICULARITÉS DES OUVRAGES DE LA COLLECTION ÉDUCATION-RECHERCHE

La collection Éducation-Recherche présente les nouvelles orientations en éducation au moyen de résultats de recherche et de réflexions théoriques et pratiques. Des outils de formation et d'intervention ainsi que des stratégies d'enseignement et d'apprentissage sont également présentés lorsqu'ils ont été validés, implantés et évalués dans le cadre de recherches. Les ouvrages à caractère scientifique doivent décrire une démarche rigoureuse de recherche et d'analyse ainsi que les résultats obtenus.

Afin d'assurer la rigueur scientifique des textes publiés, chacun d'eux est soumis à un processus d'arbitrage avec comité de lecture et évaluations externes. De plus, les délais de publication sont réduits au minimum afin de conserver l'actualité et l'à-propos des articles, recherches et études réalisés par les chercheurs et chercheurs. Chaque texte est évalué par deux arbitres : un membre du comité de lecture de la collection et un spécialiste du domaine. Ces évaluations portent sur la pertinence du document et sur sa qualité scientifique (cohérence entre la problématique, les objectifs et la démarche méthodologique ; profondeur des analyses ; pertinence des conclusions...).

Membres du Comité de lecture

Jean Archambault – *Université de Montréal*
Diane Biron – *Université de Sherbrooke*
Hélène Bonin – *UQAM*
Caroline Bouchard – *UQAM*
Paul Boudreault – *UQO*
Jean-François Boutin – *UQAR–Antenne de Lévis*
Jacques Chevrier – *UQO*
Christine Couture – *UQAC*
Colette Deaudelin – *Université de Sherbrooke*
Godelieve Debeurme – *Université de Sherbrooke*
Serge Desgagné – *Université Laval*
Louise Dupuy-Walker – *UQAM*
Moussadak Ettayebi – *UQAM*
Diane Gauthier – *UQAC*
Claude Genest – *UQTR*
Jacinthe Giroux – *UQAM*
Charlotte Guérette – *Université Laval*
Abdelkrim Hasni – *Université de Sherbrooke*
France Henri – *Téluq*
Gaby Hsab – *UQAM*
Mokhtar Kaddouri – *Conservatoire national
des arts et métiers de Paris*
Jean-Claude Kalubi – *Université de Sherbrooke*
Carol Landry – *Université Laval*

Judith Lapointe – *Chercheure en éducation*
Frédéric Legault – *UQAM*
Marie-Françoise Legendre – *Université Laval*
Daniel Martin – *UQAT*
Pierre Mongeau – *UQAM*
Martine Morisse – *Université Charles-de-Gaulle,
Lille III*
Donatille Mujawamariya – *Université d'Ottawa*
Denise Normand-Guérette – *UQAM*
Florian Péloquin – *Cégep de Lanaudière*
Jeanne Richer – *Cégep de Trois-Rivières*
Carmen Rico de Sotelo – *UQAM*
Magali Robitaille – *Cégep Marie-Victorin*
Anne Roy – *UQTR*
Ghislain Samson – *UQTR*
Lorraine Savoie-Zajc – *UQO*
Noëlle Sorin – *UQTR*
Hassane Squalli – *Université de Sherbrooke*
Carole St-Jarre – *Chercheure en éducation*
Lise St-Pierre – *Université de Sherbrooke*
Marjolaine St-Pierre – *UQAM*
Gilles Thibert – *UQAM*
Michèle Venet – *Université de Sherbrooke*
Suzanne Vincent – *Université Laval*

Personnes qui ont arbitré des textes de l'ouvrage collectif

Nathalie Blanc – *Université de Grenoble*
Patricia Champy-Remoussenard –
Université de Lille
Jean Donnay – *Université de Namur*
Louise Dupuy-Walker – *UQAM*
Sylvie Fréchette – *UQTR*
Diane Gauthier – *UQAC*
Marie-Cécile Guernier – *Université de Grenoble
et Université Claude Bernard Lyon 1*

France Lacourse – *Université de Sherbrooke*
France Mehran – *Université de Genève*
Jeanne Richer – *Cégep de Trois-Rivières*
Magali Robitaille – *Cégep Marie-Victorin*
Carole St-Jarre – *Chercheure en éducation*
Marjolaine St-Pierre – *UQAM*
Suzanne Vincent – *Université Laval*

L'écriture réflexive

Objet de recherche et de professionnalisation
Martine Morisse et Louise Lafortune (dir.)
2014, ISBN 978-2-7605-4085-9, 176 pages

Formation continue, recherche et partenariat

Pour construire la collaboration
entre l'université et le milieu scolaire
Carol Landry et Céline Garant (dir.)
2013, ISBN 978-2-7605-3748-4, 200 pages

Se professionnaliser par l'écriture

Quels accompagnements ?
*Martine Morisse, Louise Lafortune
et Françoise Cros (dir.)*
2011, ISBN 978-2-7605-3130-7, 256 pages

Langage et pensée à la maternelle

Denise Doyon et Carole Fisher (dir.)
2010, ISBN 978-2-7605-2493-4, 236 pages

Enjeux et défis associés à la qualification

La quête d'un premier diplôme
d'études secondaires
Nadia Rousseau (dir.)
2009, ISBN 978-2-7605-2487-3, 320 pages

**La place des savoirs oraux
dans le contexte scolaire d'aujourd'hui**

*Réal Bergeron, Ginette Plessis-Bélair
et Lizanne Lafontaine (dir.)*
2008, ISBN 978-2-7605-2370-8, 300 pages

Les jeunes en grande difficulté

Contextes d'intervention favorables
Julie Myre Bisailon et Nadia Rousseau (dir.)
2008, ISBN 978-2-7605-1555-0, 238 pages

**Identités professionnelles
d'acteurs de l'enseignement**

Regards croisés
Christiane Gohier (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1511-6, 338 pages

La qualité en éducation

Pour réfléchir à la formation de demain
Mathis Behrens (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1498-0, 220 pages

La conscience

Perspectives pédagogiques et psychologiques
Francisco Pons et Pierre-André Doudin (dir.)
2007, ISBN 978-2-7605-1475-1, 180 pages

La didactique du français oral au Québec

Recherches actuelles et applications
dans les classes
*Ginette Plessis-Bélair,
Lizanne Lafontaine et Réal Bergeron (dir.)*
2007, ISBN 978-2-7605-1418-8, 268 pages

Transformation des pratiques éducatives

La recherche sur l'inclusion scolaire
Carmen Dionne et Nadia Rousseau (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1432-3, 328 pages

**La formation à l'enseignement
des sciences et des technologies au secondaire**

Dans le contexte des réformes par compétences
*Abdelkrim Hasni, Yves Lenoir
et Joël Lebeaume (dir.)*
2006, ISBN 2-7605-1433-1, 280 pages

**Imaginaires métissés en littérature
pour la jeunesse**

Noëlle Sorin (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1419-6, 174 pages

Le manuel scolaire

Un outil à multiples facettes
Monique Lebrun (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1406-4, 354 pages

La violence au préscolaire et au primaire

Les défis et les enjeux de la collaboration
entre l'école et les parents
Maryse Paquin et Marie Drolet (dir.)
2006, ISBN 2-7605-1383-1, 360 pages

Pédagogie et psychologie des émotions

Vers la compétence émotionnelle
*Louise Lafortune, Marie-France Daniel,
Pierre-André Doudin et al. (dir.)*
2005, ISBN 2-7605-1360-2, 266 pages

Récits exemplaires de pratique enseignante

Analyse typologique
Serge Desgagné
2005, ISBN 2-7605-1358-0, 248 pages

Formation des adultes aux cycles supérieurs

Quête de savoirs, de compétence ou de sens ?
Carol Landry et Jean-Marc Pilon (dir.)
2005, ISBN 2-7605-1352-1, 236 pages

Pensée et réflexivité

Théories et pratiques
*Richard Pallascio, Marie-France Daniel
et Louise Lafortune (dir.)*
2004, ISBN 2-7605-1284-3, 240 pages

Les réformes curriculaires

Regards croisés
Philippe Jonnaert et Armand M'Batika (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1277-0, 318 pages

La recherche-intervention éducative

Transition entre famille et CPE
François Tochon et Jean-Marie Miron (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1279-7, 264 pages



De la décentralisation au partenariat

Administration en milieu scolaire
Marjolaine Saint-Pierre et Luc Brunet (dir.)
2004, ISBN 2-7605-1283-5, 296 pages

Conceptions, croyances et représentations en maths, sciences et technos

Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1250-9, 314 pages

Collaborer pour apprendre et faire apprendre

La place des outils technologiques
Colette Deaudelin et Thérèse Nault (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1228-2, 296 pages

Vaincre l'exclusion scolaire et sociale des jeunes

Vers des modalités d'intervention actuelles et novatrices
Nadia Rousseau et Lyse Langlois (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1226-6, 218 pages

Pédagogies.net

L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage
Alain Taurisson et Alain Senteni (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1227-4, 334 pages

Concertation éducation travail

Politiques et expériences
Marcelle Hardy (dir.)
2003, ISBN 2-7605-1130-8, 252 pages

La formation en alternance

État des pratiques et des recherches
Carol Landry (dir.)
2002, ISBN 2-7605-1169-3, 378 pages

L'affectivité dans l'apprentissage

Louise Lafortune et Pierre Mongeau (dir.)
2002, ISBN 2-7605-1166-9, 256 pages

Les didactiques des disciplines

Un débat contemporain
Philippe Jonnaert et Suzanne Laurin (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1153-7, 266 pages

La formation continue

De la réflexion à l'action
Louise Lafortune, Colette Deaudelin, Pierre-André Doudin et Daniel Martin (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1147-2, 254 pages

Le temps en éducation

Regards multiples
Carole St-Jarre et Louise Dupuy-Walker (dir.)
2001, ISBN 2-7605-1073-5, 474 pages

Pour une pensée réflexive en éducation

Richard Pallascio et Louise Lafortune (dir.)
2000, ISBN 2-7605-1070-0, 372 pages

Faire preuve d'éthique professionnelle est une responsabilité qui incombe à tous les enseignants, ceux en devenir, les directeurs d'établissements scolaires et les professionnels de l'éducation. Or l'éthique professionnelle est une construction en mouvance faite d'expériences, de politiques, de pratiques... Dresser un plan linéaire des étapes à franchir pour la développer serait présomptueux, mais il est nécessaire d'en explorer les différentes facettes.

Cet ouvrage met en lumière les éléments présents dans le processus de construction de l'agir éthique chez les professionnels de l'éducation, notamment au regard des rôles que ceux-ci doivent assumer auprès des divers acteurs scolaires. Présentant des approches et des modèles d'intervention et de construction expérimentés auprès de professionnels des milieux éducatifs, il amène des pistes de réflexion originales sur les formations initiale et continue.

Riche de nouvelles avenues en matière d'éthique appliquée, il ouvre la voie à l'établissement de lignes directrices et à l'articulation de formations pour le développement de l'agir éthique, mais aussi à la mise en place d'un langage commun plus clair et plus sensible aux réalités que vivent les acteurs du milieu scolaire.

LISE-ANNE ST-VINCENT est titulaire d'un doctorat en sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke. Elle est professeure au Département des sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières, ainsi que chercheure régulière à la Chaire de recherche Normand-Maurice et au Laboratoire international sur l'inclusion scolaire (LISIS).

Ont collaboré à cet ouvrage

Antoine Baby – Mélanie Belzile – Guylaine Cloutier – Frédéric Deschenaux
Rollande Deslandes – David Harvengt – Denis Jeffrey – Diane Léger
Sylvain Letscher – Francisco Loiola – Ghyslain Parent – Marie-Andrée Pelletier
Jeanne-Marie Rugira – Lise-Anne St-Vincent