

**Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant
de soutenir le développement de leur compétence éthique**
**Graduating teachers' views on the development of their ethical
competence**
**Puntos de referencia de pasantes en enseñanza que permiten
apoyar el desarrollo de su competencia ética**

Guylaine Cloutier and Lise-Anne St-Vincent

Volume 45, Number 1, Spring 2017

L'éthique en éducation : fondements et orientations actuelles de la
recherche

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1040724ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1040724ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Cloutier, G. & St-Vincent, L.-A. (2017). Repères de stagiaires finissants en
enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence
éthique. *Éducation et francophonie*, 45(1), 134–154.
<https://doi.org/10.7202/1040724ar>

Article abstract

Given the demands of professionalizing the teacher, and therefore the expectations that teachers will be ethically competent, the concept of ethical competence must first be defined. The literature shows that ethical competence is closely linked with reflection. It is therefore important to consider the contribution of training in the development of this professional competence.

This article presents some of the results of a doctoral study on the ethical behaviour of graduating secondary school teachers. More specifically, these results explore the professional reasoning of practice teachers in a situation involving ethical issues. Points of reference supporting the arguments of participating practice teachers are highlighted, although the participants use few words to label them explicitly. The interns express feeling ill-equipped in professional ethics. From their point of view, there is an “unsolvable” feel to ethics as approached during practice teaching activities, especially when ethical problematizations are used.

Repères de stagiaires finissants en enseignement permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique

Guylaine CLOUTIER

Université de Montréal, Québec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT

Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Devant les exigences liées à la professionnalisation enseignante et, par conséquent, devant les attentes à l'égard de la compétence éthique des enseignants, il convient d'abord de se pencher sur ce que signifie être compétent sur le plan éthique. Il ressort des écrits que la compétence éthique entretient un lien étroit avec la réflexion. Il importe ensuite de s'interroger en ce sens sur l'apport de la formation au développement de cette compétence professionnelle.

Cet article présente une partie des résultats issus d'une recherche doctorale portant sur l'agir éthique de stagiaires finissants en enseignement au secondaire. Plus précisément, ces résultats jettent un regard sur ce qui constitue le raisonnement professionnel des stagiaires lié à une situation comportant des enjeux éthiques. Des repères qui soutiennent l'argumentaire des participants stagiaires sont mis en évidence, bien

que les mots pour les désigner explicitement soient peu présents dans le discours de ces participants. Les stagiaires expriment le fait qu'ils ne se sentent pas suffisamment outillés en matière d'éthique professionnelle. Entre autres, selon leur point de vue, l'éthique telle qu'elle est abordée lors des activités d'enseignement en formation, particulièrement à l'aide de problématisations éthiques, comporterait un caractère « insoluble ».

ABSTRACT

Graduating teachers' views on the development of their ethical competence

Guylaine CLOUTIER, University of Montreal, Quebec, Canada

Lise-Anne ST-VINCENT, University of Quebec in Trois-Rivières, Quebec, Canada

Given the demands of professionalizing the teacher, and therefore the expectations that teachers will be ethically competent, the concept of ethical competence must first be defined. The literature shows that ethical competence is closely linked with reflection. It is therefore important to consider the contribution of training in the development of this professional competence.

This article presents some of the results of a doctoral study on the ethical behaviour of graduating secondary school teachers. More specifically, these results explore the professional reasoning of practice teachers in a situation involving ethical issues. Points of reference supporting the arguments of participating practice teachers are highlighted, although the participants use few words to label them explicitly. The interns express feeling ill-equipped in professional ethics. From their point of view, there is an “unsolvable” feel to ethics as approached during practice teaching activities, especially when ethical problematizations are used.

RESUMEN

Puntos de referencia de pasantes en enseñanza que permiten apoyar el desarrollo de su competencia ética

Guylaine CLOUTIER, Universidad de Montreal, Quebec, Canadá

Lise-Anne ST-VINCENT, Universidad de Quebec en Trois-Rivières, Quebec, Canadá

Ante las exigencias inherentes a la profesionalización de los maestros y como consecuencia, ante las expectativas sobre la competencia ética de los maestros, es conveniente interrogarse sobre lo que significa ser competente sobre el plan ético. La literatura sobre el sujeto muestra que la competencia ética mantiene una estrecha

relación con la reflexión. Es pues importante cuestionarse sobre lo que aporta la formación al desarrollo de dicha competencia profesional.

Este artículo presenta una parte de los resultados provenientes de una investigación doctoral sobre la actividad ética de los pasantes en enseñanza para secundaria. Más precisamente, los resultados presentan una perspectiva sobre lo que constituye el razonamiento profesional de los pasantes relacionado con una situación que comporta desafíos éticos. Los índices sobre los que se apoyan los argumentos de los pasantes participantes han sido evidenciados, aunque los términos para designarlos explícitamente sean poco frecuentes en el discurso de dichos participantes. Los pasantes expresan el hecho de que no se sienten suficientemente equipados en materia de ética profesional. Además, según su punto de vista, la ética tal como es abordada durante las actividades de enseñanza durante su formación, particularmente apoyada sobre problemáticas éticas, entrañaría un carácter «insoluble».

INTRODUCTION

L'enseignement est essentiellement une profession d'interactions humaines et, à ce titre, il porte une responsabilité à l'égard de l'autre. Devant cette responsabilité, alors que les pistes permettant à l'enseignant d'orienter son action peuvent parfois sembler brouillées, notamment en raison de la transformation des valeurs sociétales, la formation au raisonnement professionnel peut se révéler une voie féconde à titre de levier de l'agir éthique.

Après avoir situé quelques éléments de problématique au regard de ce que signifie être compétent sur le plan éthique, cet article propose de rendre compte d'une partie des résultats à l'issue d'une recherche doctorale sur l'agir éthique de stagiaires en enseignement (Cloutier, 2017). Nous expliquons notre choix d'aborder le développement de l'agir éthique sous l'angle du raisonnement professionnel et des repères qui le constituent. Nous décrivons ensuite l'approche méthodologique retenue. Enfin, nous présentons quelques résultats, qui seront suivis de la discussion.

LA PROBLÉMATIQUE D'ENSEMBLE

Au Québec comme ailleurs – citons, entre autres, la France et la Suisse –, l'éthique professionnelle se présente à titre de compétence dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants (Cloutier, St-Vincent et Loiola, 2015). En effet, l'éthique professionnelle enseignante se revendique du statut de compétence, une mobilisation des savoir-agir, portée par un mouvement de professionnalisation.

Cette professionnalisation pose un défi de taille aux institutions de formation, soit celui de former des enseignants dotés de compétences professionnelles devant les changements sociétaux, par exemple ceux liés aux avancées technologiques. La douzième compétence professionnelle présentée comme un savoir-agir dans ce référentiel consiste à former des enseignants aptes à « agir de façon éthique et responsable » dans l'exercice de leurs fonctions (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2001, p. 131). De plus, cette compétence comporte un caractère prescriptif et une obligation de réussite, notamment lors du dernier stage.

Devant l'ambiguïté entourant la définition de la compétence éthique relevée par plusieurs auteurs (Bourgeault, 2005; Desautniers et Jutras, 2012; Desautniers, Jutras et Legault, 2005), nous avons tenté de cerner ce que signifie « être compétent sur le plan éthique en enseignement » à l'aide d'une recension des écrits.

Sous un premier angle, l'intérêt des chercheurs porte sur la conduite du stagiaire ou de l'enseignant, laquelle est scrutée dans une perspective normative, c'est-à-dire qu'elle est examinée à partir de règles de conduite (Barrett, Casey, Visser et Headley, 2012; Olson, Clough et Penning, 2009). Dans cette perspective comportementaliste, être compétent sur le plan éthique consiste à se conformer à des attitudes et à des comportements précisés à l'intérieur d'un code de conduite. Barrett *et al.* (2012) insistent sur la nécessité d'entraîner les étudiants lors de leur formation à prendre des décisions à l'aide d'un code explicite de conduite.

Sous un angle différent, d'autres chercheurs s'intéressent à l'agir de l'enseignant à titre de « modèle moral » (Sanger et Osguthorpe, 2013; Thornberg, 2008; Thornberg et Oguz, 2013), prônant ainsi une éthique s'apparentant à une éthique de la vertu qui passe par des valeurs et des vertus que l'enseignant doit incarner en vue de socialiser les élèves. Dans cette perspective, l'éthique de l'enseignant renvoie à son rôle d'agent de socialisation des élèves. Ces recherches mettent en évidence que ce travail de socialisation des élèves, lié à la transmission de valeurs éducatives, relève de l'intuition de l'enseignant suggérant que le principal défi de la formation est de doter le futur enseignant d'un langage professionnel afin de réfléchir à cette dimension de son travail.

Enfin, sous un autre angle, des chercheurs s'intéressent à la compétence éthique à titre d'acte réflexif au regard des responsabilités professionnelles de l'enseignant vis-à-vis de son agir, par exemple celles que renferme le cadre professionnel (Colnerud, 1997; Desautels, Gohier, Joly, Jutras et Gabin Ntebutse, 2012; Gohier, Desautels et Jutras, 2010; St-Vincent, 2011). Plus précisément, ces chercheurs font ressortir, d'une part, le lien étroit qu'entretiennent la compétence éthique et la réflexion. D'autre part, ils mettent en relief des repères qui peuvent soutenir la réflexion de l'enseignant en matière d'agir éthique. Cette dernière conception réflexive de l'éthique professionnelle a été retenue dans le cadre de notre recherche, car elle s'inscrit en cohérence avec l'éthique appliquée à titre d'approche inductive permettant de prendre

une décision qui tient compte des conséquences de ses actes sur soi et sur autrui (Desaulniers et Jutras, 2012; Jutras, 2013; Lacroix, 2012; Langlois, 2011; Legault, 2003). Dans cette perspective, l'éthique se veut un acte réflexif à l'égard des valeurs, des principes et des normes qui guident les conduites professionnelles. Considérant cette conception, il est possible de dégager certains éléments qui aident à préciser ce que signifie l'agir éthique.

Agir, c'est décider (Picavet, 2004). Par conséquent, il est permis de penser qu'un agir correspond à ce qui résulte de la décision. Pris dans ce sens, un agir éthique serait la résultante de la réflexion, à partir d'une situation donnée, sur les valeurs, les principes et les normes qu'elle sous-tend ainsi que sur les répercussions de la décision retenue sur autrui. Pour dire autrement, un agir éthique correspond à ce qui est mis en œuvre à la suite de la réflexion, car ce n'est pas la réflexion à proprement parler qui est éthique, mais bien l'acte lui-même (Dupeyron, 2013). Bien que la posture réflexive soit associée à l'acte, elle n'est pas pour autant garante de l'agir éthique (Bourgeault, 2012; Dupeyron, 2013). En ce sens, le fait qu'un enseignant ait réfléchi d'emblée sur son action ne confère pas à cette dernière son caractère éthique. Dès lors, cela requiert le filtre du raisonnement professionnel, car c'est bien la gestion de cet espace à la fois « normé » et intersubjectif qui fonde l'autonomie de l'enseignant à titre de professionnel.

Peu de recherches portent sur la contribution de la formation à l'enseignement de la compétence éthique dans la perspective de susciter le développement de la capacité d'analyse des futurs enseignants à l'égard des situations professionnelles (Cloutier, 2017). Toutefois, les études qui portent sur les dispositifs de formation (Shapira-Lishchinsky, 2013; Sockett et Le Page, 2002) suggèrent que la réflexion est indissociable de la formation à l'éthique. Cette dimension réflexive ressort également de l'importante recension documentaire menée par Jutras (2013) à propos des dispositifs de formation à l'éthique dans les pratiques professionnelles telles que l'enseignement.

À la lumière de l'intérêt suscité par la place qu'occupe la réflexion au regard de la compétence éthique, nous avons effectué une recension plus approfondie sur le concept de raisonnement pouvant soutenir la compétence éthique. S'est alors profilée la construction du raisonnement professionnel.

LE RAISONNEMENT PROFESSIONNEL

Dans la pratique enseignante, le discours tient lieu de savoir, alors qu'il porte sur la justification de l'agir (Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau et Simard, 1997; Tardif et Gauthier, 2001). Dès lors, ce que l'enseignant est à même d'évoquer dans son argumentation est considéré à titre de savoir. Une telle posture trouve son sens dans les raisons de l'agir, lesquelles peuvent être étayées à l'aide d'arguments. Devant

l'« obligation de compétences » (Comité d'orientation de la formation du personnel enseignant [COFPE], 2004, p. 8) de l'enseignant, exigeant de lui qu'il soit à même de rendre compte de ses décisions à l'élève, aux parents de ce dernier, à sa direction d'école ou à la commission scolaire, le discours apparaît incontournable à titre d'entrée du raisonnement professionnel.

Notre recension des écrits liés tant à la compétence éthique qu'au concept de raisonnement nous a permis de dégager des repères pouvant guider la réflexion. Ces repères se présentent comme des éléments susceptibles de soutenir le raisonnement professionnel, alors que leurs fonctions permettent de se localiser, de s'orienter et de discriminer (Fabre, 2011). Ils constituent des jalons dans l'éthique professionnelle. Plus précisément, notre recension a permis de dégager des repères internes ou personnels et externes ou institutionnels.

Les repères personnels

Les valeurs et les principes personnels renvoient aux convictions d'un individu, à ce qui lui sert de référence (Desaulniers et Jutras, 2012). Il s'agit de valeurs acquises durant l'enfance et au contact de personnes significatives qui peuvent guider l'enseignant dans ses interventions auprès d'autrui. Ce sont des valeurs intégrées auxquelles l'enseignant se réfère sans nécessairement en avoir conscience. Par exemple, l'entraide peut se présenter comme une valeur importante pour un enseignant, valeur héritée de son éducation familiale.

Les repères institutionnels

Dans le cadre de la recherche doctorale, précisons que les repères institutionnels renvoient à l'institution sociale que constitue l'école (Desaulniers et Jutras, 2012) et à ce qui entoure la formation et la profession. Les valeurs partagées, à titre de composantes institutionnelles propres à une profession, sont acquises durant la formation et éventuellement au contact de collègues expérimentés (Desaulniers et Jutras, 2012). Ces valeurs peuvent soutenir le raisonnement de l'enseignant dans le vif de l'action de manière à lui permettre de réguler son action vis-à-vis d'autrui. Par exemple, mentionnons l'impartialité attendue des enseignants dans ses relations avec ses élèves, laquelle valeur est spécifiée dans la Loi sur l'instruction publique (Gouvernement du Québec, 2016).

De plus, le travail de l'enseignant est balisé à l'aide de divers règlements et lois. Les documents ministériels tels que le Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001) comportent des exigences professionnelles qui doivent orienter l'agir de l'enseignant. Il en va de même pour les lois et règlements qui concernent les citoyens, y compris les enseignants.

Les normes constituent également des repères institutionnels pouvant soutenir le raisonnement en matière d'agir éthique. Une norme vise à «promouvoir certaines conduites ou pratiques» (Prairat, 2012). Ainsi, dans cette recherche, une norme interne se présente à titre de règle de conduite propre à un établissement scolaire (Desaulniers et Jutras, 2012) en déterminant les attentes à l'égard des acteurs de cet établissement. Par exemple, le code vestimentaire des enseignants d'un établissement scolaire donné vise à fixer la conduite de ces derniers. Les attentes de la société à l'égard des enseignants renvoient à des normes externes. Ces attentes trouvent leurs raisons d'être dans la responsabilité qui incombe à l'enseignant de former les citoyens de demain et dans la confiance que ce dernier doit conserver vis-à-vis des parents et de la société en général (Jeffrey, 2015).

Les savoirs théoriques peuvent également soutenir le raisonnement de l'enseignant lié à l'agir éthique. Les savoirs dont il est question sont définis comme la «somme de connaissances spécifiques à une discipline» (Legendre, 2005, p. 1202). Dès lors, les savoirs issus des sciences de l'éducation ainsi que des disciplines contributives à titre de «grilles de lecture» (Perrenoud, 2010) peuvent être convoqués en vue de la décision. Citons les théories du développement de l'adolescent qui peuvent soutenir le raisonnement de l'enseignant dans ses interventions auprès de ses élèves alors que celui-ci évite de reprendre l'élève en tant que tel, mais cible spécifiquement le comportement inapproprié (Archambault et Chouinard, 2016).

En somme, nous comprenons le raisonnement professionnel à titre de justification qui se manifeste dans le discours au moyen d'arguments soutenus à partir de repères. En ce sens, raisonner implique d'établir des liens entre une situation donnée et les repères permettant de justifier le caractère éthique de cette situation.

Nous présentons ci-dessous la démarche méthodologique utilisée dans le cadre de la recherche doctorale.

L'APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE DE CETTE RECHERCHE EXPLORATOIRE

Nous avons favorisé une démarche de recherche qualitative/interprétative, alors que notre intérêt était tourné vers le raisonnement professionnel lié à l'agir éthique, lequel raisonnement est difficilement observable. Nous avons opté pour un dispositif nous permettant d'accéder à la verbalisation du raisonnement des participants, ce qui s'inscrit en cohérence avec les finalités actuelles de la recherche en éducation où l'enseignant contribue à la production de connaissances à l'aide de la réflexion sur ses actions. En effet, à titre d'acteur responsable et autonome, l'enseignant agit comme «créateur de significations» (Anadon, 2011, p. 24).

Les objectifs de la recherche

Animée de deux intentions de recherche, nous souhaitons, d'une part, mettre en évidence les repères constituant le raisonnement professionnel lié à l'agir éthique de stagiaires finissants en enseignement au secondaire et, d'autre part, circonscrire l'apport de la formation à l'enseignement – initiale et pratique – à la transmission de ces repères. Ainsi, nous avons recueilli le témoignage de trois types de participants : les stagiaires, leur enseignant associé et leur superviseur de stage respectifs. Cependant, dans le cadre de cet article, nous ne rendons compte que d'une partie des résultats obtenus à la suite de l'analyse des données recueillies auprès des stagiaires.

Les participants¹ stagiaires

Deux phases de collecte de données ont été effectuées. Pendant la première phase, nous avons constitué un échantillon intentionnel formé de volontaires, ce qui permettait d'aborder un sujet intime (Beaud, 2010) comme des questions d'ordre éthique. Les stagiaires finissants en enseignement au secondaire ont été favorisés, du fait que leurs responsabilités s'accroissent au cours du dernier stage. Par ailleurs, le stage apparaît comme un levier du développement de l'agir éthique (COFPE, 2004), favorisant notamment chez l'étudiant une réflexion sur les valeurs de la profession. Par l'entremise des responsables des centres de formation pratique de quatre universités francophones québécoises, sept étudiants de la cohorte 2010-2014 se sont montrés intéressés : six femmes et un homme.

Lors de la deuxième phase de collecte de données, le recrutement de quatre participantes appartenant à la cohorte 2011-2015 a été facilité avec l'aide des superviseurs de stage rencontrés durant la première phase de collecte de données.

Le déroulement et les outils de collecte de données

Nous présentons ci-dessous les deux outils de collecte de données retenus dans le cadre de notre recherche : l'entrevue semi-dirigée et le groupe de discussion.

L'entrevue individuelle semi-dirigée

Lors de la première phase de collecte de données, nous avons réalisé une entrevue individuelle semi-dirigée d'environ 30 minutes auprès de chacun des sept participants.

1. Lors de la première phase de cueillette des données, les participants stagiaires sont tous des femmes, à l'exception d'un homme. Pour la deuxième phase, le groupe de discussion se compose uniquement de femmes.

Nous avons construit le guide d'entrevue, qui comportait trois blocs, en nous appuyant sur la démarche de Paillé (1991). Premièrement, le participant était invité à raconter une situation qui lui était apparue comme un manquement éthique de la part d'un autre stagiaire ou d'un enseignant et à exposer une situation l'impliquant et comportant une interrogation éthique. Deuxièmement, le participant était appelé à évoquer des repères lui permettant de justifier la dimension éthique de l'agir que comportait l'une ou l'autre des deux situations racontées. Troisièmement, les questions portaient sur la contribution des activités d'enseignement en formation au développement de l'agir éthique.

Les données ont été traitées à l'aide du logiciel QDA Miner. En ce qui concerne notre premier objectif de recherche, soit celui de mettre en évidence les repères qui constituaient le raisonnement professionnel des stagiaires lié à l'agir éthique, nous disposions d'une grille catégorielle ancrée dans notre cadre conceptuel. Nous avons ainsi attribué un code aux unités de signification (Paillé et Mucchielli, 2012) qui correspondaient aux points de repère personnels et institutionnels. Précisons que nous n'avons pas tenu compte des éléments évoqués par les participants qui ne servaient pas à établir un lien entre un repère et l'agir compris dans l'une ou l'autre des situations rapportées. Nous n'avons donc pas considéré ces propos à titre de repères. Par exemple, un participant évoque la collégialité à titre de valeur professionnelle pouvant guider son agir, mais cette valeur ne constitue pas un des arguments servant à justifier le caractère éthique de l'une ou l'autre des situations qu'il a racontées.

En ce qui a trait à notre deuxième objectif de recherche, comme nous ne disposons pas d'*a priori* en ce qui concerne la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique, nous avons privilégié l'analyse thématique continue (Paillé et Mucchielli, 2012). Nous cherchions à dégager des éléments liés aux activités d'enseignement visant le développement de l'agir éthique.

Le groupe de discussion

À la suite de la première phase de collecte de données, nous avons cru pertinent de nous intéresser de plus près à la contribution des activités d'enseignement en formation au développement de l'agir éthique, car peu d'éléments étaient ressortis des entrevues individuelles. Cette fois, nous avons favorisé la tenue d'un groupe de discussion qui a duré environ une heure et qui comportait deux blocs : des mises en situation présentant des enjeux éthiques et des questions relatives à leur formation par rapport au développement de la compétence éthique. Nous avons d'abord présenté deux situations authentiques, dont celle de Benoit (voir en annexe), tirées de la première phase de collecte de données et validées par une experte. À la suite de la présentation de chacune des situations, les participantes ont été invitées à s'exprimer sur les repères qui leur ont permis de justifier l'agir que comportait chacune de ces situations. Ces situations ont servi de déclencheur afin de susciter la réflexion des

participantes à l'égard de la transmission ou non de ces repères en formation, tout en nous permettant de diriger nos questions sur cette contribution. C'est pourquoi des questions telles que « Pouvez-vous cibler une activité vécue en formation liée aux valeurs partagées de la profession? » leur ont été posées. Nous avons procédé par thématisation continue, puisque nous souhaitons dégager des actions visant le développement de l'agir éthique.

QUELQUES RÉSULTATS

Nous présentons ici quelques résultats liés aux repères évoqués dans le discours des stagiaires en matière d'agir éthique (1^{re} phase de collecte de données), de même qu'à l'apport des activités d'enseignement (1^{re} et 2^e phases de collecte de données) à la transmission de ces repères du point de vue des participants.

La première phase de collecte de données : des repères à négocier

Rappelons qu'à la suite de notre recension des écrits nous avons choisi de présenter les repères à titre de composantes de la réflexion, lesquelles renvoient, d'une part, à la personne et, d'autre part, à ce qui relève de l'institution, c'est-à-dire les savoirs issus de la formation, les valeurs et le cadre professionnel. Le tableau 1 réunit les repères des stagiaires évoqués lors de la première phase de collecte de données.

Tableau 1. Les repères des stagiaires de la première phase de collecte de données

Composantes personnelles : valeurs personnelles	
Bienveillance (3P)	
Respect (4P)	
Instruction (1P)	
Faire figure de modèle (3P)	
Se comporter comme un bon parent (1P)	
Responsabilité personnelle (1P)	
Rapports d'égalité (1P)	
Composantes institutionnelles : valeurs partagées	
Neutralité (1P)	Imputabilité (1P)
Discretion (3P)	Capacité d'analyse (1P)
Ouverture d'esprit (1P)	Crédibilité (1P)
Engagement (1P)	Égalité (1P)
Distance professionnelle (2P)	Impartialité (1P)
Ponctualité (1P)	
Composante institutionnelle : cadre professionnel	
Code criminel (encadrement légal (1P) et réglementaire)	Attentes du milieu (norme interne) (1P)
Code de vie des élèves (norme interne) (1P)	Attentes de la société (norme externe) (1P)
Code vestimentaire des enseignants (norme interne) (1P)	

P : participant

Lors de la première phase de collecte de données, tous les participants ont mentionné au moins une composante personnelle afin de soutenir leur raisonnement lié à une situation rapportée. Le respect apparaît comme la valeur ayant été nommée par le plus de participants. Viennent ensuite la bienveillance et la valeur « faire figure de modèle ». En ce qui concerne les composantes personnelles, les résultats mettent en évidence, d'une part, la nécessité de se distancier de ses valeurs. En effet, certains étudiants ont clairement exprimé un besoin de distanciation. Citons la situation rapportée par une participante, où elle a partagé avec son groupe d'élèves de 5^e secondaire des opinions défavorables à propos des interventions policières associées au « printemps érable » : « *Ce serait vraiment de m'éloigner par moment de mes valeurs, de ce que je ressens pour établir une distance* » (Margot²).

Le témoignage de certains stagiaires, d'autre part, suggère le besoin de réfléchir à ses valeurs en vue de les situer et de comprendre leurs retombées dans des relations professionnelles, notamment marquées par un rapport d'autorité. À titre d'exemple,

2. Notons que tous les participants ont été invités à se choisir un pseudonyme en vue de préserver la confidentialité liée à leur identité.

Paul évoque le respect et les rapports d'égalité avec ses élèves afin de remettre en question le contenu du code vestimentaire des enseignants, lequel, de son point de vue, apparaît injuste à l'égard des élèves. Le code vestimentaire des enseignants d'éducation physique permet le port du pantalon de jogging, alors que le code de vie des élèves exige de ces derniers le port du short. Les rapports d'égalité se révèlent une valeur qui guide l'agir de ce participant à un point que celui-ci qu'il mentionnera que ses élèves l'interpellent par un diminutif de son prénom. Il se sent ainsi « *moins leur policier* ».

Quant aux composantes institutionnelles, qui sont des valeurs partagées, nous relevons une ambiguïté entourant leur signification : tous ont en effet exprimé un besoin d'éclaircissement à ce sujet. Cependant, à l'aide d'exemples, plusieurs participants ont pu soutenir leur raisonnement à partir d'au moins une valeur de la profession. La discrétion est apparue comme la valeur professionnelle mentionnée par le plus de participants. Bien qu'elles puissent être présentes dans leur discours, les valeurs de la profession ne sont pas toujours désignées de manière explicite. Par exemple, la réflexion d'une participante sur la blague grossière d'un autre stagiaire sous-entend l'imputabilité : « *Ils [les élèves] vont pouvoir dire ça à leurs parents [...] Les parents vont dire ça à l'école, donc, ça a des répercussions quand même intenses* » (Océane). Notons que, parmi les cinq éléments du cadre professionnel évoqués en guise d'argument, quatre ont été mentionnés par le même participant. Autrement dit, seulement deux participants ont présenté un argument à l'aide d'éléments appartenant à l'encadrement légal et réglementaire ou aux normes internes et externes, ce qui suggère que ces éléments ne constituaient pas des repères pour cinq des stagiaires. Enfin, aucun savoir théorique n'a été évoqué par les participants.

La contribution des activités d'enseignement en formation initiale au développement de l'agir éthique

L'analyse des données issues des entrevues individuelles de la première phase de collecte de données en ce qui a trait à la contribution des activités d'enseignement nous a laissée devant un besoin d'approfondissement, et c'est la raison pour laquelle nous avons effectué une deuxième phase de collecte. Le tableau 2 présente les éléments dégagés liés à la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique, contribution qui passe principalement par des activités visant à susciter la réflexion et à communiquer ses attentes.

Le tableau 2 permet de constater que l'action relevée dans le cadre de la formation consistant à susciter la réflexion a été mentionnée par huit participants. Soulignons que le témoignage d'un même participant pouvait mettre en évidence plus d'une action. À cet égard, des dispositifs ont été favorisés à l'intérieur des cours, tels que des réflexions écrites individuelles et des problématisations éthiques qui visaient un travail de réflexion tant sur ses valeurs personnelles que sur les valeurs et le cadre

professionnels, comme le suggère ce témoignage : « *On a des mises en situation [...] et il faut résoudre le problème éthique du mieux qu'on peut [...] on n'a jamais la réponse exacte sauf que le fait d'en discuter, bien ça nous aide* » (Julie). Plus précisément, il ressort du travail de réflexion sur soi que ce travail arrive trop tôt dans la formation : « *J'avais 19 ans... je n'étais pas prête à dire comment j'étais comme enseignante* » (Audrey). Quant au travail réflexif sur les composantes institutionnelles, les valeurs partagées, il semble qu'il ait fait l'objet d'un apprentissage en formation, bien que les mots pour désigner explicitement ces composantes soient peu présents dans le discours des participants. Par exemple, une participante mentionne avoir réfléchi à l'aide de problématisations éthiques sur les attitudes de l'enseignant pouvant se révéler négatives, telles que « *mettre des étiquettes* » (Amélie) sur les élèves, suggérant ainsi un travail en formation sur les valeurs « impartialité » ou « bienveillance ». En ce qui concerne la contribution des activités réflexives à la transmission des composantes liées au cadre professionnel, les résultats suggèrent une méconnaissance à cet égard : « *Qu'est-ce qui délimite ma profession?* » (Amélie).

Tableau 2. **Éléments liés à la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique lors des deux phases de collecte de données**

Précisions relatives aux thèmes	Thèmes
Le participant évoque des activités visant à susciter la réflexion des étudiants, telles que l'utilisation de problématisations éthiques, de partage de savoirs expérientiels.	Susciter la réflexion (8P)
Le participant évoque des activités où le formateur présente aux étudiants ses attentes à l'égard de l'agir éthique.	Communiquer ses attentes (6P)

Quant à l'intervention liée à la communication d'attentes, elle a été évoquée par six participants, ce qui laisse supposer que l'agir éthique est traité notamment à l'aide de mises en garde : « *"Si vous ne vous présentez pas [aux cours], vous allez avoir une marque dans votre cote éthique" [...] c'était péjoratif là* » (Julia) et « *"Fiez-vous à votre jugement!", on l'a entendu là* » (Marie-Andrée).

LA DISCUSSION DES RÉSULTATS PRÉSENTÉS

Ces quelques résultats suggèrent des pistes de discussion concernant les repères ainsi que la formation au développement de l'agir éthique.

Les repères : à la recherche de mots

Les témoignages des participants des deux phases de collecte de données ont permis de dégager des repères leur permettant de soutenir leur raisonnement. Au chapitre des composantes personnelles, plusieurs auteurs ont souligné la nécessité pour l'enseignant d'être au clair avec ses propres valeurs (Desmeules, 2000; Léger, 2006). Le discours de certains participants met en évidence ce besoin, alors qu'ils entreprennent de se distancier de leurs valeurs de manière à adhérer à celles attendues des enseignants. Rappelons le discours de la stagiaire Margot qui montre bien la tension entre son désir de créer des liens avec ses élèves et la distance professionnelle, de même que l'impartialité attendue des enseignants. Par ailleurs, bien que le discours des participants comporte des arguments en faveur des valeurs de la profession, force est d'admettre que les mots pour les désigner explicitement sont très peu éloquents dans leurs justifications. Cela suggère, comme l'ont écrit Sockett et Le Page (2002), Thornberg (2008) ainsi que Thornberg et Oguz (2013) pour ce qui est du personnel enseignant, que les stagiaires ne disposent pas de « métalangage » afin de réfléchir sur cette dimension de leur travail.

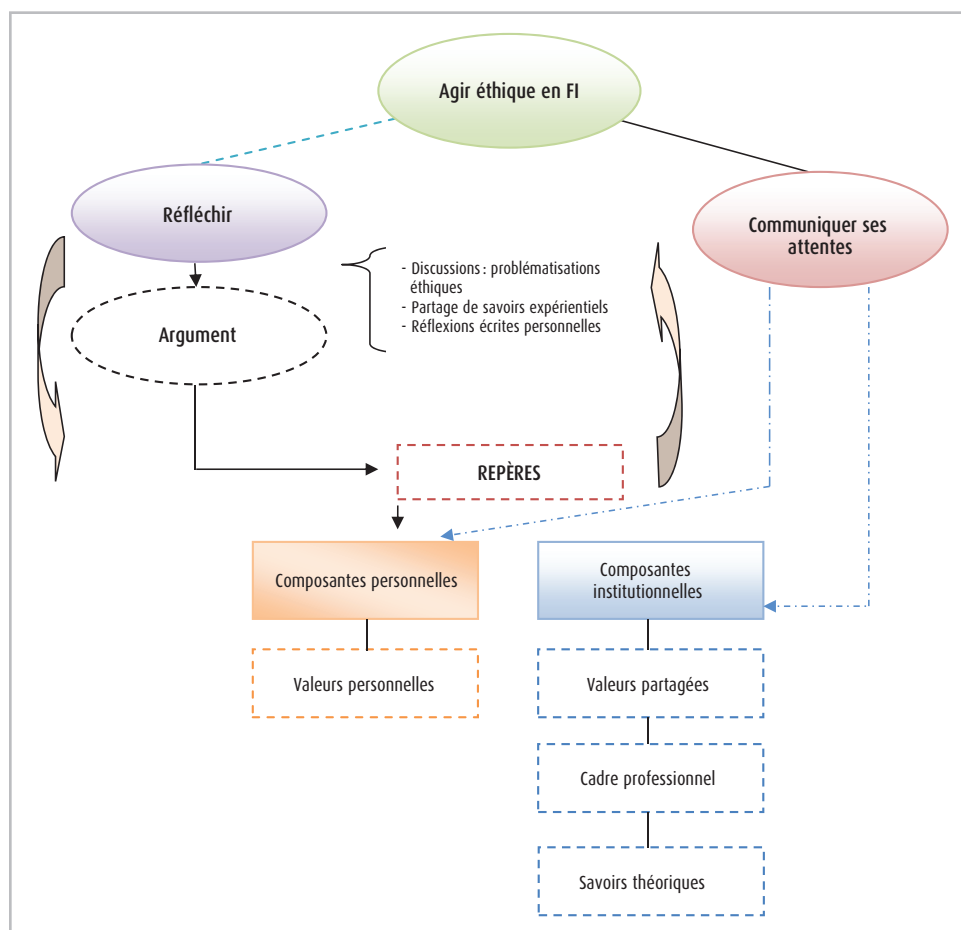
En ce qui a trait à l'encadrement légal et réglementaire et aux normes, nos résultats s'inscrivent en cohérence avec ceux obtenus par St-Vincent (2011). En effet, si ces composantes apparaissent comme une dimension peu examinée devant un problème éthique (St-Vincent, 2011), dans le cadre de nos travaux elles ne constituent pas d'emblée un repère pouvant soutenir le raisonnement professionnel.

Enfin, à propos des savoirs théoriques, nos résultats vont dans le même sens que ceux de Thornberg et Oguz (2013) : les enseignants se réfèrent peu aux savoirs théoriques dans leur discours devant des questions d'ordre éthique.

La formation à l'éthique : à la recherche de points d'ancrage

À l'aide de la figure 1, nous proposons une lecture des perceptions des participants à propos de la contribution des activités d'enseignement, lesquelles perceptions nous permettent de dégager trois constats.

Figure 1. **Perceptions des participants de la contribution des activités d'enseignement au développement de l'agir éthique (Tiré de la thèse de Cloutier, 2017)**



Le premier constat est lié aux composantes personnelles et institutionnelles : des activités d'enseignement, telles que des discussions autour de problématisations éthiques, sont effectivement réalisées en formation afin de susciter la réflexion des étudiants. Cependant, du point de vue des participants, le travail de conscientisation de ses valeurs propres arrive trop tôt dans la formation : « *Je n'avais même pas fait un stage [...] puis on me demande de me décrire, mes valeurs. C'est beaucoup demander à des personnes qui entreprennent un bac, des questions [...] si existentielles* » (Audrey). Par ailleurs, le but de ce travail semble équivoque : « *On ne savait pas trop dans quelle visée, pourquoi c'est si important de rechercher mes [sic] propres valeurs* » (Marie-Andrée). Bien que les participantes au groupe de discussion aient pu évoquer des composantes à l'aide des deux situations présentées, leurs propos donnent à penser qu'elles n'ont pas toutes fait l'objet d'un enseignement explicite : « *C'est quel cadre*

légal qui t'aide?» (Amélie). Pour ces raisons, les composantes sont représentées à l'aide d'un encadré discontinu, ne constituant pas nécessairement des repères.

Le deuxième constat est lié aux activités proposées en formation. Ainsi, les participants des deux phases de collecte de données ont retenu qu'une situation comportant un enjeu éthique constitue fondamentalement une problématique «insoluble» : *«On a vu des cas [...] beaucoup, sans jamais arriver à une réponse. Ça nous laisse supposer que l'éthique est quelque chose de complètement flou, puisqu'il n'y aura jamais de [...] bonnes réponses»* (Marie-Andrée). Dès lors, devant le caractère incertain des composantes, la situation de départ que constitue notamment la problématisation éthique conserve sa part de doute. Dans la figure 1, les flèches courbées illustrent ce va-et-vient entre la réflexion et les repères, le manque d'ancrage dans la recherche d'une justification ramenant ainsi à la situation qui a suscité la réflexion.

Bien qu'il n'appartienne pas à l'éthique d'imposer des solutions (Desautniers, 2007), ce deuxième constat suscite un questionnement à propos de la valorisation en formation de la démarche réflexive liée aux problématisations éthiques qui suggère que celles-ci ne comportent pas de solutions. Une recherche documentaire menée par Jutras (2013) sur les moyens mis en œuvre dans divers programmes de formation afin de développer l'éthique professionnelle des étudiants estime, en accord avec les auteurs recensés, que l'accent doit être mis plus sur le processus de résolution de la problématique que sur la solution. Dans le cas contraire, selon Jutras, le risque est que les étudiants soient en quête de réponses préfabriquées applicables à diverses situations. Nos résultats nous permettent d'entrevoir un autre risque, celui lié à l'apparence «insoluble» des problématisations éthiques, suggérant qu'un agir donné est éthique à partir du moment qu'il est soutenu par la réflexion, peu importe la résultante de cette réflexion.

Le troisième constat est lié aux éléments appartenant à l'encadré «Réfléchir» dans la figure 1. Ainsi, ceux-ci rendent compte des activités évoquées par les participantes au groupe de discussion ayant contribué ou non à la transmission des repères. En fait, le témoignage des participantes laisse entendre que le but de ces exercices était de susciter la réflexion sur les composantes tant personnelles qu'institutionnelles. Par exemple, elles ont réalisé des activités qui visaient à se connaître ou à réfléchir sur les valeurs professionnelles. Cependant, de leur point de vue, ce travail ne semble pas directement lié au développement de l'agir éthique, puisqu'il a plutôt été abordé sous la forme de mises en garde : *«Dans les moments où on a abordé vraiment l'agir éthique [...] je le sentais quasiment comme une mise en garde»* (Marie-Andrée). En outre, cela ne favorise pas la compréhension de ces composantes. Citons le jugement professionnel, lequel est associé à des avertissements du point de vue des participantes. C'est pourquoi l'encadré «Communiquer ses attentes» est relié à l'aide de flèches discontinues aux composantes personnelles et institutionnelles. Dès lors, l'action de «réfléchir» sur des composantes personnelles et institutionnelles apparaît comme un apprentissage distinct de celui visant le développement de l'agir

éthique. Pour cette raison, l'agir éthique est relié à la réflexion à l'aide d'une ligne discontinue. En somme, nos résultats montrent que l'agir éthique, selon les perceptions des participantes, ne constituerait pas une compétence consistant à justifier ses décisions.

CONCLUSION

Les objectifs de notre recherche étaient de mettre en évidence les repères qui constituent le raisonnement professionnel lié à l'agir éthique de stagiaires en enseignement et de circonscrire l'apport de la formation à la transmission de ces repères. Il importe de relever que, bien que la chercheuse ait tenté d'instaurer un climat de confiance permettant à chacune de s'exprimer lors de la tenue du groupe de discussion, il est possible que certaines participantes aient hésité à se livrer par crainte d'être jugées par les autres. Même si cette vigilance a également été exercée lors des entrevues individuelles, il est plausible qu'une gêne puisse avoir freiné le témoignage des stagiaires.

Les résultats présentés suggèrent que le raisonnement professionnel peut soutenir le développement de la compétence éthique à la condition que les futurs enseignants soient formés en ce sens. À cet égard, le témoignage des participants met en évidence un défi qui se pose à la formation à l'enseignement et qui est lié à l'éthique professionnelle : celui de rendre explicites et signifiantes les composantes institutionnelles à l'aide d'un langage professionnel commun. Devant l'autonomie de pensée et l'imputabilité attendues des stagiaires, il semble justifié de les former à raisonner en situation à l'aide d'arguments comportant des repères ancrés dans un langage explicite.

Références bibliographiques

- ANADON, M. (2011). La recherche en éducation – Étapes et approches (3^e éd.). Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *Quelques repères sociaux et épistémologiques de la recherche en éducation au Québec* (p. 11-32). Québec : ERPI.
- Archambault, J. et Chouinard, R. (2016). *Vers une gestion éducative de la classe* (4^e éd.). Montréal : Gaëtan Morin.
- BARRETT, D. E., CASEY, E., VISSER, R. D. et HEADLEY, K. N. (2012). How do teachers make Judgments about ethical and unethical behaviors? Toward the development of a code of conduct for teachers. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 890-898.

- BEAUD, J.-P. (2010). L'échantillonnage. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données* (p. 251-284). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOURGEAULT, G. (2005). Dans A. Létourneau, Y. Boisvert et A. Lacroix. (dir.), *Les approches québécoises de l'éthique appliquée* (p. 39-70). Sherbrooke: Éditions G.G.C.
- BOURGEAULT, G. (2012). Éthique professionnelle et réflexivité: quelle connivence? Dans M. Tardif, C. Borges et A. Malo (dir.), *Le virage réflexif en éducation: où en sommes-nous 30 ans après Schön?* (p. 107-122). Bruxelles: De Boeck.
- BULLOUGH, R. (2011). Ethical and moral matters in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 21-28.
- CLOUTIER, G. (2017). *Étude sur les repères de stagiaires finissants en formation initiale à l'enseignement au secondaire permettant de soutenir le développement de leur compétence éthique* (thèse de doctorat non publiée). Université de Montréal, Canada
- CLOUTIER, G., ST-VINCENT, L.-A. et LOIOLA, F. (2015). L'émergence de préoccupations éthiques dans les programmes de formation à l'enseignement. Dans L.-A. St-Vincent (dir.), *Le développement de l'agir éthique chez les professionnels en éducation: formations initiale et continue* (p. 5-23). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- COLNERUD, G. (2006). Teacher ethics as a research problem. Syntheses achieved and new issues. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12(3), 365-385.
- COMITÉ D'ORIENTATION DE LA FORMATION DU PERSONNEL ENSEIGNANT (COFPE). (2004). *Pour une éthique partagée dans la profession enseignante*. Québec: COFPE.
- DESAULNIERS, M.-P. (2007). Enseigner au collégial, une profession à partager. *Pédagogie collégiale*, 20(3), 5-11.
- DESAULNIERS, M.-P. et JUTRAS, F. (2006). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DESAULNIERS, M.-P. et JUTRAS, F. (2012). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- DESAULNIERS, M.-P., JUTRAS, F. et LEGAULT, G.-A. (2005). Les enjeux de la compétence éthique dans la formation des enseignants. Dans C. Gohier et D. Jeffrey (dir.), *Enseigner et former à l'éthique* (p. 131-147). Québec: Presses de l'Université Laval.

- DESAUTELS, L., GOHIER, C., JOLY, J., JUTRAS, F. et GABIN NTEBUTSE, J. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois : caractéristiques, points de repère et stratégies utilisés pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62.
- DESMEULES, L. (2000). *Nouveaux fondements de l'éducation au Québec*. Sherbrooke : Éditions du CRP.
- DUPEYRON, J.-F. (2013). La formation d'une vie éthique dans les collectifs de travail des enseignants et des éducateurs en France. *Formation et profession*, 21(3), 4-17.
- FABRE, M. (2011). *Éduquer pour un monde problématique: la carte et la boussole*. Paris : Presses universitaires de France.
- Gauthier, C., MARTINEAU, S., MALO, A. DESBIENS, J.-F. et SIMARD, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie: recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gouvernement du Québec. (2016). *Loi sur l'instruction publique* (chapitre 1-13.3, section II, Obligations de l'enseignant). Récupéré de <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/I-13.3>
- JEFFREY, D. (2015). Éthique enseignante et confiance. *Formation et profession*, 23(3), 123-128. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a68>
- 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* (p. 53-74). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- JUTRAS, F. (2013). La formation à l'éthique professionnelle : orientations et pratiques contemporaines. *Formation et profession*, 21(3), 2013, 56-69. Récupéré de <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2013.234>
- LACROIX, A. (2012). *Intégrer l'éthique au jugement professionnel*. Présentation dans le cadre des 16^{es} Journées annuelles de santé publique (JASP). Récupéré de <https://www.inspq.qc.ca/jasp/integrer-l-ethique-au-jugement-professionnel>
- LANGLOIS, L. (2011). L'éthique en milieu de travail – un développement progressif et continu. Dans L. Langlois (dir.), *Le professionnalisme et l'éthique au travail* (p. 123-141). Québec : Presses de l'Université Laval.
- LEGAULT, G.-A. (2003). *Professionnalisme et délibération éthique: manuel d'aide à la décision responsable*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

LEGENDRE, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal : Guérin.

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). (2001). *Programme de formation de l'école*. Québec : Gouvernement du Québec.

OLSON, J., CLOUGH, M. et PENNING, K. (2009). Prospective elementary teachers gone wild? An analysis of Facebook self-portrayals and expected dispositions of preservice elementary teachers. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(4), 443-475.

PAILLÉ, P. (1991). *Procédures systématiques pour l'élaboration d'un guide d'entrevue semi-directive: un modèle et une illustration*. Communication au Congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences, mai.

PAILLÉ, P. et MUCCHIELLI, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris : Armand Collin.

PERRENOUD, P. (2010). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESE.

PICAVET, E. (2004). Décision. Dans M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale*, Tome 1 (2^e éd.) (p. 457-462). Paris : Presses universitaires de France.

PRAIRAT, E. (2012). Normes et valeurs, retour sur la normativité déontologique. Dans D. Moreau (dir.), *L'éthique professionnelle des enseignants* (p. 177-198). Québec, Québec : Presses de l'Université Laval.

SANGER, M. et OSGUTHORPE, R. (2013). Modeling as moral education: Documenting, analyzing, and addressing a central belief of preservice teachers. *Teaching and Teacher Education*, 29(1), 167-176.

SHAPIRA-LISHCHINSKY, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education*, 33, 1-12.

SOCKETT, H. et LE PAGE, P. (2002). The missing language of the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 18(2), 159-171.

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, Canada.

TARDIF, M. et GAUTHIER, C. (2001). L'enseignant comme «acteur rationnel»: quelle rationalité? Quel savoir, quel jugement? Dans L. Paquay, M. Altet, É. Charlier et P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (p. 209-236). Bruxelles: De Boeck.

THORNBERG, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798.

THORNBERG, R. et OGUZ, E. (2013). Teachers' views on values education: A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1), 49-56.

ANNEXE

La vignette de Benoit présentée lors de la deuxième phase de collecte de données

Benoit

Amateur de hockey, un stagiaire de quatrième année enseignant le français en troisième secondaire pratique ce sport dans ses temps libres à l'extérieur de l'école. Dans le cadre de cette activité, il lui arrive souvent d'asséner des coups de poing ou des coups de bâton aux joueurs de l'équipe adverse. Il demande à un ami de le filmer durant un match. Benoit dépose la vidéo sur Internet.