

Le développement de la réflexivité éthique chez des enseignants du collégial : éléments déclencheurs et transformations

The development of ethical reflectivity in college teachers: triggers and transformations

El desarrollo de la reflexividad ética entre los docentes de colegial: elementos desencadenantes y transformaciones

Christiane Gohier, France Jutras et Luc Desautels

Volume 21, numéro 2, 2019

La réflexivité : entre l'expérience déstabilisante et le changement?

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1061837ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1061837ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Faculté d'éducation, Université de Sherbrooke

ISSN

1911-8805 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Gohier, C., Jutras, F. & Desautels, L. (2019). Le développement de la réflexivité éthique chez des enseignants du collégial : éléments déclencheurs et transformations. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 21(2), 6–23. <https://doi.org/10.7202/1061837ar>

Résumé de l'article

La capacité réflexive des enseignants est la principale aptitude requise dans le développement de la compétence éthique. Afin de documenter le processus de développement de la réflexivité éthique, deux groupes d'enseignants de l'ordre collégial ont participé à une recherche collaborative dans laquelle les participants ont privilégié l'étude de cas de problèmes d'ordre éthique. Dans le cadre de cet article, nous nous pencherons sur l'analyse des données provenant de 11 entretiens individuels portant sur le développement de la réflexivité chez ces participants sous quatre angles : les éléments déclencheurs de la réflexivité et les transformations qu'elle a suscitées dans leur conception de l'éthique ainsi que ses retombées sur le développement de compétences et sur la construction de l'identité professionnelle.

Le développement de la réflexivité éthique chez des enseignants du collégial: éléments déclencheurs et transformations

Christiane Gohier

Université du Québec à Montréal

France Jutras

Université de Sherbrooke

Luc Desautels

Cégep régional de Lanaudière à L'Assomption

Résumé

La capacité réflexive des enseignants est la principale aptitude requise dans le développement de la compétence éthique. Afin de documenter le processus de développement de la réflexivité éthique, deux groupes d'enseignants de l'ordre collégial ont participé à une recherche collaborative dans laquelle les participants ont privilégié l'étude de cas de problèmes d'ordre éthique. Dans le cadre de cet article, nous nous pencherons sur l'analyse des données provenant de 11 entretiens individuels portant sur le développement de la réflexivité chez ces participants sous quatre angles: les éléments déclencheurs de la réflexivité et les transformations qu'elle a suscitées dans leur conception de l'éthique ainsi que ses retombées sur le développement de compétences et sur la construction de l'identité professionnelle.

Mots clés: réflexivité, éthique, transformations, collège, enseignants

The development of ethical reflectivity in college teachers: triggers and transformations

Abstract

Teachers' reflective capability is the key aptitude required to develop ethical competence. To document the process of developing ethical reflectivity, two groups of college teachers participated in a collaborative study in which they focused on case studies of ethical problems. This article analyzes data from 11 individual interviews on the development of reflectivity among these participants from four perspectives, namely triggers of reflectivity and the transformations it prompted in their conception of ethics as well as its impacts on developing competencies and building a professional identity.

Keywords: reflectivity, ethics, transformations, college, teachers

El desarrollo de la reflexividad ética entre los docentes de colegial: elementos desencadenantes y transformaciones

Resumen

La capacidad de reflexión de los docentes es la principal habilidad requerida en el desarrollo de la competencia ética. Para documentar el proceso de desarrollo de la reflexividad ética, dos grupos de docentes de colegial participaron en una investigación colaborativa en la que los participantes favorecieron el estudio de caso de problemas éticos. En el marco de este artículo, nos centraremos en el análisis de los datos de 11 entrevistas individuales sobre el desarrollo de la reflexividad desde cuatro ángulos: los desencadenantes de la reflexividad y las transformaciones que esta provocó en la concepción de la ética, así como su impacto en el desarrollo de competencias y la construcción de la identidad profesional.

Palabras clave: reflexividad, ética, transformaciones, colegial, docentes

1. Introduction et problématique

Comme le soulignait Schön il y a quelques décennies dans son ouvrage «Le praticien réflexif» (1994), la pratique du professionnel s'alimente de savoirs tacites, non réfléchis, mais également de savoirs réflexifs sur l'action et en cours d'action. Cette réflexivité est souvent suscitée par un effet de surprise face à des situations inusitées. Elle permet au praticien de prendre une distance face à sa pratique, de la remettre en question et de la transformer.

Si Donnay et Charlier (2008 dans Chaubet, 2016) font une distinction entre le praticien réfléchi, qui se pose des questions sur sa pratique, et le praticien réflexif, qui prend une distance avec celle-ci pour mieux saisir l'interaction entre ce qu'il est et son environnement de travail, nous adoptons le point de vue de Chaubet (2016) selon lequel il est très difficile de saisir ces nuances dans le processus réflexif. Nous opterons toutefois pour le terme réflexivité pour décrire l'ensemble du processus.

Afin d'illustrer le processus de réflexivité en tant que réflexion/distanciation induisant un retour sur soi et une transformation dans la façon de percevoir la pratique professionnelle et de la modifier nous nous sommes penchés sur le processus de développement de la réflexivité éthique chez des enseignants du collégial. Cette recherche s'inscrit dans le cadre d'une éthique appliquée et réflexive. La démarche réflexive qui lui est associée suppose la prise de conscience de la situation qui pose problème, l'analyse de son contexte et des conséquences de diverses actions possibles et la prise de décision en fonction des valeurs prioritaires dans la situation (Desaulniers et Jutras, 2016).

L'éthique est une dimension importante de l'enseignement puisque l'activité éducative s'inscrit fondamentalement dans le rapport à l'autre, asymétrique avec l'élève compte tenu de l'autorité exercée par l'enseignant sur celui-ci (Jeffrey, Deschesnes, Harvengt et Vachon, 2009). L'acte d'enseigner fait également appel à de multiples registres d'interactions avec les différents acteurs de l'éducation, collègues, parents, directions d'établissement. L'importance de l'éthique est attestée dans le référentiel de compétences professionnelles des enseignants, la compétence éthique «agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions» (Compétence 12, MEQ, 2001, p. 139) faisant partie des compétences à acquérir en formation initiale et continue des enseignants. Bien que ce référentiel ait été conçu pour les enseignants du primaire et du secondaire, les enseignants du collégial, et plus largement de l'enseignement supérieur, sont également concernés. Au collégial, par exemple, cela peut se traduire par l'énoncé d'une politique sur la conduite responsable en matière de recherche ou encore se déceler sous les mesures disciplinaires prévues par la convention collective de travail en cas d'inconduites de la part d'un enseignant. On constate par ailleurs que la compétence éthique se développe

surtout dans la pratique professionnelle, dans la rencontre avec les situations qui génèrent des questions ou des problèmes d'ordre éthique. Les problèmes ou plus largement les préoccupations d'ordre éthique font référence à des soucis ou des conflits intérieurs générés par des situations suscitant des questionnements et des dilemmes dans lesquels se joue un conflit de valeurs mettant en cause le bien d'autrui et l'intégrité professionnelle (Gohier, Jutras, Desautels, 2017). Ces situations font souvent l'objet de délibération avec des collègues afin de prendre une décision éclairée (Desautels et Jutras, 2016).

La capacité réflexive¹ des enseignants est la principale aptitude requise dans le développement de la compétence éthique, qui se manifeste dans un comportement traduisant le souci de l'autre. Que l'agir éthique soit orienté par des valeurs personnelles, sociales ou encore par les normes d'une morale professionnelle ou déontologique, il requiert toujours la capacité réflexive. En effet, même lorsque des normes existent, qu'elles soient sociales ou professionnelles, leur application relève d'un choix modulé par le contexte et les caractéristiques de chaque situation. Il y a donc prise de distance face à une situation, exercice du jugement critique et prise de décision sur l'action à poser.

Une recherche effectuée sur les préoccupations éthiques des enseignants de l'ordre collégial² ainsi que sur les points de repère et les stratégies qu'ils utilisent pour résoudre les dilemmes éthiques montre que parmi les stratégies, c'est la discussion, avec différents acteurs et au premier chef les collègues, qui arrive en tête. L'autre stratégie la plus évoquée est la réflexion et l'argumentation (Desautels, Gohier, Joly, Jutras, Ntebutse, 2012; Gohier, Desautels et Jutras, 2010). La réflexion sur sa pratique permet de développer une argumentation qui sera mise en œuvre dans la discussion avec les différents acteurs concernés et elle permettra également un retour sur la discussion contribuant à prendre une décision éclairée. La capacité réflexive et argumentative caractéristique de la compétence éthique est d'autant requise dans une éthique appliquée et réflexive qui, comme on l'a vu, suppose l'analyse de situations et la prise de décision en fonction de valeurs perçues comme prioritaires par l'enseignant. Ainsi que le remarque Chaubet (2013), le processus de réflexivité inclut les processus de réflexion et de distanciation. Cependant, cette réflexivité se développe dans sa mise en œuvre dans la pratique professionnelle.

Ces considérations nous ont conduits dans le cadre d'une recherche collaborative à nous interroger sur le développement du processus de réflexivité éthique chez des

1 Dans le référentiel de compétences professionnelles, il s'agit de la capacité à réfléchir à sa pratique professionnelle dans ses dimensions éthiques et à faire des choix qui doivent être justifiés. Dans les composantes de la compétence, l'enseignant doit notamment discerner les valeurs en jeu dans ses interventions et justifier ses décisions relativement à l'apprentissage et à l'éducation des élèves auprès des publics intéressés (Compétence 12, MEQ, 2001).

2 Au Québec, cet ordre d'enseignement se situe après le secondaire, l'étudiant ayant alors terminé 11 années de scolarité. Généralement âgés de 17 à 19 ans, les étudiants se destinent soit à l'université (préuniversitaire) ou au marché du travail (formation technique). Les enseignants ont une formation disciplinaire, avec un diplôme de 1^{er}, 2^e et parfois de 3^e cycle universitaire. Ils enseignent au secteur préuniversitaire ou technique ou dispensent des cours de formation générale.

enseignants de l'ordre collégial discutant avec des pairs sur des cas ou dilemmes d'ordre éthique³. Nous nous pencherons ici sur l'analyse des données provenant de 11 entretiens individuels portant sur le développement de la réflexivité chez ces participants.

2. Cadre théorique: réflexivité, éthique, compétence éthique et identité professionnelle

2.1 Réflexivité et éthique

L'éthique en tant que souci de l'autre se traduit par une orientation de l'agir en fonction d'un choix de valeurs. Même dans le cas où celles-ci sont promues par la société ou par un code d'éthique ou de déontologie professionnelle, l'enseignant, dans des contextes et des situations spécifiques, peut opter pour d'autres valeurs qui se traduisent en principes. Dans le langage de Kohlberg (1984), cet enseignant serait au stade «post-conventionnel» du développement moral. À ce stade, une personne accepte les règles de la société, mais cette acceptation est basée sur la formulation et l'acceptation de principes moraux généraux qui sous-tendent ces règles. Elle a différencié son «moi» des règles conventionnelles et a défini ses valeurs en termes de principes qu'elle aura choisis.

L'exercice du jugement éthique est alors requis, l'éthique réflexive, à la différence de la morale pratique, étant incitative plutôt que prescriptive. L'éthique réflexive propose des valeurs pour guider l'action. Elle vise à répondre à la question: quelle est la meilleure décision, celle qui respecterait au mieux les personnes dans les circonstances (Desaulniers et Jutras, 2016)?

Cette double dimension de l'éthique, normative et réflexive, nous conduit à privilégier une éthique réflexive et appliquée qui donne la parole aux acteurs – ici aux acteurs de la profession enseignante (Blackburn, 2002; Gohier, 2005) – tout en n'excluant pas la formulation de normes d'éthique professionnelle et de valeurs qui sous-tendent l'acte éducatif et qui servent de balises à la réflexion éthique (Desaulniers et Jutras, 2016; Gohier, 2005).

La réflexivité est au cœur de l'éthique appliquée elle-même, vu l'accent mis sur l'analyse des situations vécues sur le terrain et des problèmes concrets dans des contextes spécifiques. La démarche réflexive qui lui est associée débouche sur la prise de décision en fonction des valeurs perçues comme prioritaires par l'acteur dans la situation. Et comme l'affirme Chaubet (2013), la réflexion comme processus d'investigation peut déboucher sur une reconceptualisation de la pensée, un changement de perspective. C'est un processus

³ Les auteurs remercient le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada pour le financement de la recherche (subvention 410-2010-2147) ainsi que les personnes qui ont collaboré à la recherche: Jean Gabin Ntebutse et Philippe Chaubet, à titre de stagiaires postdoctoraux, et Mélanie Grenier et Françoise Doré, à titre d'assistantes de recherche.

d'investigation déclenché par une interpellation issue du vécu expérientiel. Aussi est-ce à partir de la pratique même des enseignants et de la réflexion sur celle-ci, sur des cas vécus dans l'exercice de la profession, que la réflexivité éthique peut se développer.

2.2 Compétence éthique et identité professionnelle

Le Ministère de l'éducation du Québec (2001) circonscrit les principaux éléments définissant le concept de compétence. La compétence se déploie en contexte professionnel réel, se situe sur un continuum qui va du simple au complexe, se fonde sur un ensemble de ressources, s'inscrit dans l'ordre du savoir-mobiliser en contexte d'action professionnelle, se manifeste par un savoir-agir réussi, efficace, efficient et récurrent, est liée à une pratique intentionnelle et constitue un projet qui perdure tout au long de la pratique professionnelle. Comme nous l'avons mentionné, la compétence éthique «agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions», fait partie du référentiel de compétences pour la formation initiale et continue des enseignants. Jeffrey (1999) rappelle que, tout en respectant les normes de sa profession, «l'enseignant doit être capable de justifier et d'argumenter ses choix et de rechercher des principes et des valeurs qui fournissent le fondement des lois qui nous régissent» (MEQ, 2001, p. 124).

Les compétences sont par ailleurs une des composantes de l'identité professionnelle de l'enseignant. Cette identité se forge dans la tension entre la représentation que l'enseignant a de lui-même comme enseignant, qui participe de celle qu'il a de lui-même comme personne et de celle qu'il a du groupe des enseignants et de la profession. C'est dans l'interaction entre le «je» et le «nous» que le futur enseignant aussi bien que l'enseignant en exercice peuvent construire et reconstruire une identité professionnelle. C'est à travers un processus dynamique et interactif caractérisé par une négociation entre les demandes sociales et son affirmation de soi que l'identité professionnelle de l'enseignant se transformera, potentiellement tout au long de sa carrière, et qu'il pourra contribuer éventuellement à la redéfinition de sa profession avec ses collègues partenaires.

Ce processus, qui débute dès la formation du futur enseignant, conduit à la construction et à la transformation de la représentation que la personne a d'elle-même en tant qu'enseignant tout au long de sa carrière (Gohier, Anadon, Bouchard, Charbonneau, Chevrier, 2001).

Or, une recherche sur les enseignants et futurs enseignants du primaire a montré qu'ils ont une vision idéalisée de la profession et de la difficulté à s'identifier à un «nous» professionnel (Gohier, Chevrier, Anadon, 2007). Le sentiment d'appartenance au groupe (rapport aux enseignants) est peu développé, ambivalent, voire antagoniste dans certains cas. Tout en étant fondée sur l'interaction sociale, l'identité professionnelle de

ces enseignants se traduirait davantage par un projet personnel et individuel, par un rapport à soi, que par un projet collectif (rapport à l'enseignement). Le rapport du «je» au «nous» doit donc être renforcé pour qu'il y ait une identification au groupe d'enseignants et le développement d'un professionnalisme⁴ collectif. Cela vaut pour tous les ordres d'enseignement, dont le collégial. C'est ce que met au jour notre recherche sur le développement du processus de réflexivité éthique chez des enseignants du collégial.

3. Question et objectif de recherche

Cette recherche se penche sur la façon dont se développe la réflexivité éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. Elle a pour objectif de mettre au jour les moments clés du processus de réflexivité éthique chez des enseignants du réseau collégial francophone et anglophone. L'objectif spécifique de cette partie de l'analyse est de mettre au jour, dans le processus de réflexivité, les données portant sur les éléments déclencheurs de la réflexivité, les modifications de la conception de l'éthique et les retombées sur le développement de compétences et sur la construction de l'identité professionnelle. Car la réflexivité, si elle suppose un retour sur soi et sur sa pratique, n'est pas un but en soi. Comme l'affirme Chaubet (2016), elle doit plutôt accompagner le développement, le maintien et le renouvellement des compétences.

4. Méthodologie

4.1 Une recherche collaborative sur la réflexivité éthique

La mise en œuvre de la réflexion éthique chez les enseignants faisant partie de leur agir et de leur développement professionnel (Conseil supérieur de l'éducation, 2014), la recherche collaborative apparaît comme la forme de recherche la plus appropriée à ce type d'objet de recherche. La recherche collaborative s'effectue en effet dans le cadre d'une collaboration des chercheurs avec les participants à la recherche (Desgagné, 2001; Desgagné et Bednarz, 2005; Morrissette et Desgagné, 2009) sur un objet qui concerne leur pratique professionnelle, en articulant savoirs issus de l'expérience et savoirs issus de la recherche entre savoirs pratiques et théoriques (Khan, Hersant et Orange Ravachol, 2010). Ce type de recherche repose sur une conception de l'activité humaine à la fois productive et constructive (Vinatier, 2013). Cette conception de l'activité humaine se fonde sur la représentation d'un acteur social compétent, cette compétence étant liée à sa capacité réflexive (Bednarz, 2013; Morrissette, 2013). Aussi est-ce la forme de recherche

4 Le professionnalisme est défini par Desaulniers et Jutras (2016) comme la conscience professionnelle permettant à un professionnel de démontrer sa compétence, son éthique professionnelle et sa responsabilité dans ses interventions.

pour laquelle nous avons opté pour documenter le processus de développement de la réflexivité éthique chez des enseignants de l'ordre collégial.

4.2 Participants et déroulement des rencontres

Deux groupes d'enseignants du collégial de Montréal et de Québec ont été rencontrés dans le cadre de cette recherche. Sur un total de 25 participants, on compte 13 femmes et 12 hommes. Ces enseignants proviennent de 17 établissements francophones et anglophones, publics et privés, et de différentes disciplines d'enseignement. Pour chaque groupe, il y a eu six rencontres de trois heures dans une année scolaire. Les discussions ont porté sur des études de cas. Les résultats de l'analyse des rencontres ont été rapportés ailleurs (Gohier, Jutras, Desautels et Chaubet, 2015a, 2015b, 2016; Desautels, Gohier, Jutras, Chaubet, 2016). Les enseignants étaient par ailleurs invités à participer à un entretien individuel, sur une base volontaire.

4.3 Les entretiens individuels

Il y a eu 11 entretiens individuels (7 à Montréal, 4 à Québec, 6 femmes, 5 hommes) d'une durée d'environ une heure. Ces entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement. Chaque entretien comportait quatre questions ouvertes:

1. Après le processus des six rencontres, avez-vous l'impression que votre manière de voir l'éthique en milieu professionnel a évolué? Comment?
2. Avez-vous identifié des moments clés par rapport à l'éthique, importants pour vous ou pour le groupe, durant cette période? Lesquels?
3. Pouvez-vous parler de ce qui vous a surpris, troublé, bloqué ou rendu curieux, lié à nos rencontres?
4. Avez-vous repéré des conditions qui favoriseraient la réflexivité éthique? Lesquelles?

4.4 Méthode d'analyse

Les entretiens ont d'abord été condensés sous forme de récits phénoménologiques consistant à lier les éléments les plus phénoménologiquement probants de l'entretien. La logique essentielle mise en avant par l'acteur est dégagée le plus fidèlement possible (Paillé et Mucchielli, 2012). À partir des récits phénoménologiques, l'analyse a porté particulièrement sur les questions 1, 2 et 3 en mettant au jour des éléments récurrents et spécifiques.

Nous nous pencherons ici sur l'analyse des données provenant de ces 11 entretiens individuels portant sur le développement de la réflexivité chez ces participants sous quatre

angles: les éléments déclencheurs de la réflexivité, les modifications de leur conception de l'éthique, ainsi que l'impact sur le développement de compétences et sur la construction de l'identité professionnelle.

5. Résultats

Les données seront présentées en quatre sections selon les quatre thématiques de l'analyse en citant des extraits des récits phénoménologiques. La première section concerne les moments clés qui ont suscité la réflexivité, regroupés sous deux catégories: d'une part, le climat du groupe, la dynamique de la discussion et la mixité du groupe et, d'autre part, le choc des idées. La deuxième section porte sur les transformations de la conception ou de la vision de l'éthique en milieu professionnel que l'on constate dans la vision des modalités de discussion et de la composition du groupe de discussion ainsi que dans la définition de l'éthique. La troisième section traite de l'incidence de cette pratique réflexive sur le développement de compétences professionnelles en faisant état des modifications de la pratique. Enfin, la quatrième section porte sur ses retombées sur la construction de l'identité professionnelle.

5.1 Les éléments clés qui ont favorisé la réflexivité

5.1.1 Le climat du groupe, la dynamique de la discussion et la mixité du groupe

Le climat du groupe, un climat de respect, de liberté de parole et de collégialité dans un groupe mixte est évoqué comme élément clé ayant favorisé la discussion, ainsi que la similarité entre les expériences vécues et le partage de cas concrets.

Sandra⁵: Un climat de respect, de liberté de parole, a été bien installé dès le tout début. Ça a eu une influence sur tout; le climat était installé, tout le monde était respecté, tout le monde pouvait parler, ne pas être d'accord. Ça a mis le ton pour tout le reste, et pour moi c'est ce qui a été le plus important, qui a fait que ça a fonctionné, parce qu'on est des personnes de différents âges, milieux, programmes techniques et préuniversitaires, et même, il y a eu des interventions des chercheurs. Cette collégialité a fait toute la différence, ça m'a marquée. Par ailleurs, sans que ce soit un moment précis, même si on était tous assez différents, nos considérations éthiques se ressemblent étrangement, malgré tout.

Viviane: Quelque chose qui m'a rendue curieuse? Chaque fois que je finissais les rencontres, je revenais et je réfléchissais à ce qu'on avait dit, et j'aimais ça. Ça m'alimentait. Je disais «je sors enrichie de nos discussions». Il y avait une volonté intellectuelle. Une ouverture, une écoute, et à un moment on s'est mis à avoir une cohésion sociale, au bout de la 2^e, 3^e rencontre, et ça j'ai aimé. Probablement qu'il y avait beaucoup de respect entre nous. Et il est important d'avoir des âges variés.

5 Des noms fictifs ont été donnés aux participants.

Henri: Le fait qu'il y ait eu une discussion sur la définition du conflit, des valeurs, a été important, ce qui a favorisé la communication entre les gens. Le fait aussi qu'il y a eu des partages sur des cas très concrets, une rétroaction. La multidisciplinarité du groupe et sa composition variée ont été importantes pour enrichir la discussion. J'ai été surpris par la disparité dans les conceptions de l'éthique. Mais il semble y avoir une universalité dans le caractère dérangeant de certaines problématiques.

5.1.2 Le choc des idées

Les deux principaux éléments qui ont suscité le choc des idées sont le fait de discuter avec des participants qui ont des points de vue différents du sien ou encore qui ont apporté une information nouvelle sur un sujet qui a modifié la vision des choses.

Nancy: Il y a eu un moment clé, pour moi, au cours de nos rencontres. Pendant une pause, je suis allée voir ce prof de philo qui avait l'air très zen, pacifique, et pourtant il disait qu'il mettait une distance avec ses étudiants, j'avais trouvé cela un peu froid, on a eu un échange significatif à ce sujet. Même chose avec la dame infirmière. Lorsque je lui parlais, je me rendais compte qu'elle était probablement très maternante dans ses relations et aidante. Ces différences et ces discussions ont créé des questionnements chez moi. Je crois que j'accorde plus de valeur aux valeurs que portent les gens, justement. Je les respecte plus en cela, sans pour autant essayer de les juger: il n'y en a pas un mieux que l'autre.

Danièle: Pour moi, il y a eu un moment clé, quand le policier a parlé d'être neutre, il a dit, parler, ce n'est pas d'être neutre, finalement, l'important, c'est d'être objectif. Je pense que c'est cette situation-là, on peut être objectif, et on peut parler, et ça ne veut pas dire qu'on va influencer l'étudiant, c'est lui, c'est son opinion qui m'a fait penser ça. Je pensais avant que je ne devrais jamais influencer mes étudiants sur la politique et que je ne devrais pas en parler en classe, c'est privé leur décision. Et, à la fin j'ai décidé que non, c'est une société, on a droit à notre opinion, à notre droit d'expression, mais on n'a pas le droit de demander que l'autre adopte notre opinion, il faut faire des discussions.

Pierre: Un des moments clés de mon changement de perception de l'éthique a été quand quelqu'un a parlé d'un énoncé de je ne sais plus quel comité de l'ONU, comme quoi un professeur avait le droit de manifester ses opinions en classe. Ça a modifié complètement ma perception. Je garde toujours un droit de réserve par rapport à mes étudiants, mais maintenant, je sens que j'ai comme une responsabilité [en situation de grève des étudiants par exemple].

Christophe: Il y a eu des moments clés, il y a eu des réactivations dont je me souviens, par exemple la professeure de sociologie qui avait une propension à apporter souvent un aspect structurel. Donc ce qu'on pourrait appeler des rapports institutionnels et des rapports politiques, ça a un peu réactivé quand même l'idée que l'éthique, surtout l'éthique professionnelle, ça sert dans des institutions. Une institution, c'est aussi un ensemble de rapports de pouvoir.

Marie-Ève: Un des moments clés pour moi a été particulièrement quand une collègue a parlé d'une étudiante avec des problèmes d'élocution. La collègue avait les mêmes valeurs que moi et faisait preuve de professionnalisme, mais pourtant elle n'arrivait pas à prendre une décision seule. Cela m'a fait voir l'importance de partager notre problème avec d'autres et de le nuancer. Et de sortir de son cadre pour ce faire, entre autres pour atténuer l'aspect émotif suscité par certaines situations.

5.2 Les transformations de la conception ou de la vision de l'éthique en milieu professionnel

Dans les 11 entretiens, les participants affirment que leur conception ou leur vision de l'éthique en milieu professionnel s'est transformée ou a évolué, notamment sur l'importance d'avoir des discussions sur les questions d'ordre éthique avec d'autres personnes et non strictement de faire une réflexion personnelle. En milieu professionnel, il est suggéré d'avoir cette discussion avec divers acteurs, mais surtout des collègues dans un groupe où il y a une mixité dans la composition (multidisciplinarité surtout, sexe, âge).

5.2.1 La vision des modalités de discussion et de la composition du groupe de discussion

Sandra: Ma manière de voir l'éthique a évolué parce que ces réunions-là, c'est très confrontant. Ma réflexion a évolué dès la première rencontre. J'étais assise à côté d'une dame qui était près de sa retraite et je disais: «oui mais, si la majorité a dit ça...» et elle me dit: «oui mais, ma chère, la majorité n'a pas toujours raison.» Ce petit détail m'a ouvert instantanément les yeux sur plein d'affaires. Ça m'a marquée. Ça a été vraiment ce moment-là qui a chamboulé tout le reste. Des fois, la majorité a tort. Tu te fais influencer.

Viviane: Le choc des idées, le choc finalement, selon nos appartenances, de nos valeurs, ça j'ai trouvé ça extrêmement intéressant de vivre ça, et je trouve qu'à un moment donné, même au niveau collégial, il faudrait aussi sortir du département.

Danièle: Je pense que maintenant, par rapport à ma façon de faire avant les six rencontres, je vais considérer les idées des autres, considérer ce que les autres pensent. Je vois que lorsqu'on discute ensemble, il y a beaucoup plus de points de vue, même si tu n'arrives pas à une résolution, tu as beaucoup plus d'information pour travailler. C'est beaucoup mieux, on obtient une vision plus complète, plus globale, et lorsque j'ai des décisions à prendre je vais parler plus avec mes collègues, et moins essayer de le faire seule.

Christophe: Oui, ma façon de voir l'éthique en milieu professionnel a évolué sur différents plans. D'abord, le plan de la méthode et aussi sur le statut même de l'éthique en milieu professionnel. Et dans les deux cas, ça a été autant des questions, des remises en question, que des éléments plus constructifs. D'abord au niveau de la méthode, la pluralité, le pluralisme des intervenants: on était plusieurs professeurs, de disciplines différentes, d'origines différentes, ça j'ai trouvé que c'était vraiment très intéressant, ce cumul des perspectives.

Sébastien: Oui, ma façon de voir l'éthique a évolué par rapport à l'éthique en général, pas strictement en milieu professionnel, mais également dans la vie privée. Ce qui m'a sauté aux yeux dans les discussions que nous avons eues, c'est la diversité des points de vue, mais surtout la nécessité d'expliquer nos décisions, ne serait-ce que pour nous-mêmes. Souvent, on y va à l'instinct, alors qu'il faut être capable d'argumenter notre position et nos décisions, de les défendre.

On note l'importance accordée à la réflexion avec d'autres plutôt qu'à la réflexion personnelle, celle de la mixité du groupe et de la place de l'argumentation dans les échanges.

5.2.2 La définition de l'éthique

Les extraits qui suivent témoignent de l'émergence d'une sensibilité au fait que l'éthique ne se restreint pas à la déontologie professionnelle ou à un code et d'un questionnement sur les différences et ressemblances entre éthique et morale.

Nancy: Autrefois, pour moi l'éthique se restreignait à la déontologie professionnelle: ce qui se fait, ce qui ne se fait pas, ce qui se dit, ce qui ne se dit pas, respecter un cadre professionnel. Le terme éthique a maintenant plus de résonance pour moi, alors qu'avant il en avait très peu. Ce qui fait que pendant la session, je me suis sentie interpellée, plus qu'avant, par un certain nombre de situations au travail, comme si j'étais devenue plus consciente.

Pierre: Les six rencontres ont élargi ma perception de l'éthique. Ça peut être plus qu'un rapport individuel avec une situation ou une personne. Par exemple, l'usage des médias sociaux avec nos étudiants, ça peut dépasser la question de savoir si je peux être ami ou non avec des étudiants. Ça peut avoir une utilité dans un cours et ça peut être réglementé. Avant, ma perception de l'éthique se limitait plutôt à un code de déontologie personnel ou même professionnel, à savoir ce qu'on peut faire, ce qu'on ne peut pas faire... À mesure que ça s'est élargi, j'ai pris conscience de l'importance du sujet [de l'éthique].

Charles: Il y a eu un changement surtout par rapport à ma définition de l'éthique. Je faisais une distinction entre éthique et morale alors qu'avec les discussions que nous avons eues ici, je me suis rendu compte que la frontière était plus poreuse entre les deux concepts, que les points de vue des participants divergeaient et que, pour certains, l'éthique était plus personnelle, ce qui m'a ébranlé. Ma conception a évolué, mais c'est encore un «work in progress» puisque, depuis que les rencontres se sont terminées, quand certaines situations surviennent au collège, je me demande ce qu'un tel aurait pensé de ça.

5.3 L'incidence sur les compétences professionnelles

5.3.1 Modification de la pratique

Plusieurs enseignants témoignent de transformations dans leur pratique qui prennent différentes formes: plus de facilité à discuter avec les collègues; implication accrue dans des comités d'éthique; importance d'avoir des comités d'éthique pour réfléchir sur des enjeux éthiques plutôt que des instances disciplinaires; choix de tendre vers la multidisciplinarité dans la formation de comités; importance accrue de la pratique de la réflexion avec les étudiants; propension à aller chercher de l'aide ou à consulter sur des questions d'ordre éthique; modification de cours pour intégrer l'étude de cas.

Sandra: Alors, je les vois un peu différemment maintenant, mes collègues. Je me sens plus à l'aise pour discuter avec eux [de questions d'ordre éthique]: «Est-ce que tu vis ça, toi?» «Sais-tu ce qui m'est arrivé?» Je suis plus à l'aise de les rencontrer, tandis qu'avant, on avait plus tendance à garder ça pour notre petit département.

Isabelle: Tout le processus m'a donné envie d'aller plus loin dans ces débats-là, de lire ou de participer, d'agir. Au collège, ils m'ont appelée pour me faire participer à l'élaboration d'un comité de travail sur des questions éthiques dans la recherche avec les êtres humains. Comment on se les pose, comment on les résout. Quelle place ça peut avoir dans une organisation, une institution.

Nancy: Si ça a changé ma pratique, je suis de plus en plus vigilante à ce qui se fait et ce qui ne se fait pas, ou ce qui, moi, me heurte. En fait, ce qui nous touche, nous interpelle, peut complètement modifier le lien que nous entretenons avec une personne. Comme cet enseignant qui photocopie mes livres sans citer mon nom. Autrefois j'aurais laissé faire. Maintenant non. Je suis devenue plus consciente que le respect des personnes est quelque chose d'important et j'ai envie de travailler à plus de respect entre les gens. Je pense que je me sens plus outillée [après ces six rencontres] parce que ce que j'ai retenu beaucoup des rencontres, c'est l'importance de parler, d'aller chercher du support, d'aller chercher des liens, de ne pas se sentir seul dans la situation.

Danièle: Ce qui est intéressant, c'est que je retrouve cet effet de voix multiples [vécues dans le groupe de discussion] dans le bureau de développement pédagogique auquel je participe. On est quatre profs, une de sciences, moi en technologies, une en sciences sociales et l'autre en éducation générale qui est professeur d'anglais pour le moment. On n'est pas aussi nombreux que dans les six rencontres, mais venir de disciplines différentes, de vécus différents, avec des manières différentes de voir le monde, ça donne de meilleures décisions au final. Je retiens vraiment cela de nos rencontres. Et je m'en servirai professionnellement dès l'an prochain, quand je serai directrice du Département. Je pense que je commencerai par organiser des comités de discussion sur plusieurs sujets.

Pierre: Maintenant, je sens comme un... devoir de faire une récapitulation avec les étudiants [par rapport à la grève en cours] sur tout ce qui s'est passé, parce que ces étudiants-là [en techniques policières]

devront être en mesure, un peu plus tard, de gérer des conflits. Maintenant, faciliter leur réflexion, je sens que ça fait partie de mes responsabilités. C'est dû en partie à des échanges de courriels qu'on a eus au travail, mais beaucoup aussi à la discussion qu'on a eue avec le prof de philo qui avait apporté ça dans le groupe de discussion.

Christophe: Maintenant je me rends compte que je peux reproduire les mêmes conditions [de discussion que dans le groupe de recherche], peut-être pas forcément dans mon département, mais peut-être à l'échelle de mon collège, pour conserver le pluralisme. Donc cette diffusion peut mener à une imprégnation ou à une appropriation d'une attitude éthique, de savoir-être. Sur ce plan ça peut être fructueux. Il serait important de mettre sur pied un groupe de réflexion ou des groupes de discussion, selon les méthodes les plus appropriées, pour qu'il y ait effectivement émergence d'un nouvel état de réflexion éthique.

Charles: Avant ces rencontres, j'aurais eu de la difficulté ou à tout le moins des réserves pour discuter de problèmes éthiques en groupe, alors que plus maintenant. Je suis très ouvert à la mise en place de groupes de discussion multidisciplinaires. En cours d'année, j'ai d'ailleurs vécu un problème d'ordre éthique et m'en suis ouvert aux collègues dans une réunion départementale. J'ai constaté, au contraire de ce que j'anticipais, que beaucoup de collègues m'appuyaient dans ma façon de penser et qu'un sentiment de confiance s'est instauré. Ça permet de prendre une décision plus éclairée et de la prendre de façon solidaire.

Marie-Ève: Cette expérience a changé ma pratique au sens où dorénavant j'irais chercher de l'aide ou consulter si je rencontrais des problèmes d'ordre éthique. Cette recherche m'a donné envie d'en savoir plus sur les questions éthiques et de me documenter davantage. Je suis coordonnatrice de mon département. Je pense que je vais aborder ces questions dans une réunion en tant que préoccupation et voir comment on pourrait les traiter.

Henri: Ces rencontres ont été intéressantes pour moi, car la direction de notre collège voudrait établir des règles d'éthique et éventuellement un code de déontologie. Et je pense que c'est très important en amont de s'entendre sur la définition des concepts et d'en discuter. Les rencontres que nous avons eues m'ont également incité à modifier mes cours d'éthique, auxquels j'ai intégré la discussion de cas, comme nous l'avons fait ici.

5.4 Des retombées sur l'identité professionnelle?

Les discussions vécues entre collègues, tel que l'attestent les entrevues, favorisent la prise de conscience du collectif et de l'interaction avec les autres, dans ce cas-ci sur des questions d'ordre éthique, tout en mettant en avant l'importance de l'argumentation et de l'expression de la diversité des points de vue. On peut donc penser, bien qu'on ne retrouve pas de référence directe à cette thématique dans les entrevues, que les discussions vécues entre les collègues ont un apport dans la construction de l'identité

professionnelle puisqu'il y a une prise de conscience du collectif, de l'appartenance au groupe des enseignants. Ce constat ressort également de l'analyse de l'ensemble des échanges entre les participants dans les différentes rencontres⁶.

6. Discussion

Ce qui ressort de l'analyse des entrevues, c'est que la discussion avec les autres, bien qu'elle ne soit pas exempte de confrontations, stimule le développement de la réflexivité. Les moteurs de ce développement sont le choc des idées et le sentiment de se reconnaître dans l'autre, dans des problèmes similaires vécus; confrontation et reconnaissance qui, bien qu'elles puissent sembler incompatibles, sont complémentaires. Ce qui est différent de soi peut être reçu s'il est exprimé dans un climat de respect dans une discussion sur un objet qui est partagé professionnellement.

L'expérience de la discussion entre pairs, ici à partir d'étude de cas, favorise le développement de la réflexivité éthique et se manifeste, aux dires des personnes interviewées, par des transformations dans la pratique des enseignants. Il y a eu un processus d'investigation et de problématisation progressive à plusieurs niveaux, à partir d'interpellations, dans lequel les personnes se sont penchées de manière approfondie sur une expérience vécue, sur des valeurs qui leur servent de repères (investigation tournée aussi vers soi) et sur le sens qu'ils donnent à l'«éthique». Il y a donc aussi conceptualisations ou reconceptualisations (changements de voir ou d'agir), qui aboutissent à des transformations sur la conception de l'éthique et ont un impact sur le développement de compétences et sur la construction de l'identité professionnelle.

Ces transformations vont dans le sens d'accroître la collaboration avec les pairs, contribuant ainsi à conforter l'identité professionnelle de l'enseignant dans le rapport qu'il entretient avec le collectif d'enseignants. La réflexivité lui permet de s'exprimer au «je», mais en dialoguant avec l'autre et en tant que membre du collectif.

Ces conclusions rejoignent celles de Chaubet (2013) qui énonce cinq caractéristiques d'espaces viables de réflexion collective de l'expérience personnelle: le volontariat des participants sans évaluation de performance; la confrontation interactive à l'altérité; la participation en tant qu'acteur (et non en tant que spectateur); des espaces de réflexion sécurisés (climat d'écoute et de respect); enfin, des espaces légitimés, reconnus par l'employeur. Ces caractéristiques rejoignent également celles de Vinatier (2013) qui soutient que la formation de professionnels dans les domaines de l'interaction sociale⁷

6 Nous concluons ici spécifiquement à partir des entrevues, mais ces conclusions se trouvent également dans les analyses plus générales des verbatim et de fiches bilans remplies par les participants (voir particulièrement Gohier, Jutras, Desautels, Chaubet, 2015a et 2015b).

7 Vinatier rend compte d'une recherche collaborative auprès de travailleurs sociaux, mais elle peut être transposée aux enseignants ou aux autres professionnels dont l'activité repose sur le rapport à l'autre (domaines de la santé, de l'éducation, des services sociaux...).

devrait être moins axée sur un référentiel de compétences que sur un répertoire de situations significatives d'un métier (l'étude de cas dans notre recherche) et sur l'analyse, par le professionnel, de son activité.

Dans les modèles de délibération éthique, l'importance du climat des échanges, qui doit permettre l'expression des émotions, est toujours soulignée et la discussion sur les valeurs et les orientations de l'action s'appuie sur un discours argumenté (Legault, 1999; Quintin et Boire-Lavigne, 2013; Bossé, Morin et Dallaire, 2006; Albert, Lanteigne et Savoie, 2014).

Des travaux sur la formation à l'éthique s'intéressent également à la sensibilité et à la rationalité dans l'exercice du jugement éthique. Gohier (2005, 2009) propose de faire appel à la sensibilité et à la rationalité dans la formation à l'éthique, initiale et continue, des enseignants. La réflexion individuelle et collective est mise en œuvre pour l'établissement d'un cadre de référence commun. Ce cadre a valeur symbolique et la discussion permet de mettre au jour les référents de chacun dans un contexte où la sensibilité est interpellée. Vertus et normes éthiques pourraient être discutées aussi bien que les qualités professionnelles requises pour exercer la profession. La réflexion collective se nourrit de la réflexion personnelle. Celle dernière est suscitée en présentant par exemple aux étudiants des dilemmes éthiques qui ont cours dans l'exercice de la profession, en leur demandant comment ils les résoudraient et quelle serait leur justification, à la fois en regard des normes existantes et de leur propre jugement et références axiologiques.

Dans la formation en éthique en éducation, Théodoropoulou et Carvalho (2016) proposent également d'utiliser le dilemme éthique comme dispositif, mais en prenant en considération la complexité de la pratique et en distinguant et en reliant la rationalité et l'émotion, l'éthique et la déontologie, la subjectivation et l'objectivation, la personne et le collectif, le vécu et sa réflexion, la clarification du dilemme et son interprétation sous l'angle herméneutique. Ils proposent une épistémologie «problématologique» plutôt que de résolution de problèmes, c'est-à-dire une épistémologie de l'altérité fondée sur le comprendre plutôt que sur le savoir.

7. Conclusion

Ce qui ressort de l'analyse des entretiens avec ces enseignants du collégial, c'est l'apport essentiel de la discussion entre pairs pour stimuler la réflexivité éthique, mais également l'importance qu'ils soient les principaux acteurs de la réflexion éthique sur leur pratique professionnelle. Ce constat vaut pour tous les ordres d'enseignement, ce qui pourrait être documenté par d'autres recherches.

La multidisciplinarité et la mixité de ces groupes, en termes d'âge et de sexe, si elle n'est pas une condition nécessaire, ajoute à l'expérience réflexive. Une réflexivité qui concourt à un renforcement de l'esprit collégial et vient enrichir la pratique professionnelle: n'est-ce pas là l'essence même du développement professionnel?

Références

- Albert, H., Lanteigne, I. et Savoie, L. (2014). Les dilemmes éthiques en contexte de stage international: proposition d'un modèle de délibération qui intègre l'analyse intersectionnelle. *Reflète*, 20(1), 76-105. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1025795ar>.
- Bednarz, N. (2013). Regarder ensemble autrement: ancrage et développement des recherches collaboratives en éducation au Québec. Dans N. Bednarz (dir.), *Recherche collaborative et pratique enseignante. Regarder ensemble autrement* (p. 13-28). Paris: L'Harmattan.
- Blackburn, P. (2002). Repères sur l'enseignement de l'éthique, *Ethica*, 14(2), 15-38.
- Bossé, P.L., Morin, P. et Dallaire, N. (2006). La délibération éthique: de l'étude de cas à la citoyenneté responsable. *Santé mentale au Québec*, 31(1), 47-63.
- Chaubet, P. (2013). Des conditions favorables à une réflexion collective de l'expérience. *Éducation permanente*, 196, 53-63.
- Chaubet, P., Correa Molina, E., Gervais, C., Grenier, J., Verret, C. et Trudelle, S. (2016). Vers une démarche d'ingénierie inverse pour étudier la réflexion sur la pratique et ses situations de déclenchement. Illustration sur quatre études. *Approches inductives*, 3(1), 91-124. Repéré à <http://id.erudit.org/iderudit/1035196ar>.
- Conseil supérieur de l'éducation (2014). Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante. Québec: Gouvernement du Québec.
- Desautniers, M.-P. et Jutras, F. (2016). *L'éthique professionnelle en enseignement. Fondements et pratiques* (2^e éd.). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Desautels, L., Gohier, C., Joly, J., Jutras, F. et Ntebutse, J.G. (2012). Une enquête sur l'éthique professionnelle des enseignants du collégial québécois: caractéristiques, points de repère et stratégies utilisées pour traiter de préoccupations éthiques. *Revue canadienne d'enseignement supérieur*, 42(1), 43-62. Repéré à <http://ojs.library.ubc.ca/index.php/cjhe>.
- Desautels, L., Gohier, C., Jutras, F. et Chaubet, P. (2016). L'éthique professionnelle vue par des enseignants de collèges, principales conceptions et préoccupations. *Ethica*, 20(2), 199-235.
- Desgagné, S. et Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation: faire de la recherche «avec» plutôt que «sur» les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(2), 245-258.
- Desgagné, S. (2001). La recherche collaborative: une nouvelle dynamique de recherche en éducation. Dans M. Anadon (dir.), *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation* (p. 51-76). Québec: Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C. (2009). Le soi et les autres en enseignement. Vers une éthique du lien. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 7-29). 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* (p. 41-60). Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.
- Gohier, C., Anadon, M., Bouchard, Y., Charbonneau, B. et Chevrier, J. (2001) La construction identitaire de l'enseignant sur le plan professionnel: Un processus dynamique et interactif. *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 3-32.

- Gohier, C., Chevrier, J. et Anadon, M. (2007). Future Teachers' Identity: Between An Idealistic Vision And A Realistic View. *McGill Journal of Education*, 42(1), 141-156. Repéré à <http://mje.mcgill.ca>.
- Gohier, C., Desautels, L. et Jutras, F. (2010). Les préoccupations éthiques chez les enseignants de l'ordre collégial: caractéristiques, points de repère et stratégies de résolution. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 213-231. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/rse/2010/v36/n1/index.html>.
- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et Chaubet, P. (2016). La réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial: ce que la recherche nous apprend sur les types de normativité en jeu dans la dynamique réflexive. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 50(2), 857-876, Repéré à <http://mje.mcgill.ca/index.php/MJE/index>.
- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et Chaubet, P. (2015a). Les conditions favorisant le développement de la réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. *Recherches en éducation*, 23, 144-158. Repéré à <http://www.fabert.com/editions-fabert/penser-la-formation.3284.produit.html>.
- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. et Chaubet, P. (2015b). Le processus de réflexion éthique chez des enseignants de l'ordre collégial. *Nouveaux Cahiers de la Recherche en Éducation*, 18(1), 28-52. Repéré à <http://www.erudit.org/revue/ncre/2015/v18/n1/1033729ar.pdf>.
- Gohier, C., Jutras, F., Desautels, L. (2017). *L'éthique professionnelle en enseignement supérieur. Orientations et cas typiques*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- Jeffrey, D., Deschesnes, G., Harvengt, D. et Vachon, M.C. (2009). Le droit et l'éthique dans la profession enseignante. Dans F. Jutras et C. Gohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants* (p. 75-91). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Kahn, S., Hersant, M. et Orange Ravachol, D. (dir.) (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation. Hors série*(1).
- Kohlberg, L. (1984). *Essays On Moral Development, Vol II, The Psychology Of Moral Development, The Nature And Validity Of Moral Stages*. San Francisco: Harper and Row.
- Legault, G.A. (1999). *Professionnalisme et délibération éthique*. Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (2001). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec: Gouvernement du Québec.
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative: quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs. *Nouvelles pratiques sociales*, 25(2), 35-49.
- Morrisette, J. et Desgagné, S. (2009). Le jeu des positions du savoir en recherche collaborative: une analyse des points de vue négociés d'un groupe d'enseignantes du primaire. *Recherches qualitatives*, 28(2), 118-144.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (3^e éd.). Paris: Armand Colin.
- Quintin, J. et Boire-Lavigne, A.M. (2013). Exercer une délibération en éthique clinique avec le souci de l'expérience des personnes. Dans Y. Farmer, M.E. Bouthillier et D. Roigt (dir.), *La prise de décision en éthique clinique* (p. 43-70). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Logiques.
- Théodoropoulou, E. et Carvalho, A. (2016). La limite et le seuil: de la dilemmatisation comme défi pour la formation éthique en éducation. *Les Dossiers du GREE*, 3(2), 64-78.
- Vinatier, I. (2013). Fondements paradigmatiques d'une recherche collaborative avec des formateurs de terrain. *Notes du CREN*, 13, Repéré à <http://www.cren.univ-nantes.fr>.